EDUCACIÓN INTERCULTURAL



Jesús Mª Aparicio Gervás Mª Ángeles Delgado Burgos

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Reservados todos los derechos. El contenido de Esta obra está protegida por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

EDITORIAL

© sus autores Jesús Aparicio Gervás y María Ángeles Delgado Burgos

ISBN: 978-84-947742-0-1 La Sombra de Caín

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: PARADIGMAS Y CONCEPTOS BÁSICO	
EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL	15
1.1- PERCEPCIÓN O CONOCIMIENTO.	
1.2- LA NECESIDAD DE COMENZAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.	33
1.2.1- EL CUENTO COMO EJE TRANSMISOR DE VALORES Y ACTITUDES INTERCULTURALES EN	
EDUCACIÓN INFANTIL	33
EN EDUCACIÓN INFANTIL	33
ESTRATEGIA DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL	21
1.2.4- LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES INTERCULTURALES EN LA ETAPA DE	54
EDUCACIÓN INFANTIL	29
1.2.5- ALGUNOS "PUNTOS FUERTES" QUE DEBEMOS ALCANZAR EN LA TRANSMISIÓN DE	
ACTITUDES Y VALORES INTERCULTURALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	30
1.3- PARADIGMAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	22
1.3.1- PARADIGMA ASIMILACIONISTA O ETNOCÉNTRICO.	
1.3.2- PARADIGMA RELATIVISTA.	33
1.3.3- PARADIGMA CRÍTICO O DEL MESTIZAJE CULTURAL.	
1.3.4- PARADIGMA ECOLÓGICO.	
1.3.4.1- La interculturalidad como núcleo central del Paradigma Educativo Ecológico.	36
1.3.4.1.1- Diferentes enfoques de la interculturalidad, a través del paradigma de intervención utilizado	
1.4- CONCEPTOS BÁSICOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	43
1.4.1- MULTICULTURALIDAD.	
1.4.2- INTERCULTURALIDAD.	
1.4.3- INTRACULTURALIDAD.	
1.4.4- TRANSCULTURALIDAD.	
1.4.5- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	
1.4.6- SIGNIFICADO DEL CONCEPTO "CULTURA".	
1.4.6.1- Subconceptos derivados del concepto "cultura".	49
1.4.6.2- Algunos conceptos derivados del concepto "cultura", desde una perspectiva "favorable"	52 53
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
CAPÍTULO 2. HISTORIA DEL MESTIZAJE GLOBAL ¿QUIÉNES SOMOS? ¿DE DÓNDE	
VENIMOS?	55
2.1- HACIENDO ALGO DE HISTORIA.	55
2.2- EL ORIGEN DEL HOMBRE ACTUAL	57
CAPÍTULO 3. EL FENÓMENO INTERCULTURAL DE LA GLOBALIZACIÓN	63
3.1- LA DIFERENTE DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA DEL PLANETA.	67

3.2- GLOBALIZACIÓN Y CONFLICTO.	71
3.2.1- EL PAGO DE LA DEUDA EXTERNA.	
3.2.1.1- La deuda externa en África: los casos del Guinea Ecuatorial y Marruecos	
3.2.2- LOS CONFLICTOS BÉLICOS	
3.2.2.1- Crisis en Oriente Medio: el conflicto de Irak.	73
3.2.2.2- Crisis en Oriente Medio: el conflicto del Afganistán	
3.2.2.3- Crisis en Oriente Medio: el conflicto de Siria	
3.2.3- EL TRÁFICO DE ARMAS Y DROGAS	
3.2.3.1- El problema de las drogas en América Latina: el caso de Colombia	76 76
3.2.3.2- Tráfico, producción y venta de armas	
3.2.4- LA EXPLOTACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS Y NATURALES	
3.3- LOS PROCESOS MIGRATORIOS	83
3.3.1- LAS SENSACIONES DEL EMIGRANTE.	
3.3.2- FACTORES QUE CONDICIONAN EL PROCESO MIGRATORIO.	
3.3.3- ANÁLISIS Y SITUACIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y EN CASTILLA Y LE	ÓN. 88
3.3.3.1- La inmigración en España.	
3.3.3.2- La inmigración en la Comunidad Autónoma de Castilla y León	
3.3.3.3- Algunas peculiaridades de los rasgos socioculturales de la población procedente de Bulg	
3.3.3.4- Algunas peculiaridades de los rasgos socioculturales de la población procedente de Colo	
3.3.3.5- Algunas peculiaridades de los rasgos socioculturales de la población procedente de Marr	
CAPÍTULO 4. INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN.	109
4.2- PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES QUE AFECTAN ALUMNADO INMIGRANTE, DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.	117
4.2.1- IMPACTO PSICOSOCIAL DE LOS ESTRESORES "CLÁSICOS" QUE POTENCIA LOS I	
PSICOEDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES DEL INMIGRANTE.	118
4.2.1.1- Problemas derivados del "síndrome de Ulises":	
4.2.1.2- Problemas sociofamiliares:	
4.2.1.3- Problemas derivados de la inadaptación ambiental:	
4.2.1.4- Problemas provocados por la descontextualización social y cultural:	
4.2.1.5- Problemas derivados del desconocimiento jurídico y laboral:	124
4.2.1.6- Problemas derivados de la reestructuración psicosocial.	125
4.2.2- IMPACTO PSICOSOCIAL DE LOS ESTRESORES "LÍMITE" Y ALGUNOS DE LOS "SÍ POTENCIAN LOS PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES DEL INMIGI	
4.2.3- ALGUNOS DE LOS ESTEREOTIPOS MÁS FRECUENTES QUE AFECTAN A LA POBL	
INMIGRANTE.	
CAPÍTULO 5. DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	
5.1- LOS DERECHOS HUMANOS.	133
5.1.1- LOS DERECHOS HUMANOS Y AMÉRICA: "LA CONTROVERSIA	
5.1.2- LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA	139
5.1.2.1- Derechos del Niño	141
5.1.2.2- Derechos de la Mujer	143
5.2- LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESPAÑA DE LA DICTADURA: LA FIGUI GIORGIO PERLASCA;Error! Mar	

5.3- LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y	
RESURGIR DE LOS "PUEBLOS ORIGINARIOS".	151
5.3.1- LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO COMO PARTE ESENCIAL DE LA	
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.	152
5.3.2- EL RESURGIR DE LOS "PUEBLOS ORIGINARIOS", OTRA FORMA DE EDUCAR PARA EL DESARROLLO.	153
CAPÍTULO 6. EL PUEBLO GITANO	
6.1- HISTORIA DEL PUEBLO GITANO.	
6.1.1- PROCEDENCIA DEL PUEBLO GITANO.	
6.1.1.1- Dos posibles hipótesis.	
6.1.2- LOS PRIMEROS GITANOS EN LA PENÍNSULA IBÉRICA.	163
6.1.2.1- Los gitanos bajo el reinado de los Reyes Católicos: La primera pragmática de expulsión.	
6.1.2.2- Los reinados de Carlos I y Felipe II.	
6.1.2.3- El reinado de Felipe III.	
6.1.2.4- El Pueblo Gitano bajo el reinado de Felipe IV.	
6.1.2.5- El reinado de Carlos II.	
6.1.2.6- El reinado de Felipe V: El Pueblo Gitano durante la dinastía borbónica.	173
6.1.2.7- El reinado de Fernando VI: La "gran redada" contra el Pueblo Gitano	
6.1.2.8- El reinado de Carlos III: La última pragmática contra el Pueblo Gitano	175
6.1.2.9- El reinado de Carlos IV.	177
6.1.2.10- El reinado de Fernando VII.	178
6.1.2.11- El reinado de Isabel II y la regencia de María Cristina.	178
6.1.2.12- El reinado de Amadeo de Saboya y la Primera República.	
6.1.2.13- El reinado de Alfonso XII.	
6.1.2.14- El reinado de Alfonso XIII.	
6.1.2.15- La Segunda República	
6.1.2.16- La Guerra Civil	
6.1.2.17- La Dictadura del General Franco y la Segunda Guerra Mundial.	
6.1.2.18- La Constitución del 6 de diciembre de 1978.	
6.1.2.19- La población gitana en Europa.	185
6.2- COSTUMBRES Y TRADICIONES DEL PUEBLO GITANO	
6.2.1- RASGOS CULTURALES MÁS SIGNIFICATIVOS DEL PUEBLO GITANO.	190
6.3- LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO GITANO	207
CAPÍTULO 7. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO MÉTODO DE	
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	219
7.1- LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA COMO PROPUESTA METODOLÓGICA	
CUALITATIVA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	227
7.2- TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
7.2.1- LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.	
7.2.2- LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	
7.3- FIABILIDAD Y VALIDEZ DE UNA INVESTIGACIÓN	
7.3.1- CRITERIOS DE VALIDEZ.	
7.3.2- CRITERIOS DE CONFIABILIDAD.	240
7 3 3- TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	240

7.4- UN MODELO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS I TRABAJO DE CAMPO: "HISTORIA DE VIDA" DE UNA PERSONA INMIGRANTE O	DEL
PERTENECIENTE A MINORÍAS ÉTNICAS.	243
7.4.1- DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO.	 244
7.4.2- FASES DE INTERVENCIÓN.	
7.4.3- DISEÑO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	249
CAPÍTULO 8. EL TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL D	ESDE
LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	255
8.1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	255
8.2- EL TFG DESDE LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.	257
8.2.1- $_i$ QUÉ ES UN TRABAJO FIN DE GRADO DESDE LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN	
EDUCATIVA?	257
8.2.2- ¿QUÉ SE PERSIGUE CON EL TFG?	257
8.2.3- LA ELECCIÓN DEL TEMA	
8.2.4- ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL TFG	
8.2.4.1- PRESENTACIÓN:	258
8.2.4.2- BLOQUE I: INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.	259
8.2.4.3- BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	260
8.2.4.4- BLOQUE III: MARCO METODOLÓGICO	
8.2.4.5- BLOQUE IV: ANÁLISIS DE DATOS	
8.2.4.6- BLOQUE V: CONCLUSIONES Y APORTACIONES	
8.2.4.7- BLOQUE VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
8.2.4.8- BLOQUE VII: APÉNDICE Y ANEXOS	
8.2.4.9- BLOQUE VIII: COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN EL DESARROLLO DEL TFG	
8.2.5- ASPECTOS FORMALES	265
8.2.6- LA TUTORÍA	
8.2.7- LA REDACCIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO.	266
BIBLIOGRAFÍA	267

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, es urgente y necesario abordar la compleja tarea de investigar la interacción de sociedades heterogéneas conviviendo en espacios comunes (interculturalidad). Ciertamente, la intervención en ese contexto social, requiere el conocer y saber aplicar paradigmas y modelos de relación social (*inter, multi, intra, transcultural*), que difieren notablemente, según el contexto en el que investiguemos. No da igual (a pesar de hacerse con relativa frecuencia), analizar esta situación en el seno de la sociedad norteamericana, que en la europea, en la asiática o en la latinoamericana.

Los paradigmas en interculturalidad dependen de variables que condicionan su intervención. Cada estado, cada gobierno, a través de sus políticas educativas, utilizan el modelo que creen más adecuado para el desarrollo de sus propios intereses, provocando respuestas sociales que favorecen o dificultan el proceso de convivencia social. En cualquier caso debemos ser nosotros, los docentes, los que a través de la educación, seamos capaces de transmitir el modelo multi o intercultural adecuado, pues sin duda, la educación es, a todas luces, el pilar fundamental que sostiene las bases y principios de convivencia en la sociedad plural de nuestros días y, no lo dudemos, del futuro más cercano.

En este sentido, tanto la multiculturalidad como la interculturalidad, aplicadas al contexto educativo, deben encontrarse enmarcadas, inicialmente, en un paradigma que permita el encuentro de sociedades y culturas diferentes, pero a la vez complementarias y que se necesiten mutuamente. Desde esta perspectiva, el paradigma educativo ecológico es el que permite dar una respuesta más adecuada a esta realidad social.

Bien es cierto que aunque nuestro objetivo final no debiera ser un "desiderátum" de mínimos, éste podría verse satisfecho, al menos, cuando en un entorno social, convivieran, respetándose, las diferentes culturas que lo conformaran, aunque no tuvieran la obligatoriedad o necesidad de complementarse o interactuar entre sí. Que el constructo de todas ellas, constituyera una única y a la vez heterogénea realidad social. Es decir, respetar el clásico "et pluribus unum", como significado actual de la naturaleza plural y diversa de una sociedad heterogénea. El resultado final, no lo dudemos, no es más (y tampoco menos) que la suma de las diferentes partes, en definitiva, una suma que permite la convivencia desde lo diverso.

Pero nuestro horizonte de objetivos va más allá. Consistiría en avanzar un paso hacia adelante, provocando la interacción entre los diferentes grupos socioculturales que comparten escenarios

comunes de coexistencia. Interacción que se generaría en el propio espacio de convivencia, a modo de crisol étnico cultural, cuyo resultado final, en este caso, sí dependería de las relaciones que se fueran generando y estableciendo entre las diferentes partes del sistema, actuando de forma holística. Sería ésta, en definitiva, una sociedad más compleja que la anterior (y a la vez más conflictiva) en la que "todos", o al menos, una gran mayoría, de forma interrelacionada, formaran parte de ese "constructo" final.

Ambos modelos de intervención (multi e intercultural) no tienen por qué ser excluyentes ni incluso coincidiendo en una misma sociedad. Ahora bien, en el caso de coexistir, el modelo multicultural, se genera temporalmente con anterioridad al intercultural. Ambos modelos, son propios de sociedades en las que se convive con escasos (cuando no inexistentes) grupos de población originaria, a pesar de presentar una amplia heterogeneidad cultural. Son los casos, como todos conocemos, de las sociedades occidentales (europea y norteamericana, principalmente). Pero esta situación se complica cuando nos encontramos en sociedades pluriculturales compartidas por numerosos pueblos originarios y con marcadas diferencias culturales entre sí. En este contexto, ¿qué modelo de intervención cultural podemos aplicar cuando en el seno de una misma sociedad coexisten multitud de culturas ancestrales, con costumbres propias, tradiciones muy arraigadas al medio y, lo que es más complejo aún, con diferentes códigos y sistemas de comunicación y conducta? Esta es, a todas luces, la realidad de una sociedad, que se corresponde con la mayoritaria de muchos de los países actualmente emergentes (y por tanto con un crecimiento de población importante), como son los latinoamericanos y asiáticos. En estos casos, sería necesario proponer un modelo diferente (que no excluyente) al "multi" e "intercultural". Estaríamos hablando, como después veremos, del modelo "intracultural".

La realidad intercultural de la sociedad de nuestros días, como hemos señalado, debe construirse en y desde la educación. Ello ha provocado la inclusión en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior de nuevas asignaturas en la formación de los futuros Grados de Maestros, Educadores Sociales y Trabajadores Sociales. Asignaturas que a pesar de tener denominaciones diferentes (Educación Intercultural, Educación para la Paz, Inmigrantes y Minorías étnicas) comparten, sin embargo, en su desarrollo, competencias, objetivos, contenidos y métodos muy similares, que en definitiva, tienen como objetivo común, el generar actitudes que favorezcan la convivencia. En definitiva, se trata de dar una adecuada respuesta desde la educación, a un hecho social que la demanda con premura, insistencia y cada vez más necesidad.

Un estudio en profundidad de la Educación Intercultural, requeriría un desarrollo amplio en contenidos, métodos de investigación, técnicas, recursos y estrategias. Es decir, frentes amplios y complejos del conocimiento científico, muy difíciles de poder abarcar en una monografía que pretendiera servir de acompañamiento al desarrollo de una nueva asignatura, como es la Educación Intercultural, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por ese motivo, nuestro objetivo pretende centrarse únicamente en aquellos contenidos de interés que pueden tratarse en una primera aproximación a la Educación Intercultural, desde el campo universitario y desde la perspectiva educativa.

Así las cosas, estructuramos el presente trabajo en ocho capítulos que pretenden analizar aquellos contenidos que creemos necesarios que un estudiante universitario deba conocer, para que pueda iniciarse y comenzar a investigar en Educación Intercultural.

Desde esta perspectiva, el libro comienza abordando en los primeros capítulos la fundamentación teórica y los paradigmas y conceptos básicos que se trabajan en Educación Intercultural. Seguidamente se analiza el fenómeno de la globalización y su repercusión en la inmigración, una inmigración tratada desde el campo de conocimiento de la Educación y la Antropología, en tanto en cuanto se incide e intenta dar respuesta a los numerosos problemas que afectan y determinan el estado psicosocial y sociocultural de la persona inmigrante. A continuación, se pretende destacar la importancia que los Derechos Humanos tienen como pilar fundamental de la Educación Intercultural y, con ello, entrar de lleno en el conocimiento de la única minoría étnica española: el Pueblo Gitano. Finalmente, en los últimos capítulos se persigue el sintetizar y llevar a la práctica algunos aspectos de carácter metodológico en Educación Intercultural, a través del estudio de métodos, técnicas y recursos para poder desplegar un Trabajo de Campo y un Trabajo de Fin de Grado en Educación Intercultural.

En cualquier caso, no es nuestro propósito el generar una única línea teórico-conceptual en Educación Intercultural, sino todo lo contrario. Se trata, en definitiva, de intentar plantear, como hemos señalado anteriormente, un modelo de trabajo de propuesta de contenidos, que acompañe a la Educación Intercultural como una nueva asignatura en el Espacio Europeo de Educación Superior. Es evidente que aún falta mucho camino por recorrer, pero creemos que con trabajos como el que presentamos, estamos intentando construir y producir conocimiento y líneas de trabajo e investigación en Educación Intercultural. Esos y no otros, son los principales objetivos que nos proponemos alcanzar.

Si tuviéramos que centrarnos en cuáles deberían ser los pilares que sustentan la formación en Educación Intercultural, estamos seguros que todos coincidiríamos, al menos, en los tres siguientes: el conocimiento de la situación, las habilidades y estrategias con las que el individuo afronta cualquier problema y la actitud ante las diferentes situaciones que le suceden.

Este reto al que debemos enfrentarnos en la formación del profesional en educación y en concreto en educación intercultural, no es diferente al que debemos plantearnos en cualquier etapa del proceso educativo.

El planteamiento de actuación en esos tres pilares, debe ser coordinado y complementario, sin provocar desfases entre ellos. Una educación, por ejemplo, sustentada fundamentalmente en el conocimiento (en detrimento de uno cualquiera de los otros dos pilares -habilidades y actitudes) puede

ser positiva a nivel personal, pero no tiene valor alguno, si el sujeto que recibe la acción (formación) pretende ser un profesional de la educación. Su carencia en formación en habilidades o en actitudes, le impedirá transmitir el conocimiento o su predisposición, de forma adecuada, por lo que el resultado no diferirá del de un profesional, que "sabe mucho", pero "no enseña nada".

De igual manera, cuando el peso de la formación lo reconducimos hacia las habilidades o las actitudes, en detrimento del conocimiento, el resultado, si cabe, es aun peor. Tendremos un profesional con grandes recursos, estrategias y habilidades y con una magnífica predisposición, pero que no transmite nada, o lo que es peor, lo que transmite, o no se ajusta a la realidad, o lo hace con apatía, sin transmitir entusiasmo. Y aunque esta situación nos parezca impensable, todavía sucede, aunque cada vez con menor frecuencia.

Finalmente, si la acción repercute más en la formación en actitudes, frente al conocimiento o las habilidades docentes, el resultado, empeora aún más la situación. Habríamos formado a un profesional, con una gran disposición, pero con carencias conceptuales y escasas habilidades en la transmisión del conocimiento (aunque fuera escaso). Nos encontraríamos ante un tipo de profesional que acepta todo, que busca la felicidad y el hacer divertida su docencia (no quiere decir que en las otras situaciones este estado anímico no se pretenda alcanzar), pero poco más. Como ocurría anteriormente, estas circunstancias todavía ocurren, aunque afortunadamente cada vez con menor asiduidad.

Aunque la casuística combinatoria provoque otras situaciones diferentes, las tres anteriores suelen ser las que suceden con mayor frecuencia y, por lo tanto, debemos tenerlas más en cuenta.

Desde la educación en general, y la intercultural en particular, es necesario incidir complementariamente tanto en el conocimiento, como en las habilidades y las actitudes, pues de lo contrario, la formación del individuo y, por supuesto, la del profesional dedicado a la educación, no sería la adecuada.

Ciertamente, el trabajo en Educación Intercultural es muy complejo. Y es así, porque el conocimiento de la realidad intercultural es muy amplio, heterogéneo y cambiable, por lo que necesariamente debe ir acompañado de estrategias actualizadas, que han de ser complementadas, necesaria y fundamentalmente, con una actitud positiva. No se trata sólo de transmitir conocimiento (que también), sino actitudes frente a situaciones, contextos, problemas, que se encuentran implícitos en la vida de la persona y que, en definitiva, deben formar parte de sus propios procesos de convivencia. Se trata, por tanto, de educar a la persona en "saber vivir" y desenvolverse en la sociedad del momento. ¿Acaso no es éste el principio básico y fundamental de cualquier proceso formativo?

Pero en Educación Intercultural, no es sólo necesario disponer solamente de un amplio conocimiento de la realidad. Debe ser un conocimiento crítico y, por lo tanto, analizado previamente¹. No sirve conocer, si no se ha procesado ese conocimiento. Y ese conocimiento es el que nos va a permitir, posteriormente, superar ciertos prejuicios y estereotipos, lo que, a su vez, nos facilitará generar procesos de convivencia. El conocimiento y, por supuesto, la capacidad crítica del mismo a través de un proceso analítico, cobra un papel fundamental en la Educación Intercultural, como vemos en la figura siguiente:

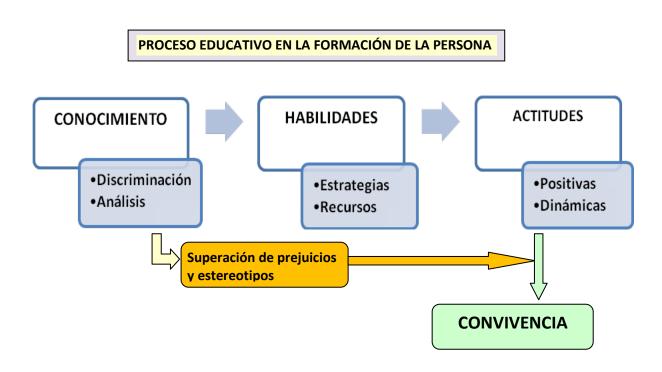


Fig. 0: Pilares del proceso educativo en la formación de la persona.

¹ La capacidad de análisis en la Etapa de Educación Infantil, es difícil. La etapa psicoeducativa del niño/a, en edades tempranas, le impide realizar procesos de análisis. Por este motivo, deben trabajarse en el aula estrategias que favorezcan los procesos de discriminación. Este aprendizaje, le permitirá posteriormente adquirir una mayor capacidad de análisis, pieza fundamental para la adquisición de un adecuado conocimiento en Educación Intercultural.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: PARADIGMAS Y CONCEPTOS BÁSICOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1.1- PERCEPCIÓN O CONOCIMIENTO.

Todo sistema (y entiéndase éste como sistema social), para mantener su equilibrio, necesita cambiar. Continuamente se producen modificaciones de modo espontáneo, pero siempre acompañadas de un fenómeno de "resistencia social" (y más aún si esos sistemas corresponden a sociedades pluriétnicas y pluriculturales). ¿Qué persona, familia o grupo social, cambia sus costumbres y tradiciones originarias para integrarse en un nuevo contexto social, sin ofrecer factores multirresistentes? Evidentemente, muy pocos. Así pues, nuestro esfuerzo debe recaer, precisamente, en aquellas variables que afecten al cambio sistémico, que actúan como catalizadores sociales y que, a su vez, nos facilitan el poder atravesar la barrera de resistencia sociocultural. Y de entre las variables más significativas, la "percepción" es una de las más importantes (Aparicio, 2011a).

Nuestros sentidos inciden de una u otra manera en la percepción que el cerebro construye del estímulo recibido. De entre todos estos sentidos, el de la visión es el que suele priorizarse y al que le llega mayor cantidad de información, sin darnos cuenta de que genera mecanismos de análisis condicionados. Esta forma de interpretar nuestro cerebro la realidad, se encuentra condicionada por el aprendizaje que previamente ha recibido el sujeto, lo que provoca una discriminación subjetiva.

Bien es cierto que cada percepción que llega al cerebro no se procesa como un hecho aislado, sino a través de la interacción de otras sensaciones. Esta intervención holística del cerebro, permite construir una imagen mental del hecho o suceso que estamos analizando.

La percepción inducida por una sensación visual es la menos objetiva del resto de las sensaciones, pues a través de lo que vemos, nuestro cerebro reconstruye numerosos prejuicios y estereotipos que se encuentran en él anidados y que son fruto de un escaso, nulo o equivocado conocimiento de la realidad (al interactuar con ésta). Baste recordar, a modo de ejemplo, la experiencia conocida de una persona, que con los ojos vendados, entrevista a diferentes sujetos. Si la información hubiera sido visual, en vez

de auditiva, muy probablemente las impresiones obtenidas de las personas entrevistadas, hubieran sido distintas.

Pero si el oído y el olfato son los sentidos que primero se desarrollan en el ser humano, la vista, sin duda, va a prevalecer en el futuro. Y no lo olvidemos, la visión humana, como hemos señalado anteriormente, se encuentra muy limitada y es fácilmente confundible. Recordemos, sin más, algunos de estos clásicos ejemplos de percepción, para darnos cuenta de que, ante la misma imagen, nuestro cerebro interpreta cosas diferentes y, por lo tanto, la reconstrucción mental de la idea, depende, entre otros muchos factores, del grado de conocimiento previo de la persona y de cómo ésta ha recibido la información:

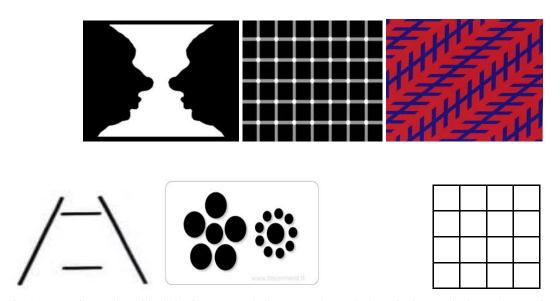


Fig. 1: En ocasiones, el sentido de la vista nos puede llevar a equívoco: Así, en el primer grabado, ¿qué vemos?; en el segundo, ¿cuántos puntos negros podemos contar?; en el tercero, ¿son líneas paralelas, o se cortan?; en el cuarto, abajo, ¿qué línea es más larga?; en el quinto, ¿qué círculo central es mayor? Y, finalmente, en el último, ¿cuántos cuadrados hay? Estamos seguros que las respuestas serán múltiples ante cada una de las imágenes. Fuente: (Google, 2014a)

Otro ejemplo, podemos observarlo en el vídeo que se realizó en un colegio mexicano² y en el que se pedía a diferentes alumnos de los primeros cursos de Educación Primaria, ante la imagen de dos muñecos (uno negro y otro blanco), que dijeran cuál de los dos era más bueno y mejor. La totalidad de los niños, tras visualizarlos, contestó que el blanco era mejor y más bueno. ¿Cómo es posible que la totalidad de los niños respondieran de esta manera ante la visión de estos dos muñecos? Evidentemente es una respuesta condicionada por unos prejuicios que ya se encuentran anclados en su forma de interactuar socialmente. Prejuicios que necesariamente, desde la educación intercultural, debemos cambiar. En cualquier caso, conviene que sepamos que la acción ante un estímulo visual percibido surge en el cerebro 0,5 segundos antes de realizarla. A los 0,3 segundos te das cuenta de lo que vas a hacer y

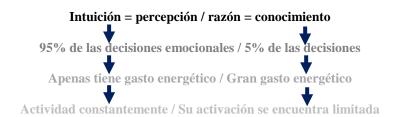
²El vídeo puede visionarse en la siguiente dirección (México, 2011): http://www.youtube.com/watch?v=Z341bBS70j0

tienes 0,2 segundos para no hacerlo. Durante ese escaso margen de tiempo, se activa la consciencia. Consciencia que genera esfuerzo y "gasto energético" al cerebro.

Pero el cerebro tiende siempre al ahorro energético. El razonamiento, cuando tiene que llevarse a cabo, cuesta esfuerzo y éste se resiste a realizarlo; por ello, ante un estímulo, su primera respuesta tiende a ser intuitiva. Pero la intuición, no lo olvidemos, depende de la percepción y ésta, a su vez, de la categorización mental construida por los sentidos, entre los que suelen prevalecer los visuales, que precisamente no son los más objetivos. No queremos decir que la intuición sea negativa, todo lo contrario. Sin embargo, nuestra pretensión va más allá. Se trata de formar al individuo en las categorías mentales que conscientemente construye en su cerebro y que se deben fundamentar en un adecuado conocimiento de la realidad intercultural. Evidentemente, se trata de las respuestas en las que menos interviene la intuición y más el conocimiento.

Los estímulos sensoriales (que en su mayoría son visuales, como venimos señalando) son los que permiten consolidar más fácilmente los prejuicios y estereotipos. Por ello, muchas personas, perciben la realidad de otras fijándose sólo en la apariencia, que no es más que una idea preconcebida y en la mayoría de las ocasiones, sujeta a una equivocada o distorsionada realidad. Baste recordar el ejemplo en el que se muestran las fotografías de dos personas con características físicas contrastadas (color de piel y peinado más o menos arreglado) y se pregunta con cuál de las dos te encontrarías más segura o cómoda. La mayoría responde que con la persona que guarda una mejor "imagen visual".

El razonamiento que forzamos a realizar al cerebro ante un estímulo concreto, es más costoso, lento y difícil de aplicar, que cuando responde de forma intuitiva. Pero no debemos olvidar que los principios de una Educación Intercultural, deberán incidir en la razón y en el conocimiento, frente a la intuición, obligando al cerebro a realizar un mayor esfuerzo cognitivo. A pesar de todo, somos más emoción que razón y respondemos, casi siempre, como en la secuencia que se señala:



El 95% de nuestras decisiones son emocionales e intuitivas, pues como hemos señalado anteriormente, el razonar es energéticamente más costoso. Por lo general, utilizamos la razón para justificar lo que hemos hecho, pero es la emoción la que nos lleva a la acción. En definitiva, el subconsciente es quien maneja en gran medida nuestras respuestas frente a determinados estímulos.

A pesar del constante intento de nuestro cerebro por economizar esfuerzos, en ocasiones se encuentra alerta y no escatima ahorro ante los estímulos recibidos. Se trata de reflejos condicionados que activan el área de la recompensa. Es la promesa de la felicidad y del placer, como vemos que sucede en la recepción de correos electrónicos o mensajes a través de la telefonía móvil, a la que tan acostumbrados nos tiene la juventud de nuestros días.

Como venimos reiterando, el ser humano es más "emoción" que "razón". La primera, tiene al cerebro constantemente conectado y sin causarle esfuerzo; la segunda, en cambio, requiere una conexión provocada y consume recursos químicos que generan un gasto energético importante, por lo que sólo se activa cuando realmente es necesaria. En cualquier caso y como señalan algunos investigadores, en la mayor parte de las ocasiones, el cuerpo "habla mejor" y "más claro" (a través de gestos, molestias, risas y dolores) que la propia mente.

Desafortunadamente, la mayoría de las personas frente al proceso intercultural, son más intuitivas que racionales. Si a ello añadimos que los conocimientos previos recibidos, casi nunca han sido suficientes y menos aún bien aprendidos, las respuestas que vamos a obtener no van a ser precisamente favorables. Ante esta situación, es fácil presuponer que en gran parte de las ocasiones en las que se reciben estímulos de carácter intercultural, las respuestas que se generen (insistimos, mayoritariamente intuitivas y por tanto, con ideas preconcebidas) van a tener, en muchas ocasiones, marcados sesgos intolerantes, racistas y xenófobos.

De ahí la importancia que para la interculturalidad tiene el incidir educativamente en lo cognitivo y racional, así como en las estrategias que permitan favorecer las relaciones interpersonales. Estrategias que vieron la luz a través de las investigaciones realizadas por el neuropsicólogo Howard Gardner, cuando en el año 1983 publicó la teoría de las "inteligencias múltiples" (Gardner, 1998), identificando nueve tipos diferentes de inteligencias³. Una de ellas, "la inteligencia interpersonal", la definía como la habilidad que nos permite relacionarnos, comprender y conectar con las personas. Es, por tanto, la inteligencia que predomina en los buenos políticos, profesores, emprendedores, y comerciales. En definitiva, un tipo de inteligencia que nos permite interactuar adecuadamente con el resto de personas que configuran nuestro entorno, es decir, una inteligencia que potencia las relaciones interculturales y en donde prevalece "lo intuitivo" frente a "lo racional", a pesar de nuestra persistencia en profundizar en el conocimiento frente a la intuición.

Hay una interesante experiencia que avala muchas de las afirmaciones que hemos ido presentando a lo largo de este capítulo. Se trata de un juego de apuestas de cartas, con dos mazos de colores

.

³ Howard Gardner identificó nueve tipos de inteligencia: Lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista y existencial.

diferentes (rojo y azul). En la apuesta roja se gana más, pero se pierde también más. La mayor parte de la gente, se suele dar cuenta entre las cartas cincuenta y ochenta. Así, en la carta diez, cuando tu mano va hacia una roja, te aumentan la presión, la respiración y la transpiración, es decir, el cuerpo se da cuenta de que esas cartas no son buenas mucho antes de que tu mente lo intuya.

Pongamos otro ejemplo: Una raqueta y una pelota de tenis cuestan juntas 1,10 euros. Si la raqueta cuesta 1€ más que la pelota ¿cuánto cuesta la pelota? La mayoría de las personas, responden por intuición, sin intentar razonar (de nuevo, el ahorro energético es quien predispone el cerebro) que la raqueta cuesta 1€y la pelota, 10 céntimos. Pero es una respuesta errónea, motivada por la facilidad de la respuesta intuitiva frente a la razonada: La respuesta es 5 céntimos: 1,05+0,5=1,10 y la raqueta cuesta 1€más que la pelota.

De la misma manera y a través de otro conocido ejemplo, podemos observar cómo puede condicionarse el cerebro humano. Tengamos dos grupos de alumnos voluntarios en clase que realizan una misma actividad. A los primeros se les dice que es una actividad comunitaria y a los segundos, competitiva. En el primer caso, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos se muestran más dispuestos a ayudar, mientras que en el segundo, actúan de forma más egoísta, cuando realmente la actividad es la misma en ambos casos.

Otro aspecto importante de la percepción es la que vincula a parecer "bueno", todo aquello que nos parece "familiar". El proceso evolutivo humano nos ha enraizado en el subconsciente y así lo aprendieron nuestros ancestros, que si nos encontrábamos muchas veces con algo y no nos había matado, entonces podríamos sentirnos más seguros. Por el contrario, cuando percibimos una sombra o un ruido que aparece de repente, nuestro cerebro intuitivo reacciona inmediatamente, poniéndonos en alerta extrema. La información llega a la amígdala cerebral y la respuesta es inmediata, no se procesa ni se razona, se actúa. Esta respuesta intuitiva, nos ha permitido sobrevivir desde nuestros orígenes y aún la conservamos. De la primera de estas dos situaciones, se nutren muchos publicistas, pues son conscientes de que vamos a ser más receptivos e incluso permitirnos sentirnos más cómodos con aquello que conocemos y hemos visto y tratado con anterioridad. Esta seguridad, llega incluso a provocar un aumento en el consumo. Por lo tanto, a mayor conocimiento y cercanía, existe una mejor aceptación⁴.

Pero desafortunadamente, el choque intercultural es novedoso y desconocido, lo que nos provoca, en principio, una sensación de rechazo y miedo atávico. La solución es fácil. Hagamos que se conozca (la heterogeneidad social que nos rodea) cuanto antes y lo mejor posible, intentando con ello disminuir ese miedo inicial. De ahí la importancia de incluir asignaturas y contenidos de carácter intercultural

⁴ Esta estrategia es utilizada en publicidad, contratando a personas famosas: artistas, deportistas, etc., pues el verlos con frecuencia en los diferentes medios de comunicación, nos reporta mayor seguridad y confianza en el producto que nos ofrecen.

desde los primeros cursos escolares, permitiendo un mayor y mejor conocimiento de la realidad social que envuelve a la persona.

También es necesario conocer que nuestro cerebro recuerda con mayor intensidad las experiencias negativas, la crítica o la desgracia, que los acontecimientos positivos y los elogios; por ello, es necesario siempre insistir más en los segundos en detrimento de los primeros. Desde el punto de vista intercultural, tendemos a recordar aquellas situaciones desagradables que nos generaron diferentes choques interculturales y por el contrario, apenas recordamos las experiencias positivas que nos han sucedido. De ahí la importancia en recordar y reforzar aquellos momentos interculturales que nos han sido favorables.

Otro aspecto importante que debemos tener en cuenta es que nuestra percepción es más rápida que la razón. Un ejemplo que demuestra este hecho puede confirmarse cuando en ocasiones intuimos que alguien nos está observando. Alzamos nuestra vista y, efectivamente somos conscientes de que nos estaban mirando. El conocimiento de esta realidad, puede aplicarse a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Así, si colocamos un cuadro con la fotografía o figura de una persona que mire a un grupo, intuitivamente muchas personas se sentirán observadas (sin ser conscientes de ello) pudiendo condicionar su actitud y actuar como si se encontraran vigiladas. Este fenómeno consistente en obtener una respuesta ante un estímulo percibido, sin intervenir la consciencia, recibe el nombre de "priming". Cuadros o fotografías de dictadores en las clases, símbolos religiosos en las aulas, etc., son algunos de los ejemplos más utilizados con este recurso.

Finalmente, es necesario tener presente también al analizar la percepción, la capacidad que tiene nuestro cerebro, como ya hemos señalado, de construir una imagen como un todo, sin tener en cuenta las partes que lo forman. Es decir, el cerebro, de forma holística, ve la realidad en su conjunto, sin analizar las partes y todo aquello que no ve, es capaz de construirlo mentalmente. Por consiguiente, es necesario enseñar a nuestro cerebro a analizar y así, evitar juicios estereotipados. Un ejemplo muy clarificador que explica lo anterior, podemos observarlo cuando intentamos leer un texto, con las letras de las palabras desordenadas, pero eso sí, situando en el lugar correcto la primera y la última, o también, iniciando las primeras letras del texto. En ambos casos, el cerebro es capaz de construir el resto de la frase:



Fig. 2: Nuestro cerebro es capaz de construir una frase, sin importar el orden de las letras de una palabra, mientras la primera y la última estén situadas en el lugar correcto. Fuente: (Google, 2014a)

El cerebro ve la palabra y las cosas como un todo, por lo que debemos enseñarle a analizar. Por ello, cuando vemos a una persona, nuestro cerebro construye una imagen estereotipada, que puede diferir completamente de la realidad. Por lo tanto, **la percepción condiciona nuestro cerebro y éste, nuestras actitudes**, como podemos observar en los gráficos siguientes:



Fig. 3: El camino de la percepción a la convivencia, o de la intuición a la actitud.

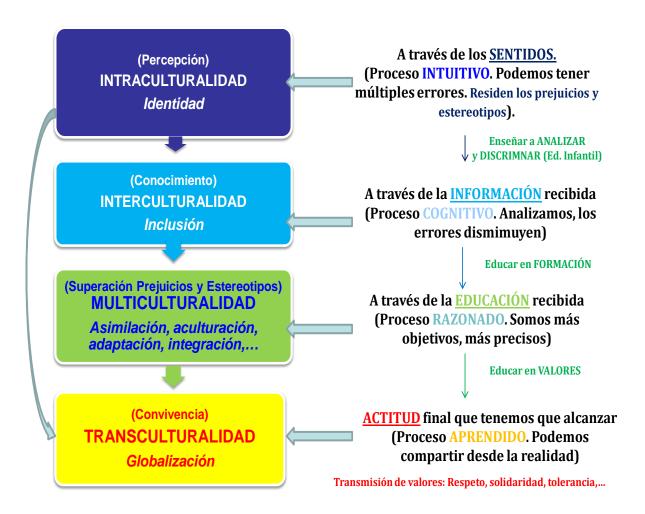


Fig. 4: De la Intraculturalidad a la Transculturalidad.

1.2- LA NECESIDAD DE COMENZAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Las percepciones sensoriales forman parte del proceso cognitivo y psicomotor que estimula el desarrollo de estrategias de convivencia intercultural en la etapa de Educación Infantil, fomentando actitudes y valores de conocimiento, respeto, comprensión y tolerancia hacia lo diferente. Estas percepciones van a consolidar los pilares fundamentales del desarrollo del niño y la niña, estimulando, a su vez, los procesos y mecanismos de interacción social que les facilitará adaptarse a una sociedad plural y heterogénea (Aparicio et al, 2017).

En la etapa 0-6 años, es cuando podemos utilizar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan transmitir al niño/a unos sólidos principios de relaciones interculturales que consoliden los cimientos de su posterior formación como persona adulta.

Podemos recurrir al cuento como uno de los ejes fundamentales de las diferentes estrategias que se pueden aplicar en la transmisión de actitudes y valores interculturales y a través de él, establecer diferentes categorías de acción. Estas categorías (variadas en función de las necesidades y recursos) podrían organizarse a través de la transversalidad que ofrece la música y las posibilidades que permite la discriminación de sonidos; a través de las imágenes, que posibilitan la creatividad del niño/a y la facilidad de poder jugar con su fantasía; a través de la combinación de colores y sus múltiples combinaciones, colaborando también en ese proceso de discriminación infantil que, en etapas posteriores, favorecerá la capacidad de análisis del niño/a; y, finalmente también, a través de la empatía hacia los animales, como mejora de los mecanismos sociales que favorecen estrategias de relación. Todas ellas, se complementarían intentando alcanzar el objetivo deseado, la comunicación que facilite el proceso de convivencia intercultural. En definitiva, una comunicación en la que se favorezca la transmisión de conceptos y valores que estimulen la génesis de actitudes interculturales.

Desde esta perspectiva, la utilización del cuento (apoyado en elementos visuales mayoritariamente) y la música como estrategias didácticas (imagen y sonido) penetraremos en el mundo de la infancia para, de forma transversal, generar espacios que promuevan una convivencia (comunicación) en la que se favorezca la transmisión de conceptos y valores que estimulen la génesis de actitudes interculturales. Desde esta perspectiva, los objetivos generales que deberíamos alcanzar, serían los siguientes:

- Estimular la discriminación de formas, colores, palabras,...
- Valorar la diferencia a través de la empatía.
- Generar actitudes positivas, fomentando el diálogo y la comunicación.
- Superar situaciones de miedo, violencia (en especial la de género) y rechazo e incomprensión.
- Estimular el trabajo colaborativo y la ayuda mutua.

- Construir técnicas y dinámicas de resolución de conflictos.
- Favorecer los procesos de convivencia.

Los siete objetivos propuestos, contribuyen por tanto, al proceso de construcción de la identidad de la persona, a través de la génesis de actitudes y valores democráticos, a través del respeto, la tolerancia, la solidaridad y la igualdad de género; promoviendo en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades; desarrollando en el aula la adquisición de conceptos espacio-temporales; transmitiendo actitudes y valores interculturales a través de canciones, pinturas, grabados y cuentos, desde el trabajo colaborativo; aprendiendo nuevas canciones que permiten el conocimiento de otras culturas y otros seres diferentes al propio y en donde se reconozca a los animales como seres sintientes, desarrollando actitudes de empatía hacia ellos.

1.2.1- EL CUENTO COMO EJE TRANSMISOR DE VALORES Y ACTITUDES INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Compartimos la opinión de Aparicio, et al (2017), cuando señala que el cuento forma parte de las estrategias educativas fundamentales en el proceso de formación de la persona. Es, sin lugar a dudas, el recurso esencial que nos permite tender puentes de comunicación entre el pensamiento y el lenguaje infantil y los del adulto, siendo, a su vez, el primer modelo en el que el niño interpreta e interacciona con el medio social que le rodea, permitiéndole, además, desarrollar su imaginación (Georges, 1979).

A mediados del siglo pasado, Piaget (1952) ya señalaba que el niño aprendía antes a pensar que a hablar, por lo que el cuento proporcionaba la primera ordenación y concreción de su entorno (Rodríguez Almodovar, 2004) convirtiéndose en uno de los impulsores más efectivos de la cultura popular y del mantenimiento de la memoria colectiva. Una memoria colectiva que lleva implícita la transmisión de valores morales tan cotidianos como efectivos en la literatura infantil (López Romero, 2006). Valores que, en palabras de Jiménez, Gómez, Aguado y Ballesteros (1999), evolucionan en el niño desde la dualidad bueno/malo, para la interiorización del sentido de la justicia y para pasar a dominar los procesos lógicos sobre los afectivos.

Desde la perspectiva histórica, los cuentos, en sus orígenes, eran relatos anónimos y populares que se transmitían oralmente. Las recopilaciones más antiguas nos han permitido conocer obras tan importantes como "El Panchatantra" hindú (Alemany, 2007), que es la colección de fábulas más antigua, que se remonta entre los siglos II al VI (d. C.); la célebre recopilación medieval en lengua árabe de cuentos tradicionales del Oriente Medio que conforman "Las mil y una noches"; o la colección de cuentos con finalidad educativa escritos por Don Juan Manuel en el siglo XIV, "El Conde Lucanor o Libro de Patronio", por poner algunos ejemplos.

Sin entrar en profundizar en la extensa bibliografía relacionada con el cuento y sus múltiples clasificaciones, a modo de síntesis, podríamos establecer dos tipos:

- el popular, consistente en una narración breve de hechos imaginarios que generalmente conjugan valores tradicionales y costumbres, con un fondo moral. Se concibe a través de tres categorías: los cuentos de hadas y duendes (que es nuestro caso de estudio) los cuentos de animales y los cuentos folklóricos o de costumbres.

- el literario, concebido y transmitido mediante la escritura. El suceso es más importante que el personaje y no tiene por qué enraizarse con la realidad (Padovani, 1999).

Aunque el principal objetivo del cuento es el pedagógico, no podemos obviar que ejerce también en la infancia un vínculo que facilita la adquisición de nuevas destrezas y habilidades como la psicomotricidad, la dramatización, las artes plásticas y la música, a través de la motivación y el hábito hacia la lectura. De igual manera, el cuento cumple también una función terapéutica contribuyendo a superar algunos de los problemas psicológicos del crecimiento y de la formación del "yo" y ayudando a la obtención del sentido de identidad y de los sentimientos de autovaloración (Tejerina, 2013). Pero no faltan también quienes critican estas propiedades de los cuentos, acusándolos de ser utilizados para manipular la sensibilidad y la creatividad infantil, inculcando valores propios de la sociedad mayoritaria y potenciando ciertos prejuicios y estereotipos (Cerda, 1985; Turín, 1995; Colomer, 1999). En realidad, el cuento es en sí, una obra de arte (Bettelheim, 1997).

Sin embargo, lo que realmente importa en nuestro caso, es el hecho de que el cuento ofrece al niño una primera visión del mundo social y afectivo promoviendo los primeros encuentros desde la perspectiva moral (Nobile, 1992), impregnándole, a su vez, de aquellos valores humanos que le permitirán formarse como persona (Trigo, 1997). Además, forma parte activa e importante en la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos (Colomer, 1999; Castaño, 2013). En este sentido, el cuento que proponemos en nuestro modelo de actuación, se ajusta a una nueva temática social propia del momento. No hacemos una propuesta que favorezca la discriminación por cuestión de género, pues son duendes asexuados los protagonistas, sino una propuesta de resolución de conflictos que nos encamine hacia una convivencia plural y heterogénea. Además, al encontrarnos en un mundo global, donde el fenómeno de la inmigración es un hecho evidente, debemos estimular valores que faciliten los derechos humanos (Castelán & Rincón, 2011). Por este motivo, el niño/a debe valorar la diferencia desde su propia identidad, debe también fomentar la tolerancia y el respeto hacia los otros, impulsando un trabajo colaborativo en el que la ayuda y el apoyo mútuo, formen parte de su propia estrategia vital. Esos son, en definitiva, los valores y las actitudes que pretendemos transmitir en nuestra propuesta y que, a su vez, muestran su singularidad, que en ocasiones, se puede contrastar con las de un cuento clásico. En ningún modo obviamos las versiones antiguas, como las de Perrault, los Hermanos Grimm y Andersen, porque en estos casos, como señala Cervera (1988), se transmiten también valores y actitudes universales, que pueden perdurar en el tiempo. Finalmente, la elección de temas sociales en el cuento infantil, responde a una gama de valores formada por la libertad, el respeto y la tolerancia, así como la defensa de una vida placentera para las personas (Salmerón, 2004).

1.2.2- LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES EN EDUCACIÓN INFANTIL.

La música es un instrumento idóneo para trabajar los valores y la expresión de los sentimientos en la etapa de Educación Infantil (Alonso, Pereira, & Soto, 2003), pues utiliza un lenguaje internacional y facilita el entendimiento y las relaciones de convivencia, permitiendo así una verdadera educación transversal, plural y global (Willems, 1976).

En nuestro caso, vamos a ocuparnos de la música como estrategia de transmisión de valores sociales; valores que, en definitiva, faciliten la inclusión social del alumnado, desde la etapa educativa más básica y permita, a su vez, trabajar aspectos como la solidaridad, cooperación, igualdad, y el pluralismo (Herrera, 2007). Se trata, por tanto, de dar un giro completo a los planteamientos educativos tradicionales que se estaban llevando a cabo hasta estos momentos, para centrarnos más en los paradigmas del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y en el peso de la influencia social, que en los propios objetivos de las competencias educativas que deben transmitirse (aunque sin olvidarnos de ellas). El motor que sustenta el cambio no es otro que la educación musical, a través de la creación de un coro en el que intervienen todos los niños y niñas del colegio. Los pilares de ese coro, van a instrumentalizarse desde la Educación Infantil. Así las cosas, la transmisión de actitudes y valores comienzan a visibilizarse a través de un cuento, cuyos protagonistas se encuentran estrechamente vinculados con la música. La música, en definitiva, va a ser el elemento catalizador que estimule y potencie la convivencia, a través de la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo.

Ciertamente esta metodología ya ha sido utilizada en otros países, con resultados muy satisfactorios. De entre las numerosas experiencias, destacamos la inicial llevada a cabo en Venezuela hace ya más de cuarenta años, de la mano de José Antono Abréu, quien creó el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles, intentando, a través de la música, rescatar a jóvenes con problemas de integración social (Fernández-Carrión, 2011). Este tipo de experiencias tuvo su repercusión en el Viejo Continente, concretamente en el Reino Unido, a través del proyecto liderado por Lloyd Webber: In Harmony, que trataba de rescatar de la indigencia a los jóvenes más desfavorecidos de diferentes barrios londinenses. De nuevo este tipo de experiencias retornan hacia América, concretamente a los Estados Unidos, dando origen al proyecto LÓVA (La Ópera como Vehículo de Aprendizaje). Más adelante, recoge el testigo la población afrodescendiente brasileña a través de su

intrusión educativa en los jóvenes residentes en los barrios más pobres del país, tratando de interferir en la transmisión de valores étnicos (Aparicio & Díaz, 2013). Surgen así en los "blocos" de la comunidad negra de Salvador de Bahía los proyectos Olodum y la orquesta brasileña de los Tambores de Pelourinho; Timbalada (en el barrio del Candeal Pequeño) o la orquesta de música Pracatum (dirigida por el conocido Carlinhos Brown), por citar algunos ejemplos.

En España, también se han creado este tipo de proyectos en los que la música actúa como instrumento de inclusión social. Aparece así, en el año 2007, el proyecto de la Ciudad de los Colores en Alicante y, cuatro años más tarde, en el 2011, el de Barrios Orquestados, en Gran Canaria.

Así las cosas, en el año 2010 y bajo la dirección de Benjamin Payén, se genera en un barrio periférico de la ciudad de Valladolid, el proyecto "Increscendo". Este proyecto se aplica en el Colegio Público vallisoletano "Antonio Allúe Morer" y se vincula al departamento socioeducativo de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León. El programa se desarrollaba conjuntamente, con una serie de acciones novedosas, como fueron la impartición de actividades extraescolares que entusiasmaban a los estudiantes (flamenco, deportes, construcción de instrumentos musicales, etc.); el abrir un comedor escolar para poder atender a aquellos niños y niñas en situación de precariedad económica, pero al que podían asistir todos los estudiantes; el permanecer el Centro Educativo abierto el mayor número de horas posible, incluso los sábados y algún domingo por la mañana; y el tener un almacén de ropa para poder ser donada al alumnado más desfavorecido económicamente. En definitiva, se trataba de implementar unos principios y valores que se encontraban completamente ausentes, no sólo en el centro educativo, sino en el barrio donde convivían los niños y niñas que ahora forman parte de su realidad cotidiana.

1.2.3- LA EMPATÍA HACIA LOS ANIMALES COMO ESTRATEGIA DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.

No podemos por menos que recordar que el origen de los derechos de la infancia (1874), tiene su génesis en el caso "Mary Ellen Wilson", cuando un juzgado de Nueva York condena el maltrato ejercido a la niña Mary Ellen Wilson, de diez años, por considerarla perteneciente al reino animal (existían leyes contra el maltrato animal), pues con anterioridad, los hijos menores eran considerados propiedad de los padres y su trato, fuera el que fuese, constituía un asunto privado.

Nuestra perspectiva docente y bajo el prisma del paradigma educativo ecológico (del que hablaremos en el epígrafe siguiente), pretende relacionar el mundo animal y el entorno del individuo, con su propio contexto educativo. ¿Acaso el niño/a desde su más corta edad no se siente atraído por el mundo animal con el que comparte su propia existencia? ¿Por qué alejamos siempre la realidad del

entorno social del educativo, cuando aquél tiene multitud de recursos que pueden facilitar aprendizajes relacionados con la adquisición de valores y actitudes que fomenten la convivencia en la etapa de Educación Infantil? En nuestro caso, va a ser a través de la empatía hacia los animales desde donde pretendemos plantear la adquisición de nuevos objetivos. Desde esta perspectiva y a través del paradigma educativo ecológico, como hemos señalado anteriormente, el respeto, la tolerancia, la comprensión, el cariño, el sentimiento de apoyo y colaboración, y el trabajo colaborativo van a cobrar fuerza a través del acercamiento y conocimiento del mundo animal (un grupo fácilmente victimizable). Esa empatía hacia los animales va a ser la que genere en la persona una visión positiva hacia "el otro", estimulando, a su vez, procesos y mecanismos de interacción social que, paulatinamente, van a permitir construir unos adecuados procesos de convivencia intercultural en la etapa adulta. El aprendizaje de habilidades sociales, empatía, comprensión y expresión de la afectividad y por ende, el control de la agresividad. permanecen como bagaje personal del aprendizaje que trataremos de transmitir a nuestro alumnado.

Vivimos en un planeta y un medio natural, social y cultural en donde las relaciones entre los seres vivos son constantes y frecuentes. La convivencia, por tanto, no consiste solamente en interrelacionarse entre humanos, sino con el resto de los seres vivos y el propio entorno que rodea al individuo y forma parte de su propia existencia. La convivencia no es sólo un proceso de relaciones humanas, es una actitud y, en consecuencia, depende de la formación de la persona. La empatía hacia los animales permite ampliar el espacio de intercambio de relaciones, produciéndose una verdadera contextualización del individuo y el medio en el que vive, facilitando estrategias de respeto, tolerancia, conocimiento y afectividad, que permiten avanzar en el proceso de relación no solo interespecie, sino también entre sociedades heterogéneas.

Desgraciadamente son muy numerosos los casos de violencia y más concretamente, de género y acoso escolar o bullying, que se vinculan inicialmente con la violencia animal. Vamos a intentar eliminar esas actitudes que generan violencia animal para, posteriormente, erradicar también la violencia interpersonal y, en consecuencia, la violencia de género y el acoso entre iguales, en resumen, cualquier manifestación que genere actitudes violentas.

Se hace necesario, por tanto, establecer estrategias educativas que favorezcan este proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la puesta en práctica de proyectos de innovación docente, que acerquen la empatía animal y una de sus consecuencias, la convivencia intercultural, desde la educación a la realidad cotidiana. Por este motivo, hemos creído necesario desarrollar acciones conjuntas entre la escuela y la universidad, con el fin de plasmar la teoría y la práctica educativa, en la realidad y en el contexto del aula.

1.2.4- LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES INTERCULTURALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Las actitudes, por lo general, se encuentran claramente influenciadas por los medios de comunicación, las imágenes y cualquiera de las múltiples fuentes que permiten visibilizar la cada vez más numerosa propaganda destinada al consumidor infantil, fomentando, en ocasiones, prejuicios y consolidando estereotipos que se arraigarán profundamente en edades muy tempranas.

Las actitudes forman parte de las predisposiciones del individuo (el niño/a, en nuestro caso), en su conducta cotidiana, afectando a su forma de sentir, pensar y actuar. Este comportamiento se verá condicionado, posteriormente, a lo largo de su experiencia vital. Es por ello, por lo que la educación en valores, como parte fundamental de la Educación Intercultural, debe y tiene que intervenir en edades muy tempranas, para consolidar la construcción del andamiaje que sustentará los pilares de su personalidad, actuando, además, como mecanismo catalizador de las respuestas que permiten al niño/a, generar espacios de convivencia interpersonales.

Las actitudes, como respuesta emocional o mental del niño/a ante las circunstancias de la vida, son diversas y complejas, en función de la situación y el contexto en el que éste se encuentre y es por ello por lo que conviene intentar sistematizarlas. Desde esta perspectiva y atendiendo a sus múltiples y heterogéneas características, podríamos establecer tres tipos de categorías actitudinales siguiendo a Rodríguez (1991):

- **De carácter Cognitivo**: Responden a percepciones de la realidad. Se sustentan en dos tipos de acciones: la básica o generada por respuestas a percepciones sensoriomotrices (pueden generar prejuicios y estereotipos) y la elaborada, impulsada por respuestas fundamentadas en el conocimiento. En nuestro caso, trabajaremos las primeras.
- **De carácter Afectivo**: Están vinculadas a percepciones propias del cerebro intuitivo, en las que predomina el sentimiento que al niño/a tiene hacia alguien o algo. Refieren a un carácter muy personal y no tienen por qué obedecer a patrones conductuales aprendidos en experiencias previas.
- De carácter Conductual: Se deben a acciones aprendidas. Son más propias del cerebro cognitivo. La acción viene condicionada por un aprendizaje previo, afectado por factores sociales y culturales.

Estas actitudes pueden complementarse e interactuar en los diferentes contextos en los que se produzcan. Además, conviene hacer hincapié en la importancia de generar actitudes constructivas que favorezcan la autoestima del niño/a. El aprender a ver el lado positivo de las personas y de las cosas, es un factor predominante a la hora de establecer puentes sociales de convivencia. La sonrisa, el dedicar un

tiempo personal a otro, el valorar cada momento y cada situación, el optimismo y el buscar el bienestar o la felicidad personal, ayuda al niño/a y al resto del grupo, facilitando, a su vez, la convivencia.

El objetivo implícito que conlleva el desarrollo del cuento, permite la convergencia de los siete objetivos generales que hemos propuesto y, en definitiva, se resume en la adquisición por parte del alumnado de Educación Infantil, de actitudes interculturales que permitan la génesis de procesos de convivencia, a través de tres estrategias concretas:

- Somos semejantes en cuanto a seres humanos, pero diferentes en nuestras costumbres y formas de pensar, vivir y relacionarnos y a otras especies con las que compartimos nuestra coexistencia. La posibilidad de enseñar a diferenciar al alumnado de estas edades, facilitará, en etapas educativas posteriores, generar procesos de análisis a través del conocimiento, permitiendo, a su vez, la superación de prejuicios y estereotipos. El aprender a distinguir habrá de hacerse siempre desde una perspectiva positiva (actitudes de carácter cognitivo).
- Es necesario relacionarnos con otras personas y otros seres vivos, para conocernos mejor y así poder solucionar mejor nuestros problemas. La resolución de conflictos y la empatía, son siempre positivas (actitudes de carácter afectivo).
- Favorecer los procesos de convivencia a través de la tolerancia y el respeto mutuos, apoyándonos siempre en el conocimiento del otro, respetando, valorando y aprendiendo de sus diferencias (actitudes de carácter conductual).

1.2.5- ALGUNOS "PUNTOS FUERTES" QUE DEBEMOS ALCANZAR EN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES INTERCULTURALES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Apoyándonos en el Proyecto de Innovación Docente desarrollado por Aparicio, et al (2017) y sin olvidar los siete objetivos que hemos planteado inicialmente, los puntos fuertes que debemos alcanzar en esta etapa educativa serían, al menos, los siguientes:

- 1. El niño/a de la etapa de Educación Infantil, mayoritariamente, valora lo distinto como algo positivo, aceptando las similitudes y diferencias, encontrándose en el proceso de aprender a diferenciar. Este aprendizaje potenciará una mejor y mayor capacidad de análisis en etapas educativas posteriores.
- 2. El cuento es el recurso fundamental en la etapa de Educación Infantil. Es valorado positivamente por todos los niños/as y, en consecuencia, debe servirnos como puerta de entrada al mundo infantil, manejando desde ahí los procesos necesarios que favorezcan el aprendizaje. A través del diálogo y la

comunicación que se establecen en el cuento, se generan actitudes positivas que les permite ser capaces de empatizar con otros seres (duendes y animales). Se debe enfatizar, poco a poco, en la proyección en la vida real.

- 3. La utilización de la música como recurso didáctico, estimula y favorece la génesis de actitudes y valores interculturales, permitiendo, a su vez, generar procesos de convivencia. Al igual que el cuento, la música es uno de los pilares que favorece el proceso de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.
- 4. La empatía hacia los animales debe estar siempre presente en el aula de Educación Infantil Debemos reconocer a los animales como seres sintientes y desarrollar actitudes de empatía que favorezcan la aparición de conductas positivas no violentas y de cuidado hacia todos los seres vivos, desarrollando, así mismo, empatía hacia personas y animales como instrumentos de mejora de la convivencia.
- 5. Debemos promover situaciones en las que se recurra a la ayuda y la colaboración con los demás, potenciando la convivencia y el trabajo colaborativo.
- 6. A través de la percepción y el conocimiento, se pueden generar estrategias de convivencia intercultural, sustentadas en la consecución de valores y actitudes interculturales.

Por todo ello, debemos insistir en señalar y reforzar que no sólo es posible, sino adecuado y recomendable, el generar en el alumnado de la etapa de Educación Infantil, actitudes y valores interculturales que generen relaciones interpersonales de respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación y empatía, a través del hilo conductor del cuento, sustentado en los pilares de la música y la imagen visual.

1.3- PARADIGMAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

La intervención en un contexto social, requiere el conocer y saber aplicar paradigmas y modelos de intervención adaptados a la realidad social en la que nos encontremos. No da igual (a pesar de hacerse con relativa frecuencia), contextualizar esta situación en el seno de la sociedad norteamericana, que en la europea, la asiática o latinoamericana, por poner algunos ejemplos, como ya dijimos anteriormente.

Pero si los paradigmas de intervención en interculturalidad no son coincidentes, sí lo es, en cambio, la propuesta de que se actúe preferentemente a través de la educación. La educación va a constituirse en el pilar fundamental que genere e impulse las bases y principios de una sociedad plural que permita la convivencia de culturas heterogéneas, como hemos señalado anteriormente.

En este sentido, la interculturalidad aplicada al contexto educativo, debe encontrarse encuadrada, inicialmente, en un paradigma que permita el encuentro de sociedades y culturas completamente diferentes, pero a la vez complementarias y que se necesiten mutuamente. Estamos convencidos que para alcanzar ese logro, el paradigma educativo ecológico de investigación es el que mejor se ajusta a la realidad social de nuestros días. No obstante, existen diferentes paradigmas, con los que también se trabaja en Educación Intercultural. Citaremos, citamos algunos:

1.3.1- PARADIGMA ASIMILACIONISTA O ETNOCÉNTRICO.

Como todos conocemos, el paradigma etnocéntrico, se sitúa en un posicionamiento asimilacionista, a través de una postura egoísta y paternalista, impregnada de un absurdo y nefasto complejo de superioridad. Consiste en juzgar las creencias, las tradiciones, los comportamientos y las costumbres de otras culturas desde parámetros de referencia de la cultura propia. Implicaría pues, la negación de la paridad en relación intercultural, mediante la reducción a un tipo cultural único y universalmente válido. Para Deconchy, este paradigma corresponde a "un complejo conjunto de actitudes que reflejan al mismo tiempo una subestimación de las minorías étnicas,..., y un nacionalismo receloso" (1971:13).

1.3.2- PARADIGMA RELATIVISTA.

Fue Herder en el siglo XVIII, cuando comenzó a defender los planteamientos del relativismo cultural absoluto, basado en el principio de la inmaculada pureza de las culturas y las naciones. No

obstante, este paradigma empezó realmente a tomar cuerpo a partir de los estudios de la escuela culturalista norteamericana, y tiene como principal objetivo el dar a conocer otras culturas desde sus propios valores. Considera que todas las culturas son igualmente válidas y, por lo tanto, todos los comportamientos culturales, respetables. Es evidente, que en la sociedad de nuestros días, no puede darse por válido cualquier comportamiento cultural, sobre todo aquéllos que no respetan los derechos de la persona. No podemos afirmar que todos los elementos de todas las culturas son válidos por el mero hecho de existir. Para Herder, la naturaleza humana no era uniforme sino diversificada, y el proceso histórico no era extensivo a toda la humanidad, sino que se circunscribía a pueblos y estirpes particulares.

1.3.3- PARADIGMA CRÍTICO O DEL MESTIZAJE CULTURAL.

Este "nuevo" paradigma persigue el enriquecimiento de todos los individuos de las diferentes sociedades y culturas que conviven simultáneamente en espacios comunes, a través del conocimiento crítico y la asunción de las diferentes aportaciones que cada grupo social realiza al acervo cultural común. En ningún momento pretende ser una amenaza a la propia identidad cultural. Se trata pues, de un paradigma simbiótico, en el que todas las culturas se necesitan e interrelacionan entre sí, a través de un aprendizaje mutuo, de una nueva aportación y asimilación de costumbres, tradiciones y formas de vida, que van penetrando en cada una de ellas, conformando una "transcultura" más abierta, dinámica y enriquecedora.

En América Latina, la "transculturalidad" es un fenómeno emergente, que se caracteriza por resaltar las estrategias de intercambio y de conformación de horizontes culturales diversos que se encuentran en contacto y en los mismos planos socioculturales. Para algunos autores latinoamericanos, la "transculturalidad" entraría en clara contraposición con el planteamiento de interculturalidad, pues consideran a éste como una estrategia de interacción vertical y adaptativa de las culturas consideradas como "inferiores".

1.3.4- PARADIGMA ECOLÓGICO.

El paradigma ecológico, forma parte del espacio epistemológico y metodológico cualitativo y etnográfico. Considera al espacio social de intercambio, interrelación y diálogo, dentro de un contexto que se encuentra en constante cambio y transformación. El paradigma ecológico, más que dirigirse hacia la determinación, pretende mostrar y analizar aquello que realmente sucede al individuo en interrelación con el grupo, en el seno del contexto sociocultural y medio ambiental que comparte. En

definitiva, nos estamos refiriendo a los diferentes comportamientos, estrategias, actitudes, y respuestas que la persona comparte con el grupo, influida por una serie de factores que no sólo son de tipo social.

En consecuencia, el objetivo principal de este paradigma, pretende analizar a los seres vivos y sus interacciones con el medio. La finalidad del análisis consistirá, desde una perspectiva holística, en el estudio de las distintas variables ambientales que inciden en el grupo social e interaccionan con las características propias de los sujetos del grupo, condicionando sus mecanismos de respuesta.

Frente al análisis individual, propio del paradigma cognitivo, el ecológico, en cambio, potencia el estudio del escenario de la conducta escolar-social. Persigue subrayar la interacción entre el individuo y ambiente, como hemos señalado, y potencia la investigación del contexto natural. Tiene como objetivos también, el estimular la capacidad de aprendizaje con los compañeros, el reforzar los valores de solidaridad, respeto, afectividad y trabajo en grupo y potenciar la concienciación por el medio en el que se desenvuelve y convive el grupo social, permitiendo, a su vez, concebir la complejidad del cambio y transformación de los procesos formativos de manera cualitativa.

Pero ¿por qué nos decantamos por el paradigma ecológico en el modelo de intervención intercultural? Pues básicamente porque es el único capaz de dar una adecuada respuesta, al menos, a algunos de los siguientes aspectos que conforman los actuales movimientos sociales que se están produciendo en numerosos países y en concreto, en América Latina y que, en síntesis, resumiremos en los cuatro siguientes:

- Resurgir del movimiento indigenista.
- Creación de las primeras universidades indígenas (especialmente, en América Latina).
- El desarrollo y aplicación de la "intraculturalidad" como mecanismo de intervención intercultural.
- Afianzamiento y consideración del plurilingüismo como un bien social y cultural, que debe conservarse y difundirse.

En todos estos casos, como ya hemos señalado anteriormente, se requiere de un paradigma que forme parte de un espacio epistemológico y metodológico cualitativo y etnográfico, en el que se considere al espacio social como un lugar de intercambio e interrelación, en constante cambio y transformación, como también dijimos anteriormente.

No podemos obviar que nos encontramos viviendo en un modelo de sociedad muy diferente a la de hace apenas unos años y en donde las coordenadas espacio temporales se encuentran cambiando con enorme rapidez. El fenómeno de la globalización es un hecho ya más que evidente, que ha generado importantes transformaciones sociales. Ante esta nueva perspectiva, se hace necesaria la creación de nuevos patrones de intervención socio-cultural y, en consecuencia, de nuevos paradigmas de análisis e

investigación. Y ahí es donde radica el inicio de nuestros planteamientos: debemos trabajar en un paradigma que realmente de respuestas adecuadas a estas nuevas demandas sociales y en este sentido, creemos que el que mejor se adapta a nuestros objetivos, fines y planteamientos es, sin duda, el paradigma educativo ecológico.

El término «ecológico», acuñado por Ernst Haeckel en la segunda mitad del siglo XIX, tiene como objetivo el analizar los seres vivos y sus interacciones con el medio. La finalidad del análisis consistirá en el estudio de las distintas variables ambientales que inciden en el grupo social e interaccionan con las características propias de los sujetos del grupo, condicionando sus mecanismos de respuesta. Plantea una visión holística en donde el conocimiento no es una verdad absoluta, sino que se construye y complementa a partir de las sucesivas aportaciones de los sujetos, en su constante interacción con el medio que los rodea. Además, el paradigma ecológico se concibe desde el método de investigación etnográfica, y requiere de un curriculum flexible y abierto, en el que se resalta la interacción y colaboración entre compañeros con el entorno en el que desarrollan su actividad (aproximación al planteamiento vigotskyano de la "zona de desarrollo próximo").

Se requiere pues, de un paradigma que forme parte de un espacio epistemológico y metodológico cualitativo y etnográfico, en el que se considere al espacio social como un lugar de intercambio e interrelación, en constante transformación. Al igual que sucede en el contexto social de numerosos Pueblos Originarios (y en especial, de América Latina) el paradigma ecológico, pretende mostrar y analizar aquello que sucede al individuo en interrelación con el grupo, en el seno del contexto sociocultural y medioambiental que comparte. En definitiva, nos estamos refiriendo a los diferentes comportamientos, estrategias, actitudes y respuestas que la persona comparte con el grupo, influida por una serie de factores que no sólo son de tipo social. Estamos hablando pues, de un individuo que se encuentra condicionado, no sólo por el grupo social con el que comparte su espacio de coexistencia, sino también por la situación medioambiental en la que se produce su intercambio vital (Aparicio y Delgado, 2011c).

1.3.4.1- La interculturalidad como núcleo central del Paradigma Educativo Ecológico.

Inmersos en una investigación de tipo cualitativo y aceptando el Paradigma Educativo Ecológico como crisol en el que pretendemos desarrollar el análisis de nuestra investigación, emerge un nuevo concepto, el de la "intraculturalidad". Este nuevo concepto pretende dar respuesta a la intervención intercultural en sociedades en las que existe una importante presencia de pueblos originarios que, en definitiva, se corresponde con sociedades de países emergentes. Se trata pues, de sociedades con una elevada demografía y muy susceptibles de ser afectadas por procesos migratorios.

Así pues, a diferencia de las sociedades europea y norteamericana, la latinoamericana ofrece factores de mayor resistencia social, por lo que se hace necesario introducir una variable de actuación diferente a las variables multicultural e intercultural, propias de occidente. Nos estamos refiriendo concretamente a intervenir a través de la intraculturalidad; es decir, mirando culturalmente hacia el interior, intentando conocernos y valorarnos culturalmente a nosotros mismos, a través de la complejidad y la diferencia interna del propio grupo social. Y es, desde esa perspectiva intracultural, desde donde realmente surge el concepto de "identidad". Un concepto (el de identidad, se entiende), fundamental en América Latina y que además, va a adquirir un papel prioritario en la creación de los currícula de las universidades indígenas que comienzan a nacer en el espacio universitario latinoamericano (lo que los guaraníes definían como "Ñande reku"). Concepto que también adquiere singular importancia en los currícula educativos tanto europeos como norteamericano, pero que a diferencia del modelo latinoamericano, en este caso y en algunas ocasiones, provoca corrientes nacionalistas excluyentes que debemos abordar con enorme cautela.

Una vez alcanzado este objetivo, sí podemos plantearnos entonces el abarcar aspectos interculturales o multiculturales, pero no antes. Y para ello, es necesario establecer el paradigma contextual en el que vamos a realizar el trabajo.

Desde nuestro punto de vista, la intraculturalidad se enmarca, necesariamente, como hemos señalado anteriormente, dentro del paradigma ecológico de intervención. Sólo así, podríamos iniciar una aproximación a la situación real de este tipo de sociedades. De lo contrario, estaríamos trasladando modelos de occidente, que no son necesariamente válidos y por tanto extrapolables, a otro tipo de sociedades, como podemos observar en el gráfico siguiente:

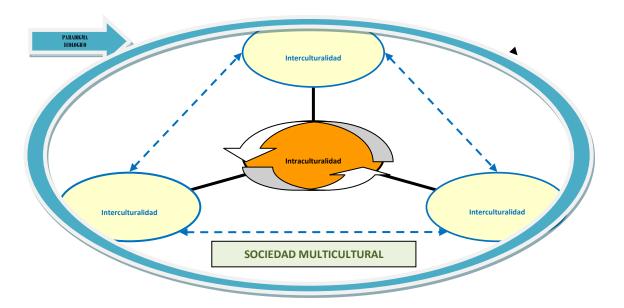


Fig. 5 Intraculturalidad, interculturalidad y multiculturalidad en el contexto del paradigma Ecológico

Incluso, algo tan básico como pudiera ser la propia interpretación del significado conceptual es, en numerosas ocasiones, muy diferente en el seno de las sociedades originarias, que en las sociedades occidentales (Aparicio, Valerio, Bilbao, & Souza, 2017). Así, en sociedades originarias latinoamericanas, por poner un ejemplo, conceptos como "tierra", "territorio", "comunidad", "bienestar", "naturaleza", "colectividad" o "reciprocidad", no pueden interpretarse de la misma manera, que en la sociedad europea y, por tanto, corresponderían a variables de análisis diferentes. Si estas variables son distintas, los instrumentos de medida han de readaptarse necesariamente a esta nueva situación y, en consecuencia, el método de investigación, también deberá modificarse.

La perspectiva de cómo "conocerse así mismo", debería analizarse, cuando menos, desde dos variables muy distintas que condicionan líneas de pensamiento muy diferentes: desde el propio conocimiento en el seno del mismo grupo sociocultural y desde el "conocimiento del grupo de pertenencia" en el contexto de relaciones sociales heterogéneas, es decir, en interacción con los demás.

En el primer caso, la intraculturalidad, no implica necesariamente la interculturalidad. Se puede convivir en una sociedad multicultural, heterogénea, pero con una estrecha vinculación intracultural. En el segundo caso, en cambio, una sociedad intercultural, sí implica necesariamente la existencia de una relación intracultural. La intraculturalidad, por tanto, consiste en asumir el propio re-conocimiento dentro del grupo sociocultural de pertenencia (identidad psicológica) y, a su vez, la del propio grupo dentro del contexto sociocultural, también de pertenencia (identidad sociológica), aprendiendo de sí mismos, rescatando la propia lengua, costumbres y valores y conformando el paso previo que nos conducirá hacia la interculturalidad. Así pues, la interculturalidad, desde esta perspectiva, se plantea como un diálogo de saberes, de culturas, en definitiva, de identidades no excluyentes, complementándose desde la diferencia, pero siempre en un mismo plano de igualdad⁵, como podemos apreciar en el gráfico siguiente:

⁵ Para muchos autores latinoamericanos, este diálogo de saberes es entendido como "proceso descolonizador".

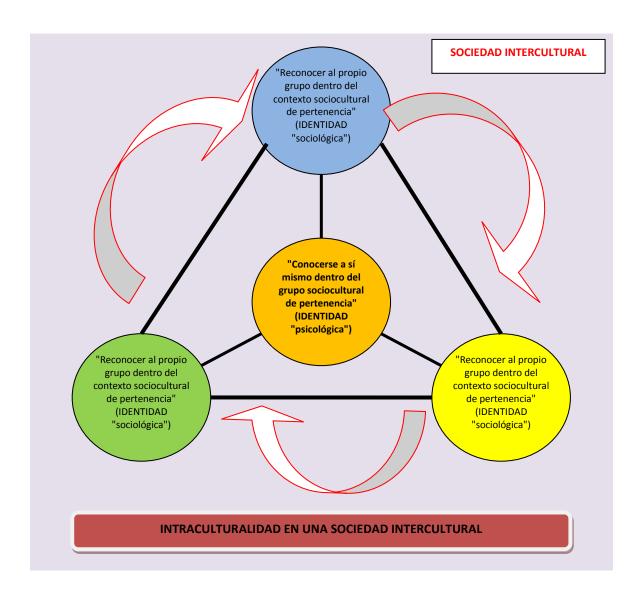


Fig. 6: Intraculturalidad en una sociedad intercultural.

La interculturalidad y la multiculturalidad, en el contexto de América Latina, se sucederían con posterioridad al desarrollo de la identidad y la intraculturalidad del sujeto, pero en cualquier caso, formarían parte de la construcción del paradigma ecológico.

Finalmente, no podemos terminar este epígrafe, sin tratar de contextualizar las propuestas de intervención social que presentamos, dentro del marco teórico en el que se encuentran recogidas y que, en síntesis, exponemos a modo de conclusión, en el gráfico siguiente (Aparicio y Delgado, 2011a):

MODELO DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL 1. Problemas derivados del "síndrome de Ulises". 2. Problemas socio familiares Derivados de la inadaptación ambiental. Descontextualización social y cultural. Provoco el cambio que Si el cambio INCIDIERA PRIMERO Desconocimiento jurídico y laboral. Problemas psicosociales. quiero introducir sobre la COGNICIÓN, podría generar RESISTENCIA al equilibrio. no el ocasionado al azar INTRACULTURALIDAD (IDENTIDAD) Etnocéntrico o Asimilacionista 1. CAMBIO **Sociedad** 2 **ACCIÓN** (desde la **QUERER** Conocimiento Multicultural **COGNITIVA PERCEPCIÓN** CONOCER CONOCIMIENTO) 1. IMPLICAR ACCIÓN 3. Eliminación de 1. Colonización demográfica. **AFECTIVA** Colonización cultural. Agresividad social. Prejuicios y estereotipos Pérdida potencial del trabajo. Pérdida de poder adquisitivo.. **EXPLICAR** 6. Uso indebido del lenguaje FAVORECE CONVIVENCIA Integración Sociedad 4. Generar **ACCIÓN** Sociocultulral actitudes CONDUCTUAL Intercultural interculturales Mestizaje cultural Ecológico ntercultura TRANSCULTURALIDAD INTERACCIÓN CON EL MEDIO 3. APLICAR DESDE UN PENSAMIENTO HOLÍSTICO

Fig. 7: Modelo de intervención en Educación Intercultural.

1.3.4.1.1- Diferentes enfoques de la interculturalidad, a través del paradigma de intervención utilizado.

En función del paradigma educativo intercultural utilizado, las respuestas sociales de convivencia que se generan, son muy diferentes. No es lo mismo la aplicación de acciones interculturales desde el modelo educativo francés, que desde el británico, norteamericano, alemán o español, por poner algunos ejemplos.

En este sentido, y también a modo de ejemplo, podemos ver claramente esas diferencias al aplicar qué tipo de respuestas estarían permitidas y socialmente consideradas válidas, cuando analizamos distintos aspectos de carácter intercultural. En nuestro modelo, podríamos analizar el grado de respuesta que cada país concede al, por ejemplo, uso del "velo" en un centro educativo.

Atendiendo solamente a aspectos muy generalistas y concretos, pero que muy bien pueden darnos una idea contextual de la situación, podemos observar algunas de esas "marcadas" diferencias:

- Desde la perspectiva francesa: El sistema educativo es poco permisivo y laico. Las reglas tratan de ser homogéneas para todos (no se permite llevar velo en clase). Genera conflictos, pues diferentes colectivos se niegan a renunciar a sus costumbres y tradiciones en sus formas de vestir. Estos conflictos llegan a afectar, incluso a inmigrantes de tercera generación (como los conflictos de París).
- Desde la perspectiva británica: El sistema educativo es muy permisivo. Admite el valor de las culturas por sí mismas y acepta las diferentes formas y costumbres de los distintos grupos sociales. Se encuentra claramente abierto hacia la multiculturalidad, pero no favorece tanto la interculturalidad. Esta situación provoca la génesis de güetos en diferentes barrios de una misma ciudad (ejemplos de barrios londinenses de inmigrantes).
- Desde la perspectiva norteamericana: El sistema educativo, desde la interculturalidad, es muy similar al británico, pero con una orientación aún más asimilacionista. Favorece claramente la multiculturalidad frente a la interculturalidad, aunque depende también de la política de cada Estado. Genera guetos marginales (población hispana, afroamericana, etc.).

Un estudio publicado en el Diario "El Mundo", el día 7 de Octubre de 2008, reflejaba la realidad social intercultural que generaba la aplicación de uno u otro paradigma en cuatro países de la Europa Comunitaria, con políticas de actuación diferentes: Francia, Alemania, Gran Bretaña e Italia. Se establecieron básicamente dos tipos de preguntas, en la que se pretendía analizar el grado de incidencia personal (amenaza) y el grado de repercusión sociocultural (amenaza para la cultura autóctona). Las dos preguntas analizadas, fueron las siguientes: ¿Consideras a los inmigrantes como una amenaza? Y ¿Consideras que los inmigrantes son un peligro para la cultura autóctona?

A la primera pregunta, los porcentajes de personas que respondieron afirmativamente en cada país, fueron los siguientes: Francia (21,6%); Alemania (29,3%); Gran Bretaña (36,55%) e Italia (50,7%).

A la segunda, los porcentajes de respuestas afirmativas, fueron similares: Francia (22%); Alemania (25,7%); Italia (35,1%) y Gran Bretaña (35,5%).

En cualquier caso, la política educativa intercultural, parece ser más efectiva en el modelo francés que en los de Alemania, Gran Bretaña e Italia, a pesar de ser menos permisivo y tolerante, aunque bien es cierto, que promueve la igualdad y homogeneidad para todos, en determinados y concretos aspectos.

1.4- CONCEPTOS BÁSICOS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

La llegada de extranjeros a nuestro país ha cambiado notablemente su situación social, económica, demográfica, educativa, etc., en las últimas décadas. Ello ha provocado que cada vez sean más numerosos los estudios que aborden su problemática conceptual. Por este motivo, conceptos como: "multiculturalismo", "interculturalismo" y "atención a la diversidad", aparecen cada vez con mayor frecuencia en las diferentes publicaciones y estudios que analizan esta cuestión y, a la vez, surgen otros nuevos que necesitan ser contextualizados y definidos.

Como hemos señalado anteriormente, todo sistema social, para mantener el equilibrio, necesita cambiar y constantemente se encuentran produciendo numerosos cambios de modo espontáneo, pero siempre acompañados de un fenómeno de "resistencia social" (y más aún si esos sistemas corresponden a sociedades pluriétnicas y pluriculturales).

A diferencia de las sociedades norteamericana y europea, como ya hemos señalado, la latinoamericana ofrece factores de mayor resistencia social, por lo que se hace necesario introducir una variable de actuación diferente a las variables multicultural e intercultural, propias de occidente. Variable que lleva implícito el concepto de "intraculturalidad" y que surge en el nuevo contexto sociocultural de América Latina.

La interculturalidad y la multiculturalidad se sucederían con posterioridad al desarrollo de la identidad y la intraculturalidad del sujeto, pero en cualquier caso, formarían parte de la construcción del paradigma ecológico. Junto con el concepto emergente de "intraculturalidad", surge también otro nuevo, como consecuencia del establecimiento de las relaciones internacionales que se establecen a partir de los avances en las nuevas tecnologías y en los medios de comunicación y transporte. Nos estamos refiriendo al concepto de "transculturalidad", que nace parejo al proceso de globalización que llega hasta el más profundo rincón del planeta.

Los cuatro conceptos citados (intraculturalidad, interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad), constituyen los pilares de investigación sociocultural del paradigma ecológico de intervención y nos facilitarán, sin duda, analizar y poder interpretar con mayor rigor y precisión, el estudio de las sociedades actuales. Estos conceptos nos van a permitir analizar e interpretar con mayor rigor y precisión, el estudio de las sociedades originarias y sus interconexiones más allá de las propias fronteras trasnacionales. La inserción conceptual en el paradigma ecológico, podemos verla reflejada en el esquema siguiente:

PARADIGMA ECOLÓGICO

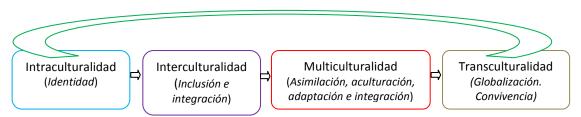


Fig. 8: Intraculturalidad, interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad, en el contexto del paradigma Ecológico

A pesar de las numerosas y diferentes interpretaciones conceptuales que abordan el estudio del tratamiento de las minorías extranjeras, podríamos establecer, a grandes rasgos, la siguiente relación de conceptos "básicos" a tener en cuenta y conocer:

1.4.1- MULTICULTURALIDAD.

Es la corriente de pensamiento que se encarga del estudio de la presencia de culturas heterogéneas conviven en espacios comunes de coexistencia. Para Sartori (1991),multiculturalismo se entiende como una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas. Se encuentra presente en todas las sociedades humanas, excepto en aquellas que vivan aisladas en un territorio y no tengan contacto con otros grupos humanos, algo que sucede en contadas ocasiones. Esta situación, genera un conflicto social, cuya respuesta se fundamenta en la Educación Intercultural. No implica los valores que requiere la interacción cultural (conocimiento del otro, aceptación, convivencia, implicación, resolución de conflictos, mediación, solidaridad, transigencia, etc.), pero sí valores de otro tipo que también favorecen y son fundamentales en el establecimiento de las relaciones y convivencia entre grupos sociales heterogéneos (respeto, tolerancia, democracia, etc.).

Esta presencia de diferentes culturas, genera espacios de interacción y situaciones de conflicto que pueden ser, a su vez, de muy diferentes tipos, dando lugar a relaciones de agregación ("aculturación", "adaptación", "asimilación" e "integración" y, por supuesto, de "inclusión") y de dispersión social (de "segregación" y "exclusión"). En este sentido, el multiculturalismo, buscaría vías no sólo de oponerse al racismo, sino de superar el asimilacionismo, ocupándose también de la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, "la interculturalidad" ocuparía un amplio espectro de la multiculturalidad, formando parte del pilar básico de las relaciones sociales de agregación, como podemos apreciar en el gráfico siguiente:

AGREGACIÓN Inclusión (INTERCULTURALIDAD) -IntraculturalidadIDENTIDAD Adaptación Asimilación (Multicu/Intercult) Aculturación

SOCIEDAD MULTICULTURAL

Fig. 9: Relaciones de agregación (favorables y desfavorables) y de dispersión social en una Sociedad Multicultural

1.4.2- INTERCULTURALIDAD.

Es la corriente de pensamiento que se encarga del estudio de la interacción de culturas heterogéneas en un mismo espacio y tiempo comunes. Evidentemente, esta interacción genera también conflictos sociales y una posible respuesta que permitiera superar esta situación sería la *Educación Intercultural*. Es una corriente de tendencia europeísta, frente a la multiculturalidad, más propia de los investigadores norteamericanos.

1.4.3- INTRACULTURALIDAD.

Se entiende como la valoración de los elementos propios de una cultura, dirigidos a fortalecer la identidad del grupo. Se trata, por tanto, de validar y valorar la cosmovisión cultural y los conocimientos de los Pueblos Indígenas Originarios, al mismo nivel científico que los conocimientos que llegan de Occidente. Desde esta perspectiva, adquiere gran importancia el concepto de "Identidad". La intraculturalidad constituye, por tanto, la base para la creación de un auténtico diálogo de saberes en

igualdad de condiciones y comporta la transformación del Sistema Educativo. Es, sin duda, en América Latina, un paso previo a la "Interculturalidad". La intraculturalidad, por tanto, permite el reconocimiento de cada cultura y de cada pueblo, aprendiendo de sí mismos, rescatando su propia lengua, costumbres y valores y conformando el paso previo que nos conducirá hacia la interculturalidad. En Europa, la intraculturalidad puede generar procesos nacionalistas, pues potencia el concepto de identidad, en ocasiones, desde el posicionamiento de la exclusión. En América Latina, en cambio, la riqueza étnica es tan variada y heterogénea, que hace necesario estimular el concepto de identidad, haciendo indispensable trabajar el concepto de intraculturalidad, como paso previo al de interculturalidad y, además, desde posicionamientos completamente diferentes a los europeos y norteamericanos.

1.4.4- TRANSCULTURALIDAD.

Es un concepto nuevo, que se genera a mediados del siglo pasado, desde el campo de conocimiento de la Antropología y hace referencia a la situación en la que diferentes culturas entran en contacto entre sí y se influyen mutuamente, interactuando y generando puntos comunes de coexistencia, que facilitan la convivencia. Evoca las tesis vinculadas hacia la construcción de una "aldea planetaria". El fenómeno de la globalización encaja perfectamente en este concepto transcultural. Se entiende pues, como la valoración e interrelación de los elementos comunes a diferentes culturas, con el fin de poder compartirlos. En definitiva, la creación de un espacio común de intercambio y conformación de horizontes culturales diversos que se encuentran en contacto y en los mismos planos socioculturales. Persigue una "Aldea Global" y una nueva forma de Humanismo, que rechaza las identidades "fuertes". Es contraria a los ideales del nacionalismo. Para muchos autores, es un concepto contrario al de intraculturalidad; mientras que para otros es complementario.

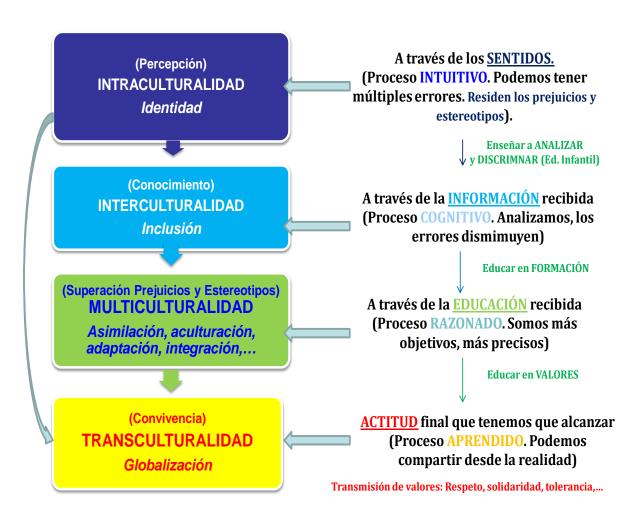


Fig. 10: Transculturalidad, multiculturalidad y globalización.

1.4.5- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Es un tipo de acción educativa, encaminada a prestar atención no sólo a las minorías étnicoculturales, sino también a otros colectivos sociales necesitados: tercera edad, discapacitados, población reclusa, etc.

A modo de resumen, volvemos a repetir, para una mejor comprensión conceptual, el gráfico de la figura nº4:



Corresponde al gráfico de la fig. nº 4

1.4.6- SIGNIFICADO DEL CONCEPTO "CULTURA".

"Cultura" es el concepto básico por excelencia. De ahí que le dediquemos más atención que al resto. Podríamos definirlo como la estructura compleja de conocimientos, códigos, símbolos, reglas formales o informales, modelos de comportamiento, de valores, intereses, aspiraciones, creencias, mitos, todos interdependientes unos de otros. Este universo se refleja en las prácticas de

comportamiento cotidianas (modos de vestir, usos culinarios, formas de hábitat, actitudes corporales, tipos de relaciones, organización familiar, prácticas religiosas). La cultura cubre el vivir y el hacer del ser humano. Esta estructura compleja nace de los cambios técnicos, económicos y sociales propios de una sociedad dada en un espacio y en un tiempo. Es el resultado del encuentro de tres protagonistas de la vida: el hombre, la naturaleza y la sociedad:



Fig. 11: Los tres protagonistas que intervienen en un proceso cultural.

Para algunos autores, el concepto cultura tiene un carácter muy generalista y amplio, abarcando cualquier tipo de actividad humana (como lavar los platos, comer, vestir,...).Otros autores, en cambio, abordan el significado del concepto de cultura a través de diferentes ópticas: antropológica, jurídica, económica, etc.

Finalmente, también se analiza su significado desde una perspectiva más reducida, identificando tan sólo a diferentes unidades identitarias (lingüística, religiosa, étnica, etc.).

Pero en nuestro caso, creemos que se debe limitar aún más el marco conceptual. Si bien, podemos considerar como cultura una identidad lingüística, religiosa o étnica, por poner un ejemplo, éstas no pueden encontrarse en los mismos niveles de concreción. O acaso, ¿puede introducirse en el mismo "saco" una identidad cultural y una identidad étnica? Para entendernos mejor, ¿podríamos trabajar la misma realidad intercultural con una minoría cultural (inmigrantes, por ejemplo), que con una minoría étnica (gitana, por ejemplo)? Evidentemente, no. El propio Giovanni Sartori (1991), llega a afirmar, incluso, que bajo la expresión "cultura", no todo es cultura y, en consecuencia, el tratamiento debe y tiene que ser diferente.

En cualquier caso, existen diferentes significados del concepto "cultura", que en síntesis y a través de las definiciones aportadas por algunos de sus más destacados investigadores, podríamos resumirlos en los siguientes:

a) Desde una óptica de "inclusión social":

- Edward Taylor señala que, "Cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad" (1981: 99).
- M. Harris, también desde el campo de la antropología, señala: "Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida, socialmente adquirido, de

un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar "(1986:76).

b) Desde una perspectiva de "adaptación social":

- Bronislaw Malinowski, también desde la óptica antropológica, afirma que cultura"es un conjunto de respuestas a las necesidades elementales del hombre: alimentación, reproducción, etc. La cultura permite al hombre adaptarse en un medio físico dado" (1984: 78).
 - Para Bullivant, en cambio, "Cultura es un instrumento de supervivencia" (1996:117).
- Ralph Linton, por el contrario, señala que "cultura no tiene nada que ver con saber tocar el piano o leer El Quijote; si no con actividades tan mundanas como lavar los platos o conducir el automóvil. No existe, por lo tanto, sociedad o individuo inculto" (1945: 38).

c) Desde una óptica de ''implicación social'':

- E. Hall (1978), llega a establecer diferencias de implicación social y así, señala que existen "culturas de alto y bajo contexto". Las de "alto contexto", tendrían un sentimiento de grupo social muy marcado (cultura gitana, magrebí,...); las de "bajo contexto", tendrían vinculaciones más débiles frente al grupo social (culturas occidentales).

d) Desde un planteamiento de "comportamiento social":

- Will Kymlicka acuña la definición del concepto señalando que, "cultura es el conjunto de comportamientos adquiridos, comunes a una sociedad y que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas, tendiendo a concentrarlos en un espacio común" (1996:98).
- Compartimos la definición de Kymlicka, pero añadimos lo siguiente: "Conjunto de comportamientos adquiridos, comunes a una sociedad que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas, tendiendo a concentrarlos en un espacio y una lengua comunes".

Finalmente, podemos incluir también algunos conceptos que derivan directamente del de "cultura" y que pueden aglutinarse en aquéllos que son "favorables" y "no favorables", y en síntesis, también podríamos resumirlos en los siguientes:

1.4.6.1- Subconceptos derivados del concepto "cultura".

Ciertamente son numerosos y requieren un tratamiento preciso y extenso que nos obligaría a dedicar un capítulo específico para ellos. De todos modos, tratando de sintetizarlos, podemos establecer dos grandes categorías conceptuales:

- a) los que favorecen la interrelación social (agregación): aculturación, asimilación, adaptación, integración e inclusión.
- b) los que favorecen el rechazo social (dispersión): exclusión y segregación. Evidentemente, de estos dos subconceptos, dadas sus características, no vamos a precisar mayor explicación que el propio hecho de citarlos.

Estas dos grandes subcategorías conceptuales derivadas del concepto "cultura", podemos sintetizarlas en el gráfico siguiente:

CONCEPTO GENÉRICO	Subconceptos	
CULTURA	Agregación	Dispersión
	Desfavorable: Aculturación (Multiculturalidad)	Exclusión
	Desfavorable: Adaptación (Multiculturalidad)	Segregación
	Desfavorable: Asimilación (Multiculturalidad)	
	Favorable: Integración (Multicult/Intercult)	
	Favorable: Inclusión (Interculturalidad)	
CONCEPTOS BÁSICOS	Subconceptos	
MULTICULTURALIDAD	Educ. Multicultural (Aculturac., Adaptac., Asimilac. e Integración)	
INTERCULTURALIDAD	Educación Intercultural (Inclusión)	
INTRACULTURALIDAD	(Identidad)	
TRANSCULTURALIDAD	Pluralismo Cultural	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
OTROS CONCEPTOS	Subconceptos	
Prejuicio		
Estereotipo		
Racismo		
Xenofobia		
Intolerancia		
Discriminación		
Etnocentrismo		
Respeto		
Solidaridad		

Fig. 12: Conceptos básicos en Educación Intercultural

Dentro de los subconceptos que favorecen la interrelación social (y que son los únicos que analizaremos en este epígrafe), existen los que lo hacen de forma positiva (integración e inclusión) y los que lo hacen, en cambio, de forma menos favorecedora (aculturación, adaptación y asimilación), como podemos apreciar en la explicación y gráficos siguientes:

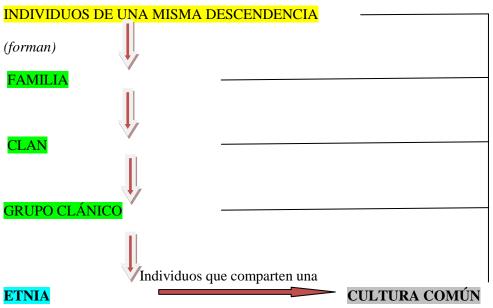
- a) Aculturación: Es un camino bidireccional. Es el proceso que ocurre cuando se establecen contactos culturales entre grupos diferentes e influye en los patrones de una o ambas culturas. También puede definirse como el conjunto de fenómenos resultantes del contacto entre diferentes culturas. Se aplica al contacto entre grupos y a los procesos individuales de los sujetos que viven en ellos, estudiando especialmente sus cambios psicológicos (Ejem.: Mapuches, Quechuas, Aimaras / sociedad occidental).
- **b) Adaptación**: Proceso por el cual una persona tiene la habilidad para enfrentarse a una nueva situación o a un nuevo medio, modificando, según el caso, ciertas características propias. Es un proceso de dirección única, que no implica reciprocidad del intercambio entre el sujeto (inmigrante, en nuestro caso) y la sociedad. El cambio corresponde únicamente al sujeto (inmigrante).
- c) Asimilación: Proceso que concibe las relaciones entre los sujetos (inmigrantes, en nuestro caso) y la sociedad de acogida a través de una transmisión unilateral (conformidad) de los modelos de comportamiento de la sociedad de acogida que se impone a la personalidad del sujeto(migrante), obligándole a despojarse de todo elemento cultural propio. Se trata pues, de un proceso de sometimiento y adaptación de un grupo/s o cultura/s minoritaria/s a otro/s mayoritario/s dominante/s. El proceso de asimilación responde, en el mejor de los casos, a una visión etnocéntrica de la Educación Intercultural.
- d) Integración: Proceso que identifica la capacidad de confrontar y de intercambiar, en una posición de igualdad y de participación, valores, normas, modelos de comportamiento, etc., tanto por parte de los sujetos inmigrantes como los de la sociedad de acogida. Pretende que los nuevos residentes, lleguen a participar activamente en la vida económica, social, cívica, cultural y espiritual de la sociedad de acogida. Excluye la yuxtaposición y la fusión cultural, proponiendo un mestizaje cultural. Es, a todas luces, la antítesis de la noción de asimilación.
- e) Inclusión: Es la piedra angular de la interculturalidad, pues se plantea como un diálogo de saberes, de culturas, de identidades, desde la diferencia, pero siempre en un mismo plano de igualdad. La interculturalidad, por tanto, se incluye como uno de los modelos de relación social multicultural. La identidad es el sustrato que da origen a esta nueva relación social que genera la

"inclusión". Definimos "identidad" desde dos perspectivas distintas: la personal o psicológica y la perteneciente al grupo, o sociológica, como explicaremos más detalladamente, a continuación.

1.4.6.2- Algunos conceptos derivados del concepto "cultura", desde una perspectiva "favorable".

- a) Identidad: La identidad, cuando nos referimos a una concepción individual (de carácter psicológico), se relaciona con la percepción que cada individuo tiene de sí mismo, es decir, la percepción de su propia conciencia de existir como persona en relación con otros individuos con los cuales él forma un grupo social (familia, autonomía, nación, etc.). Esta percepción no es solamente individual, sino más bien, el conocimiento recíproco entre el individuo y la sociedad. Pero cuando nos referimos a una concepción más amplia (de carácter sociológico), nos encontraríamos hablando desde un punto de vista cultural y en este caso, lo entenderíamos como su identidad global, es decir, en el marco de los grupos sociales a los cuales pertenece el individuo, con sus normas de conducta, valores, costumbres, lengua y religión.
- b) Comunidad: Compartimos la definición que la identifica como "organismo viviente", es decir, la clásica idea de *Gemeinschaft* (Tönnies, 1947). Y es en esta comunidad en donde realmente se producen los primeros conflictos originados por los choques interculturales. Si la persona constituye el ADN de la interculturalidad, la comunidad es la célula que forma el tejido social de una colectividad heterogénea que convive en un mismo espacio y un mismo tiempo. Es evidente que si somos capaces de transmitir valores y actitudes interculturales en la persona, podremos modificar los mecanismos de conducta social en su comunidad, y ésta, a su vez, en el tejido social que conforma, de igual manera que se comportaría el ADN en una célula de nuestro cuerpo.
- c) Ciudadano: El que vive en una comunidad (entiéndase el concepto de comunidad más o menos elástico, que podría abarcar desde la ciudad hasta el propio mundo). Un ciudadano intercultural sería, por tanto, la persona que convive en una comunidad culturalmente heterogénea. La persona es ciudadana de una vivienda, de un barrio, de un municipio, de una nación, e incluso, del propio mundo.
- d) Sociedad: Siguiendo de nuevo al clásico Tönnies, sociedad es un agregado mecánico, basado en mediaciones de intercambio y de contrato, es decir, la *Gesellschaft* (sociedad), en clara oposición a la *Gemeinschaft* (comunidad). Si el objetivo a alcanzar es el de llegar a *convivir* comunidades interculturales en el seno de una sociedad también intercultural, no es menos cierto que lo más frecuente en nuestros días (y no por ello menos deseado), es encontrar comunidades interculturales *viviendo* en sociedades multiculturales.

e) Etnia: Individuos que comparten una cultura común, siendo ésta un conjunto de comportamientos adquiridos, comunes a una sociedad, que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas, tendiendo a concentrarlos en un espacio y una lengua comunes.



[&]quot;Conjunto de comportamientos adquiridos, comunes a una sociedad que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas, tendiendo a concentrarlos en un espacio y una lengua comunes".

Fig. 14: Concepto de "etnia".

1.4.6.3- Algunos conceptos asociados a acciones y actitudes de carácter intercultural.

- a) Etnocentrismo: Acción que eleva a la categoría de universal, los valores de la sociedad a la que pertenece. Considera que lo que es un bien para uno mismo, lo es necesariamente para el otro. La falta de comprensión es la primera consecuencia etnocéntrica.
- **b) Xenofobia**: Es un prejuicio que se manifiesta en forma de odio o rechazo hacia los extranjeros. Provoca toda clase de estereotipos que conducen a actitudes discriminatorias.
- c) Prejuicio: Conjunto de actitudes, normalmente rígidas y desfavorables, que se muestran hacia algo o alguien y que se dan como preconcebidas. Los prejuicios se encuentran casi siempre, socialmente generalizados, por lo que se asumen con gran facilidad. Ayudan a generar juicios de valor.
- d) Estereotipo: Idea preconcebida, o simplificación, socialmente compartida de los rasgos culturales de un determinado grupo. Constituye la base del prejuicio e impide considerar a las

personas como individuos, pues solo se percibe al grupo al que pertenecen y se le considera dentro de una categoría concreta preestablecida.

- e) Respeto: Actitud que persigue la atención, consideración, veneración o acatamiento que se hace a uno.
- f) Solidaridad: Actitud de adhesión o asociación circunstancial a la causa, opinión o empresa de otros, con un fin común a todos.
- g) Intolerancia: Actitud consistente en la falta de respeto o consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque sean diferentes de las nuestras. Esta falta de respeto o consideración hacia los demás, puede estar motivada por cuestiones de raza, sexo, religión, clase social,...
- h) Discriminación: Según Amorós y Pérez, la discriminación es una "actitud que concede un trato de inferioridad a personas o colectivos por motivos políticos, económicos, culturales, ideológicos, sociales o individuales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos condena la discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión" (1993:80).
- i) Racismo: Es un prejuicio, sentimiento, actitud o comportamiento que consiste en la exacerbación del sentido racial de un grupo étnico. Reconoce o afirma tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos, como la superioridad del colectivo propio. De igual manera, el racismo puede considerarse también como el odio o rechazo a personas diferentes.

CAPÍTULO 2. HISTORIA DEL MESTIZAJE GLOBAL ¿QUIÉNES SOMOS? ¿DE DÓNDE VENIMOS?

2.1- HACIENDO ALGO DE HISTORIA.

La explicación de la aparición del Hombre sobre el Planeta, aparece en los propios orígenes de la escritura. Numerosas culturas y civilizaciones han tratado de dar respuesta a este enigma a través de mitos y leyendas. Las civilizaciones clásicas ya trataban de dar explicaciones sobre nuestros orígenes y sobre todo, dónde íbamos después de la muerte. El estudio del "más allá" ha sido siempre una constante de estudio en la vida incluso de las civilizaciones ágrafas.

Los grandes libros religiosos de la Humanidad, trataban de explicar estos interrogantes y así, el propio Génesis, en su capítulo 1, versículos 26/27, da ya una explicación bíblica de cómo y por qué aparece el Hombre en la Tierra.

Siglos más tarde, concretamente en el XVII, las explicaciones fueron tomando significados más racionales, aunque todavía a través de explicaciones acientíficas. Así, James User, Obispo de Meath y Primado de Irlanda, en su obra publicada en el año 1650: "Anales de los Antiguos y Nuevos Testamentos deducidos desde el primer origen del mundo hasta la última destrucción del Templo y del Estado Judío", fijaba la creación del Hombre el día 23 de octubre del año 4004 a.C.

Un contemporáneo del anterior, John Lighfoot, probablemente una de las mentes más lúcidas y privilegiadas del momento, se atrevió a publicar que el primer Hombre, es decir, Adán, fue creado el 28 de Octubre, también del año 4004a.c., incluso atreviéndose a predecir la hora exacta: "las nueve en punto de la mañana".

Todas estas teorías tuvieron vigencia hasta bien entrado el S.XIX y no fue hasta 1858, como ya hemos señalado, cuando Charles Darwin expuso sus conclusiones sobre la teoría de la selección natural y propuso la teoría "evolucionista" frente a la "creacionista" de la época, en su famoso libro: "El origen de las especies". Fue, francamente, un reto y un cambio de pensamiento muy importante, que provocó un avance en el conocimiento científico de la evolución humana.

Así pues, a finales del siglo XIX, los planteamientos científicos sobre el origen del hombre, dieron un giro de ciento ochenta grados y de la convicción de la creación del hombre en el año 4004a.C., se pasó, gracias a las teorías de Darwin, en tan sólo un siglo, a explicar su origen como un proceso

evolutivo de adaptación al medio. Las críticas a las teorías de Darwin, a pesar del avance que generaron, fueron numerosas.

2.2- EL ORIGEN DEL HOMBRE ACTUAL.

No va a ser hasta el siglo XX, cuando los descubrimientos científicos van a demostrar que los cambios climáticos originados durante el período del Mioceno (hace veinticinco millones de años), provocaron importantes cambios en la vegetación y la fauna planetarias. El descenso del anhídrido carbónico de la atmósfera, unido al de la humedad y la temperatura del planeta, ocasionaron una disminución de la vegetación y en consecuencia una adaptación de la fauna que se alimentaba de ella, con mayor repercusión en la zona central del continente africano.

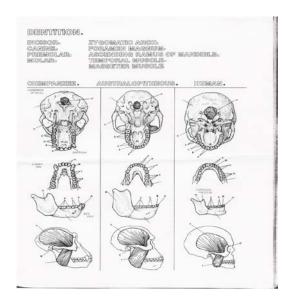
Estas transformaciones provocaron, ya a finales del Mioceno, que una de estas especies animales, y dentro de ella algunos primates, evolucionaran de forma diferente al resto, comenzando a caminar de forma bípeda. Se trataba de antropoides que de manera muy incipiente, daban sus primeros pasos caminando sobre sus extremidades inferiores. Este proceso, que durará varios millones de años, se va consolidando en los homínidos que ya habitaban los ecosistemas más abiertos del África Central durante el Plioceno.

Sin duda, fueron múltiples las causas que originaron el proceso de bipedación: el poder transportar alimentos y a las crías en las extremidades superiores, el alcanzar mayor distancia visual en ecosistemas forestales menos densos en vegetación, la disminución de la temperatura irradiada del suelo y proyectada hacia el cerebro, etc. En definitiva, esta adaptación, en la que se liberaron los miembros superiores, provocó también que el canal de parto se hiciera más estrecho y en consecuencia que las criaturas nacieran más inmaduras, aumentando con ello el tiempo de permanencia en el núcleo familiar. Se hacía pues necesaria la protección de la prole, más indefensa que las de otros animales, para evitar que fueran presa de los depredadores con los que se compartía el mismo espacio natural. Y la mejor forma de hacerlo sería dentro del propio entorno del grupo, uniéndose varias familias con sus respectivos vástagos. Esta nueva situación, provocaría un proceso de socialización, así como una posible especialización del trabajo individual dentro grupo. En ambos casos, se potenciaría exponencialmente el desarrollo de la inteligencia.

Además, fue en esta etapa final del Plioceno y comienzos del Pleistoceno, cuando estos homínidos que poblaban los ecosistemas más abiertos del África Central, cambiaron la forma de alimentarse, adaptándose a un ecosistema en el que la vegetación estaba disminuyendo. Aquellos que no lo hicieron y se especializaron en consumir grandes ingestas vegetales se extinguieron (es el caso de los Australophitecus), pero en cambio, los que comenzaron a incorporar a su dieta proteínas de la carne, probablemente procedente de animales cazados por otros depredadores (es el caso de los Homos), se adaptaron y continuaron evolucionando.

Finalmente, la especialización individual en las tareas del grupo, unida a todos los procesos evolutivos anteriores que se fueron produciendo a lo largo del tiempo, fueron los desencadenantes de que en torno a los dos millones de años a. de C., ya en el Pleistoceno, estos homínidos fabricaran el primer instrumento. Es, a partir de este momento, cuando podemos constatar la aparición del género Homo en el Planeta.

La incipiente socialización de estos grupos, provocó los primeros procesos de comunicación verbal, así como también la fabricación de instrumentos, dando origen, sin duda, a una mayor estimulación de su inteligencia. Estaba surgiendo así, una especie cuyo cerebro estaba evolucionando y progresando notablemente. Su morfología, también, como puede apreciarse en los dibujos realizados por Zihlman (1982:30):



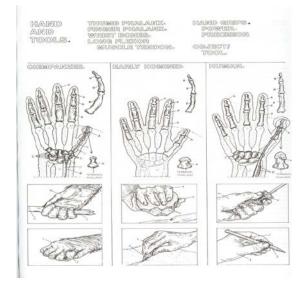


Fig. 15. Cráneos y dentición comparativas de chimpancé, de australopiteco y humano

Fig. 16. Comparación en el posicionamiento del dedo pulgar de la mano, entre chimpancé, australopitheco y humano.

El proceso que hemos explicado de forma muy resumida, duró muchos millones de años y no fue de forma lineal, incidiendo en él numerosas y múltiples variables que fueron condicionando el resultado final. Pero no es nuestro objetivo detallar el proceso evolutivo humano con precisión, sino el tratar de explicar, apoyándonos en el conocimiento científico del momento, cuáles son nuestros orígenes y por qué, nuestra génesis europea deriva de un proceso migratorio iniciado en el continente africano hace muchos millones de años.

Así pues, volviendo de nuevo a los homínidos que comenzaron a caminar completamente erguidos, adaptándose a la nueva situación planetaria, constatamos que habían cambiado sus hábitos, sus comportamientos e incluso su morfología y millones de años más tarde, dieron lugar a especies completamente distintas, al igual que ocurrió con los pájaros pinzones que Darwin observó en sus investigaciones en las Islas Galápagos, como podemos observar en el esquema siguiente:

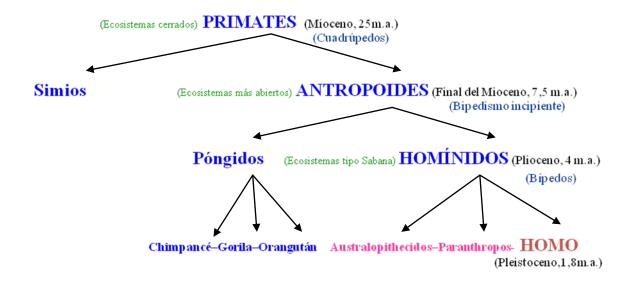


Fig. 17: Gráfico evolutivo del Primate al Homo.

Hace más de tres millones y medio de años A.C., uno de esos homínidos, concretamente el "Australopitheco Afarensis", descubierto por Donald Johanson (1981) y más conocido como "Lucy"⁶, comenzaba ya a caminar de forma erguida por la zona central del continente africano. Si pudiéramos realizar una reconstrucción facial de cómo podía ser nuestro ancestro, no diferiría mucho de la representada por el fotógrafo Enrico Ferorelli, en su conocida publicación del National Geographic (Johanson, 2000):



Fig. 18. Australopitheco Afarensis. También conocido como "Lucy". Fuente: Johanson (2000).

En torno a los dos millones de años A.C., observamos ya que el proceso de bipedación está totalmente conseguido y que, además, algunos de estos homínidos han comenzado a cambiar su

⁶ Descubierto por Donald Johanson, en Etiopía. "Lucy" se trata de un homínido perteneciente a la especie Australopithecus afarensis, de 3,2 millones de antigüedad. El nombre proviene de la canción de The Beatles: "Lucy in the sky with diamonds", que sonaba en el campamento base en el momento de su hallazgo (Johanson & Edey, 1981).

alimentación, haciéndose también carnívoros. Y lo que es más importante aún, estos homínidos empiezan a fabricar instrumentos, que probablemente en sus orígenes fueran de madera. Es evidente que son ya más inteligentes, que su comportamiento social ha avanzado (lo que demuestra la técnica y perfeccionamiento de sus útiles elaborados en piedra). A este tipo de homínidos, se les define como "Homo". El más antiguo, se conoce como "Homo Hábilis", que habitó exclusivamente en el continente africano y cuya representación facial podemos observarla en el dibujo que aparece publicado en el trabajo de Arsuaga y Martínez (1998):

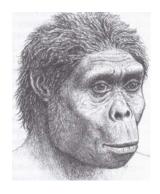




Fig. 19a. Homo Hábilis. Fuente: Arsuaga y Martínez (1998).

Fig.19b. Homo Hábilis. Fuente: Elaboración propia.

En la frontera entre los 1,8 y 1,4 millones de años A.C., estos "Homo" han continuado evolucionando, adaptándose a un medio diferente y comenzando a desplazarse por el continente africano. El nuevo "Homo" que aparece en este período, se le conoce como "Homo Ergaster", más evolucionado que su anterior ("Hábilis") y que va a ser capaz de cruzar el conocido "cuerno de África", emigrando hacia Asia y Europa. Se produce la primera migración conocida de la Historia. Como consecuencia de esta colonización, se constatará en el continente europeo (en torno a los ochocientos mil años A.C.), en el yacimiento burgalés de Atapuerca, la presencia de un homo más evolucionado que el anterior: el "Homo Antecessor". El análisis del ADN de este nuevo "hombre europeo", evidencia que desciende de su ancestro, el africano "Homo Ergaster", que fue quien inició dicho proceso migratorio. Las diferencias y similitudes entre ambos, podemos apreciarlas en los dibujos publicados en la investigación realizada por Arsuaga y Martínez (1998):

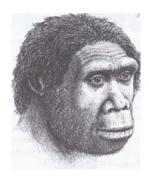


Fig. 20: Homo Ergaster. Fuente: Arsuaga y Martínez (1998)

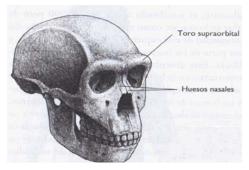


Fig. 21. cráneo de H. Ergaster. Fuente: Arsuaga y Martínez (1998)



Fig. 22: Escena de caza. Homo Antecessor.

Así pues, en torno al millón de años A.C., observamos claramente la primera gran migración de "Homos", que comienzan progresivamente a poblar el resto de los continentes del Planeta. Para su mejor comprensión, a modo de ejemplo, incluimos el esquema evolutivo publicado por Arsuaga y Martínez (1998):

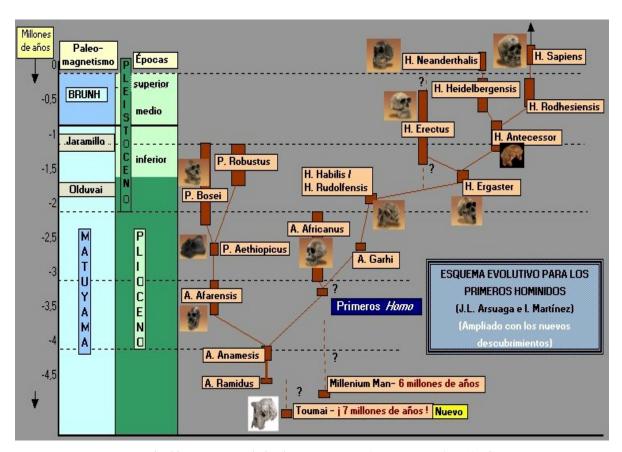


Fig. 23: Esquema evolutivo humano. Fuente: Arsuaga y Martínez (1998)

Al "Homo Antecessor", en Europa, le sucederá en el tiempo el Homo Heidelbergensis, también encontrado en el yacimiento de Atapuerca y posteriormente, el "Homo Neanderhal" (Homo Sapiens), ya en torno a los doscientos mil años A.C. El Hombre de Neanderthal, se refugiaba en cuevas, valles y abrigos y era portador de una inteligencia altamente desarrollada, pues no olvidemos que realizaba ya manifestaciones rituales, cazaba selectivamente y conocía y dominaba el fuego. Este Homo, habitó en la Europa glaciar hasta el 35.000 A.C., conviviendo con el Hombre Actual, más conocido como Homo de Cro-Magnon (Homo Sapiens Sapiens). Eran, indudablemente dos especies diferentes, aunque ambas con un importante desarrollo intelectual, que convivieron durante más de cinco mil años en el Viejo Continente. El frío, la adaptación al medio, la dieta alimenticia, junto con otros muchos factores que aún no conocemos, le hicieron desaparecer de la faz de la tierra.

Finalmente, en torno al 40.000 A.C., aparece el Homo de Cro-Magnon, compartiendo espacio en la Europa Glaciar con el Neanderthal, como hemos señalado. Su mejor adaptación al medio, sin duda, le permitió recoger el testigo evolutivo y llegar hasta nuestros días. Así pues, estas sucesivas evoluciones y transformaciones hasta llegar al hombre actual, son complejos procesos de adaptación al medio, que se fueron produciendo a lo largo de miles de años.



Fig. 24. Cráneos de Hombre de Neanderthal y de CroMagnon.

La evolución humana, por tanto, no ha sido un proceso lineal, sino una multiplicidad de sucesos y variables, que incluso han permitido que en un mismo espacio geográfico y coincidente en el tiempo, convivieran "Homos" en estados evolutivos diferentes.

En consecuencia, el hombre actual, es un mamífero descendiente de los simios antropomorfos, que comienza a caminar de forma bípeda hace más de tres millones de años en el continente africano. Los europeos actuales, es decir, nosotros, tenemos orígenes africanos y somos el resultado de un proceso evolutivo y migratorio, que se inició hace más de un millón ochocientos mil años A.C. en África. Por lo tanto, los europeos actuales, originariamente, también hemos sido emigrantes, muy a pesar de las posiciones racistas y xenófobas.

CAPÍTULO 3. EL FENÓMENO INTERCULTURAL DE LA GLOBALIZACIÓN.

La era de la globalización en la que nos movemos actualmente, tiene una singularidad que requiere una adecuada atención y un profundo análisis. En este nuevo siglo XXI que acaba de comenzar, la pobreza y las desigualdades sociales han crecido exponencialmente y se han convertido en una de las características estructurales de la sociedad del momento a las que es imprescindible combatir. Sirva como ejemplo el hecho de que existen ciudadanos con un potencial económico superior al de algunos estados y que el patrimonio de las 15 personas más ricas del planeta, supera el PIB total del conjunto del África Subsahariana (Ramonet, Chao, & Wozniak, 2004).

En la década de los años setenta, las multinacionales distribuidas por el planeta no llegaban al millar. Tan sólo unos años más tarde, esa cifra se ha multiplicado por cuarenta. Pero lo más significativo tal vez sea que de todas ellas, las doscientas más importantes, generan la cuarta parte de la actividad económica mundial. A modo de ejemplo, la cifra de ingresos de la multinacional General Motors, es superior al PIB de Dinamarca; la compañía energética Exxon Mobil, supera el PIB de Austria (Ramonet, Chao, & Wozniak, 2004); y así podríamos seguir enunciando más y más compañías, cuyos ingresos superan los PIB de muchos países con economías desarrolladas. Debemos pues hacer frente a un nuevo reto social, en el que la Globalización es uno de los fenómenos emergentes y condicionantes de la estabilización no sólo económica, sino política, social y educativa que domina a los diferentes países que conforman el planeta.

La fuerza del capital internacional, de la mano del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional (FMI), de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), el Banco Central Europeo y del poder económico de multinacionales como Coca Cola, Disney, IBM, McDonald´s, Levi´s, Microsoft, General Motors,...,se extiende hasta los últimos rincones del planeta.

El problema es que esa fuerza se apoya básicamente en la competitividad y en ese espacio, el mercado nacional no tiene sitio, o al menos, es muy pequeño. Compartimos plenamente la opinión del que fuera Secretario General de las Naciones Unidas, el egipcio Boutros Boutros-Ghali, cuando señalaba que "la realidad del poder mundial escapa a los Estados; es por ello por lo que la globalización implica la aparición de nuevos poderes que transcienden sus estructuras" (Boutros-Ghali, 1995:12).

Estas desigualdades provocaron que las Naciones Unidas, en el año dos mil, se reunieran, para elaborar una serie de objetivos que trataran de eliminar la pobreza del planeta, a través de un desarrollo sostenible. Nos estamos refiriendo, como todos sabemos, a los Objetivos del Milenio.

En la "Cumbre del Milenio" de las Naciones Unidas celebrada en septiembre del año 2000, los 189 Estados miembros de las Naciones Unidas reafirmaron su compromiso de luchar por un mundo en el que la eliminación de la pobreza y la sostenibilidad del desarrollo tuvieran máxima prioridad. La Declaración del Milenio fue firmada por 147 Jefes de Estado y aprobada por unanimidad por los miembros de la Asamblea General de las Naciones y en ella, se alcanzaron los OCHO objetivos siguientes:

- 1. Erradicar la extrema pobreza y el hambre
- 2. Lograr la enseñanza primaria universal
- 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- 4. Reducir la mortalidad infantil
- 5. Mejorar la salud materna
- 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
- 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- 8. Forjar una colaboración mundial para el desarrollo

La nueva cumbre sobre los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), impulsada desde la Asamblea General de la ONU y aprobada por los 193 Estados Miembros que la suscribieron en septiembre de 2015, adoptó la "Agenda 2030" para el Desarrollo Sostenible, en donde se pretende emprender acciones para implementar 17 objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental y fue aceptada por los gobiernos miembros, así como por diferentes organizaciones internacionales y ONGs (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015):

"Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales"

Los 17 objetivos que se pretenden alcanzar, son los siguientes:





Fig. 25. Objetivos de Desarrollo Sostenible (DOS). Fuente: UNESCO. (septiembre de 2015).

- 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
- 2. Poner fin al hambre y lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
- 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
- 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
- 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación .
- 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.

- 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles .
- 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
- 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad.
- 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.
- 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

"Los Objetivos y las metas estimularán durante los próximos 15 años la acción en las siguientes esferas de importancia crítica para la humanidad y el planeta.

Las personas: Estamos decididos a poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas y dimensiones, y a velar por que todos los seres humanos puedan realizar su potencial con dignidad e igualdad y en un medio ambiente saludable.

El planeta: Estamos decididos a proteger el planeta contra la degradación, incluso mediante el consumo y la producción sostenibles, la gestión sostenible de sus recursos naturales y medidas urgentes para hacer frente al cambio climático, de manera que pueda satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras.

La prosperidad: Estamos decididos a velar por que todos los seres humanos puedan disfrutar de una vida próspera y plena, y por que el progreso económico, social y tecnológico se produzca en armonía con la naturaleza.

La paz: Estamos decididos a propiciar sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estén libres del temor y la violencia. El desarrollo sostenible no es posible sin la paz, ni la paz puede existir sin el desarrollo sostenible.

Las alianzas: Estamos decididos a movilizar los medios necesarios para implementar esta Agenda mediante una Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible revitalizada, que se base en un espíritu de mayor solidaridad mundial y se centre particularmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables, con la colaboración de todos los países, todas las partes interesadas y todas las personas. Los vínculos entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su carácter integrado son de crucial importancia para cumplir el propósito de la nueva Agenda. Si conseguimos lo que ambicionamos en todos y cada uno de los aspectos de la Agenda, mejorarán notablemente las condiciones de vida de todas las personas y nuestro mundo se transformará en un lugar mejor". (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

3.1- LA DIFERENTE DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA DEL PLANETA.

La homogeneidad en la distribución de los recursos del planeta, debe ser uno de los objetivos prioritarios que debe abordar una sociedad global. Desafortunadamente, la diferencia de ingresos entre los países ricos y pobres es aún hoy en día, abismal. Así, mientras el 20% de la población consume el 82,7% de su riqueza, el 80% restante tan sólo consume el 17,3 %. ¿Acaso estas profundas desigualdades no generan conflictos (sobre todo sociales) que obligan a las personas a tener que abandonar a sus familias, amigos y como no, el propio país en el que nacieron?

Pero esa coherente distribución de los recursos, no se ve por ningún sitio. Sirva como ejemplo que las diez empresas que más recaudan al año, ingresan diez mil veces más que lo que cuestan las necesidades básicas del ser humano en ese mismo tiempo. Algunas de estas empresas, según la revista "Fortune Global 500", en el año 2016, las 500 compañías más grandes del mundo generaron 27,7 trillones de dólares en rentas y 1,5 trillones de dólares en ganancias, empleando a 67 millones de personas en todo el mundo y estando representadas por 34 países (Fortune 500, 2017). A modo de ejemplo, citaremos algunas de las más conocidas y sus ingresos generados durante el año 2016, según la citada revista:

- Walmart (485.873m\$)
- Toyota Motor (254.694m\$)
- VolksWagen (240.264m\$)
- Apple (215.639m\$)
- Nestlé (90.814m\$)
- Carrefour (87.112m\$)
- Microsoft (85.320m\$)
- Banco de Santander (82.805m\$)
- Petrobras (81.405m\$)
- IBM (79.919m\$)
- Sony (70.170m\$)
- Grupo Vodafone (58.611m\$)
- Disney (55.632m\$)
- Coca-Cola (41.863m\$)
- Repsol (34.485m\$)
- Iberdrola (32.308 m\$)
- Grupo Mapfre (25.775m\$)
- McDonald's (24.622m.\$)

Cuando individualizamos la riqueza, también observamos esa pésima distribución. La revista norteamericana Forbes, publicaba en el año 2016, las principales fortunas del planeta, que aunque variaban muy poco de las de años anteriores en cuanto a nombres, sí lo hacían en cuanto al aumento de la riqueza individual. Esta distribución de la riqueza refleja el hecho de que las fortunas de las seis personas más ricas del planeta (416.200m\$), se asemeja a la facturación anual de muchas de las grandes multinacionales y que supone, al igual que señalamos anteriormente, lo que costaría cubrir las necesidades básicas de todas las personas del planeta durante ese tiempo, como vemos a continuación:

- 1. Bill Gates (86.000 millones \$).
- 2. Warren Buffet (75.600 millones \$).
- 3. Jeff Bezos (72.800 millones \$).
- 4. Amancio Ortega (71.300 millones \$).
- 5. Mark Zuckerberg (56.000 millones \$).
- 6. Carlos Slim (54.500 millones \$).

Argumentando aún más razones, cuando la fortuna de esas seis personas, alcanza casi la mitad del PIB de España y es similar a los ingresos anuales generados conjuntamente por las multinacionales Microsoft, IBM, Sony, McDonald's, Disney, Coca-Cola, Repsol e Iberdrola, por poner un ejemplo, esa riqueza, se encuentra muy mal repartida. Cuando la fortuna de Bill Gates, supere a los ingresos en un año de uno de los bancos más grandes del mundo, como puede ser el Banco de Santander, o a multinacionales tan importantes como Nestlé o Carrefour; o que la de Warren Buffet se aproxime a la tercera parte de los ingresos de Apple en un año (215.639m\$); o que la de Jeff Bezos sea similar a los ingresos de la petrolera brasileña Petrobras, por citar algunos ejemplos, confirman esa mala distribución.

Del mismo modo, el fenómeno de la "globalización" visualiza la importante brecha salarial que se produce entre los diferentes países, en función de su riqueza. Es muy difícil poder explicar por qué, por el mismo trabajo, se producen tantas diferencias salariales entre las personas, dependiendo del país en el que se encuentren. Estas injusticias sociales son también, sin duda, fuentes prioritarias que generan migraciones. Por poner un ejemplo a esta realidad, podemos comparar los salarios de un empleado de una de estas multinacionales, como por ejemplo la marca comercial "Disney" (que bien pudiera ser cualquier otra de las múltiples que existen), que trabaja en la empresa ubicada en Bangladesh, recibe una paga que oscila entre 4 y 8 euros semanales; mientras que el presidente de la misma (Michael Eisner), percibe un salario que se aproxima a los 55.000 €a la hora. No es difícil comprobar que el empleado de la Disney debería trabajar durante prácticamente 210 años, para recibir el mismo sueldo que su presidente en una hora.

Ante esta situación de desigualdad económica, podemos seguir añadiendo incansablemente otras muchas cifras que ha hecho públicas la O.M.S. y que permiten también visualizar estas fracturas que irremediablemente se hacen sociales:

- En la actualidad hay más de 4.360 millones de pobres en el mundo.
- 1.300 millones de personas viven con menos de 1 \$ diario (umbral de la pobreza).
- La mortalidad infantil en los países más pobres supera el 37,5 por mil.
- 11.000 niños mueren diariamente por escasa atención sanitaria, antes de cumplir el primer mes de vida.
- El 60% de las personas actuales no ha hecho nunca una llamada telefónica y una tercera parte de la humanidad vive sin electricidad.
- 7 países: Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Francia, Italia, Alemania y Japón, detentan el 72% del PIB mundial (US\$18 billones), mientras que 180 países, tan sólo alcanzan el 28% restante.
- 50.000 niños mueren diariamente por hambre.

Pero estas escalofriantes cifras, se ven magnificadas, cuando ponemos en tela de juicio la realidad del bajo coste que supone el poder solucionar las necesidades más básicas del ser humano, que a grandes rasgos, podrían solucionarse en gran parte, recibiendo anualmente las cantidades siguientes:

- Salud y nutrición básicas:25 mill\$

- Agua potable: 9 mill\$

- Instrucción básica para todos: 6 mill\$

Como podemos observar, con cantidades inferiores a 50 millones de dólares, podrían mejorarse y en parte solucionarse las cuatro grandes necesidades básicas del ser humano. Teniendo solucionadas estas necesidades ¿no evitaríamos que muchas personas se vieran obligadas a emigrar por cuestiones de supervivencia? Y más humillante es aún, cuando comparamos estas cifras, por poner un ejemplo, con el gasto en comidas para mascotas, perfumes y helados consumidos en Europa y Estados Unidos (inferior a los 40 millones\$). Pero también es muy inferior al de los fichajes de los futbolistas Cristiano Ronaldo (120 millones\$) o Neimar (222 millones \$); o igualmente inferior al gasto de alcohol en Europa (105 millones\$); o al consumo de droga en el mundo (400 millones \$); o a la venta de armas (780 millones\$), por poner sólo algunos ejemplos.

Pero aún podemos sonrojarnos más, cuando comparamos estas cifras con el patrimonio de las personas más ricas del planeta. Baste conocer que los datos económicos en los que se refleja que el patrimonio de las 225 personas más ricas del Planeta, es el equivalente al del 47% de la Humanidad. Es decir, sólo doscientas personas, tienen el mismo patrimonio que la mitad de la del planeta ¿Es eso justo?

Finalmente, otro parámetro que sirve como indicador de esas diferencias, es la esperanza de vida que existe entre los países ricos y pobres. Y ahí, de nuevo, se producen grandes desemejanzas, que por cuestión de espacio, no vamos a entrar a analizar, pero que sería muy interesante el poder hacerlo en otra ocasión. Así, si la esperanza de vida en España supera ya los 83 años, en Sierra Leona, en cambio, no alcanza la tercera parte (28,6 años), y en Afganistán o Liberia, la mitad (35,5 años). ¿No fuerza esta situación, de nuevo, a tener que emigrar?

Pero, ¿cuál podría ser una posible alternativa que paliara esta delicada situación? Pues realmente resulta tan sencilla como utópica al mismo tiempo. Simplemente consistiría y así lo confirman las Naciones Unidas, en retener menos del 4% de la riqueza acumulada por esas 225 grandes fortunas del mundo y con ello, se cubrirían todas las necesidades básicas de la población del Planeta (alimentos, agua potable, educación y salud). Cubiertas estas necesidades básicas, estamos seguros que el fenómeno migratorio, si no desaparecería por completo, se reduciría notablemente, como hemos señalado anteriormente.

Por último, y como muchos investigadores defienden, es posible que el fenómeno actual de la globalización tenga un carácter economicista, de tipo financiero. Y si esto fuera así, ¿no estaremos generando necesidades que provoquen un desmedido aumento del consumo, la fragmentación de las culturas, o el ascenso de movimientos identitarios con referentes étnicos, religiosos o nacionalistas? En este sentido, compartimos plenamente el discurso dictado por el expresidente uruguayo José Mújica en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, denominada de manera abreviada "Cumbre Río+20" (Mújica, 2012).

3.2- GLOBALIZACIÓN Y CONFLICTO.

La globalización, bien planteada, genera intercambios comerciales, posibilidad de contactos e interacciones culturales, trasvase de productos necesarios para la subsistencia y, en definitiva, riqueza económica. Ahora bien, si ese proceso globalizador lo enfocamos hacia el conflicto social, hacia la riqueza de una minoría en beneficio de los más pobres, hacia el tráfico ilegal de personas, animales o cosas, lo convertiremos en una máquina de destrucción del propio planeta. Esta situación conflictiva puede sintetizarse en cuatro complejos problemas que pretenden enmascararse y encubrirse bajo el paraguas del fenómeno de la globalización utilizando, en la mayor parte de las ocasiones, recursos y estrategias que en la mayor parte de las ocasiones, no son lícitas. Nos estamos refiriendo, en concreto, al pago de la deuda externa, los conflictos bélicos, el tráfico de armas y drogas y la explotación de los recursos humanos y naturales.

El tratamiento de uno cualquiera de estos problemas que afectan a la sociedad global, nos obligaría a abrir una brecha de discusión de tal magnitud y extensión que no podríamos abordarla desde los objetivos que pretendemos alcanzar en este trabajo. Por ese motivo, nos limitaremos a establecer, a modo de síntesis, algunas de las líneas de seguimiento que podrían cuestionarse para buscar soluciones.

3.2.1- EL PAGO DE LA DEUDA EXTERNA.

Son numerosos los países que actualmente no pueden afrontar su deuda externa. Los intereses que genera, bloquean e impiden su progreso y desarrollo, condenando a vivir a sus ciudadanos prácticamente en la miseria. Por el contrario, algunos de sus dirigentes viven en suntuosos palacios y poseen fortunas que, en ocasiones, superan la propia deuda externa del país que presiden. Muchas de estas fortunas, se encuentran en bancos occidentales, ocultas a través de "sociedades pantalla", de difícil fiscalización. Además, esta deuda contraída con los países más ricos, es muy superior a la propia ayuda en cooperación al desarrollo que se invierte en ellos⁷.

3.2.1.1- La deuda externa en África: los casos de Guinea Ecuatorial y Marruecos.

Podrían ser numerosos los ejemplos de países con elevada deuda externa en el continente africano. A modo de ejemplo, vamos a referirnos a dos de los más representativos, que guardan una relación muy estrecha con nuestro país.

⁷ La deuda contraída con España es de aproximadamente 900 millones de euros.

Se hace difícil comprender cómo un país, Guinea Ecuatorial, con una población estimada de tan sólo 1,2 millones de habitantes y una producción de 300.000 barriles de petróleo diarios, tenga una deuda externa que le impida desarrollarse. En la actualidad ocupa uno de los últimos puestos en el Índice de Desarrollo Humano (el182 de 188) y su renta "per cápita" es de 500\$ al año, mostrando un profundo grado de subdesarrollo. Haciendo un análisis fácil, con tan sólo calcular el precio del barril del petróleo y su producción diaria y sin tener en cuenta otros factores de riqueza del país (materias primas, industria, turismo, etc.), la renta "per cápita" de un ciudadano ecuatoguineano, ascendería a 34.000\$, muy superior a la de muchos países ricos del mundo y, en concreto a la del ciudadano español, que alcanza los 28.000\$. En estas condiciones, ¿cómo es posible que se genere esa deuda externa tan elevada y la mayor parte de los ciudadanos del país vivan al borde de la pobreza más absoluta? Es muy probable que la respuesta recaiga en la presunta irresponsabilidad o mala gestión de sus dirigentes y en especial, de su presidente Teodoro Obiang Ngema.

Otra cuestión, aunque con parámetros económicos, sociales y políticos diferentes, es el caso de Marruecos. El país alauí, con 33 millones de habitantes, ocupa el puesto 126 de 188, en la escala del Índice de Desarrollo Humano. Si en este caso, la producción de petróleo no es semejante a la de Guinea Ecuatorial, Marruecos sí muestra un desarrollo económico, político y social, de los más avanzados del continente africano. A pesar de todo, arrastra una deuda externa cercana a los 20 mil millones de dólares, que le impide también progresar adecuadamente. De nuevo, las sombras de presuntas irresponsabilidades y mala gestión planea sobre las cabezas de los políticos que gobiernan el país vecino. Asumiendo esa elevada deuda externa, ¿cómo es posible que la fortuna personal del difunto rey Hassan II, padre del actual rey Mohamed VI, se encuentre por encima de los 50 mil millones de dólares? ¿Cómo es posible que el actual rey posea 12 palacios, más de 600 vehículos de lujo y un imperio inmobiliario, cuando su país tiene que hacer frente a tan elevada deuda contraída? En realidad, son preguntas de difícil respuesta, que en nada ayudan a paliar ese lastre económico que tiene la sociedad marroquí.

3.2.2- LOS CONFLICTOS BÉLICOS.

La mayor parte de los conflictos bélicos tratan de enmascararse con justificaciones de tipo político o religioso, a través de la necesidad de una mejora social. La realidad dista mucho de estos argumentos, pues la verdadera razón se sustenta en variables de tipo económico. Se trata pues, de un intento justificado de robo o exterminio, en beneficio siempre del más poderoso.

Desde esta perspectiva, el control de la explotación y el comercio del petróleo, ha sido siempre un elemento generador de múltiples conflictos. A modo de ejemplo, señalaremos los más recientes, que han terminado por provocar guerras y, en consecuencia, producción de armas.

3.2.2.1- Crisis en Oriente Medio: el conflicto de Irak.

La "Guerra del Golfo" comienza en el año 1990, tras el intento de anexión iraquí de Kuwait. La coalición internacional (formada por 34 países), liderada por los Estados Unidos (con el presidente George Bush a la cabeza), comienzan la guerra, tras la conocida Operación "Tormenta del Desierto". Derrotado Irak, Kuwait fue liberado, pero Saddam Hussein (perteneciente a la minoría musulmana Baaz, de orientación socialista, al igual que Bashar al-Ásad, en Siria), continuó presidiendo el país. Una vez finalizado el conflicto, el ejército iraquí reprimió a las minorías kurda y chií, provocando, ocho años más tarde, un segundo conflicto bélico, que arrancó con la también conocida "Operación Zorro del Desierto". Pero unos años más tarde, concretamente tras los atentados del 11 de Septiembre de 2001, los Estados Unidos acusaron a Sadam Hussein de poseer armas de destrucción masiva. Otros países apoyaron la acusación (entre ellos España), culminando en el ultimatum ofrecido en la conocida "Cumbre de las Azores" y la posterior guerra, de nuevo, contra Irak, en este caso también, llevada a cabo por una coalición internacional. El conflicto duró pocas semanas y, en el año 2003, las tropas de la coalición entraron en la capital, derribando la estatua del Dictador. Tres años más tarde, en 2006, Saddam Hussein fue ejecutado. La ocupación internacional continuó hasta el año 2011, con la retirada de las tropas norteamericanas. En el año 2013, uno de los grupos más radicales afiliados a Al Quaeda, que luchaba contra el gobierno sirio, incrementó su presencia y proclamó el Estado Islámico de Irak y el Levante, con el firme objetivo de conquistar todos aquellos países en los que el Islam había sido predominante en algún momento histórico. De nuevo, Irak vuelve a sumirse en otro conflicto bélico, en esta caso de carácter interno. En 2014, proclamaron a Abu Bakr al-Baghdadi (califa Ibrahim), como Califa del Estado Islámico.

A pesar de todo, no olvidemos que por Irak cruza uno de los gasoductos más importantes del Planeta, el que une los países del este de Asia (entre los que se encuentran India y China, con Europa. Su posición geoestratégica, por tanto, es de vital importancia, pues no da igual a las potencias occidentales que el control de estos gasoductos lo ejerzan Siria, Irak e Irán, o Arabia Saudí y Turquía, por poner un ejemplo.

3.2.2.2- Crisis en Oriente Medio: el conflicto de Afganistán.

Se hace difícil pensar que en un país de 32 millones de habitantes, que ocupa el puesto 171 de 188 en el Índice de Desarrollo Humano y con una renta per cápita que apenas alcanza los 800\$, se pueda generar un conflicto de carácter internacional como el ocurrido a partir del año 1979 y que aún continua sin extinguirse completamente. La cuestión se centra en el hecho de que el país es una ruta de tránsito alternativa a Rusia e Irán para el transporte de los hidrocarburos de Asia Central hacia los principales mercados europeos y porque tiene también enormes reservas de oro, diamantes, esmeraldas, cobre, hierro y uranio. Ahora bien, ese no es el motivo central. El eje de la ocupación de Afganistán esconde intereses mayores e inconfesables: los relacionados con el control del tráfico mundial de heroína, uno de los negocios más rentables del planeta, con un volumen de negocio anual estimado en alrededor de 150 mil millones de dólares por año. Si a esta situación añadimos la posición geoestratégica de los gasoductos, Afganistán se convierte en un país que interesa tener controlado.

Así las cosas, en el año 1979, la antigua URSS invade el país, fragmentando la vida social a través de la división religiosa que provoca entre musulmanes sunníes (80% de la población) y chiíes. En el interior, esta fragmentación provocó núcleos sociales de resistencia frente al invasor soviético, por lo general, dirigidos por pequeños jefes o comandantes locales, que no eran más que intelectuales venidos de las ciudades, mullah, o pequeños "señores de la guerra".

Frente a esta situación, los Estados Unidos deciden intervenir en apoyo de los rebeldes afganos, para evitar el control soviético de la ruta del petróleo y del Golfo Pérsico. Estos grupos rebeldes, conocidos como muyahidines, son financiados por los EEUU y su principal misión consistía en luchar contra el invasor soviético. Para coordinar a los muyahidines, se crea la organización Al Qaeda, a cuyo frente se encuentra el saudí Osama Bin Laden. Los apoyos se producían por patrocinadores opuestos y con intereses contrarios: Arabia Saudí financiaba a los fundamentalistas sunníes pertenecientes a la etnia pashtun e Irán lo hacía con los chiíes. De entre los muyahidines, surge un grupo político-militar fundamentalista islámico: los talibanes (religiosos). Este grupo nace en el seno de las diferentes tribus pasthunes e interpretan la Sharia (ley islámica) de una manera estricta (sobre todo con las mujeres, obligándolas a utilizar el burka).

Diez años más tarde, concretamente en el año 1989, las tropas soviéticas se retiran. Estados Unidos y la Unión Soviética, finalmente, se comprometieron en septiembre de 1992 a

interrumpir sus entregas de armas a todos los bandos de la lucha en Afganistán. Ese mismo año, los muyahidines entraron en Kabul.

3.2.2.3- Crisis en Oriente Medio: el conflicto de Siria.

En diciembre del 2010, la Revolución de los Jazmines iniciada en Túnez, marcó el inicio de la Primavera Árabe. Un año más tarde y como consecuencia de las políticas implementadas por el presidente, Bashar al Assad, comienza una guerra civil, que llegará hasta nuestros días, dando origen a un flujo de refugiados como no se había conocido desde la Segunda Guerra Mundial (Aparicio, et al, 2017). La guerra iniciada, tiene múltiples caras:

- Es una guerra religiosa que enfrenta a suníes (apoyados por Arabia Saudí), chiíes (apoyados por Irak y por el grupo libanés de Hizbulá), alauíes (con el apoyo del presidente Bashar al Assad -perteneciente a la minoría baaz, de tendencia socialista- y de la zona sur de Turquía y Líbano; son minoría) y yihadistas suníes (apoyados por el ISI, procedentes en su mayoría de Irak, que se separan de Al Qaeda, por ser más radicales y violentos).
- Es una guerra política, que enfrenta a diferentes estados por su hegemonía en la región: principalmente a Rusia y Estados Unidos.
- Es una guerra étnica, pues los kurdos del PPK del norte del país, luchan contra el EI, al igual que Turquía, pero ésta, a su vez, está en guerra contra los kurdos.
- Es una guerra económica, pues no olvidemos las reservas de gas y petróleo que tiene el país y su posición geoestratégica, al ser una de las rutas de paso de los oleoductos que suministran petróleo a occidente.

Desde la perspectiva gubernamental, Siria ha venido recibiendo apoyos de Rusia, Irán y la organización libanesa Hezbolá (financiada en gran parte por Irán); los rebeldes, en cambio, los han recibido, principalmente, de los Estados Unidos, Turquía y Arabia Saudí. Junto a estos apoyos de potencias internacionales, el avance integrista del Estado Islámico en Irak⁸, le permite adentrarse en territorio sirio y ponerse del lado de los rebeldes. Estas constantes y frecuentes incursiones permiten al EI, en el año 2015, controlar la mitad del territorio y los campos petrolíferos más importantes.

⁸ El Estado Islámico (EI), se conoce así en España, pero se donomina ISIS, en inglés y Daesh, en árabe.

De nuevo, el petróleo, en punto de mira del conflicto. Un petróleo que tiene en sus mecanismos de impulsión y distribución (gasoductos), gran parte de los objetivos de este conflicto bélico. Así, el trazado del gasoducto propuesto inicialmente por Siria, fue rechazado por los Estados Unidos, quienes querían llevarlo desde Quatar a Arabia Saudí, Jordania, Siria y Turquía, para desde allí, abastecer a Europa. Esta situación provocaba romper con el monopolio que ejercía Rusia sobre el petróleo que llegaba a Europa y romper así una de sus mayores fuentes de ingresos. El presidente sirio, Bashar al-Asad, rechazó el proyecto porque iba en contra de los intereses de su aliado, el ruso Vladimir Putin. Obama, por entonces presidente de los Estados Unidos, se puso al frente de la coalición para derrocar al dictador sirio y dio luz verde para que príncipes saudíes y qataríes inundasen de dinero al Estado Islámico. Este es una de las fuentes de las que ha manado el conflicto sirio.

En definitiva, la guerra civil en Siria ha dejado más de 220 000 muertos; provocando además la huida de más de 3 millones de refugiados, dejando a la mayoría de las ciudades en un estado casi de devastación.

3.2.3- EL TRÁFICO DE ARMAS Y DROGAS

Otro importante conflicto que genera el proceso de globalización es el problema de las drogas y de las armas⁹. Países del continente americano como Colombia, Bolivia y México; asiáticos como Afganistán; africanos como Marruecos, por citar algunos ejemplos, lo están sufriendo en sus propias sociedades, a pesar de estar luchando contra esta lacra que azota a la humanidad.

En la mayor parte de las ocasiones, las drogas se encuentran unidas a conflictos bélicos, que desarrollan la producción y venta de armas. No podemos disociar las drogas de las armas, ni las armas de las drogas.

3.2.3.1- El problema de las drogas en América Latina: el caso de Colombia.

Tomando como ejemplo el caso colombiano y a pesar de que el problema en este país no es reciente, podríamos partir de la década de los años 70, con el nacimiento de los cárteles y su implicación político-social en el desarrollo del conflicto. Va a ser pues en esos años, cuando Colombia se convierte en el líder de la producción de cocaína, con el 70% del total de distribución a nivel mundial y el

⁹ No olvidemos que España es uno de los países que más armas exporta y de los primeros en venta de munición.

90% del procesamiento. A la sombra de esta situación, comienzan a surgir los cárteles, siendo el primero y tal vez uno de los más violentos, el "Cártel de Medellín", dirigido por el sanguinario Pablo Escobar Gaviria¹⁰. A este cártel, le sucederá otro no menos conocido: el de "Cali" ¹¹. Los narcotraficantes, amparados por este sistema corrupto, comenzaron a ser agentes de desestabilización y violencia en todo el país. En las décadas de los años 80, 90 y 2000, varios de estos cárteles consolidaron una infiltración en las instituciones del Estado al tiempo que conformaban alianzas con grupos al margen de la ley, incluidos guerrillas y paramilitares. De este modo, las FARC¹², que nacieron en el año 1964 como un grupo terrorista de corte marxista-leninista¹³, en la década de los 80 van a vincularse, junto con otros grupos paramilitares colombianos, al cultivo y el tráfico de drogas. La inclusión de la guerrilla en el narcotráfico supuso otro problema, no solo por haberse consolidado como una organización narco-guerrillera, sino también por el hecho de haber implementado un impuesto al margen del gobierno central: el impuesto revolucionario. Según los datos aportados por el Ministerio de Defensa colombiano, las FARC manejan el 60 por ciento del narcotráfico y tendrían vínculos con carteles internacionales. Tienen una participación superior al 60 por ciento en el negocio del narcotráfico y el control de la mayor cantidad de tierras sembradas con coca (NOTICIAS RCN, 2017).

El 23 de junio de 2016, se inició el proceso de paz y el camino hacia la superación de este problema que ha afectado a Colombia, al igual que ha ocurrido también, de forma más o menos similar, en otros países en los que el fenómeno de la globalización hizo caminar de la mano al narcotráfico con la producción y venta de armas. Así las cosas, el 21 de octubre de 2016, se llevó a cabo el referéndum que debería permitir el acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC. Los resultados, desafortunadamente, no acompañaron a los deseos de la gran mayoría de los ciudadanos del mundo. El 50,2% de la población colombiana, decidió votar en contra del acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC, celebrado en La Habana. La abstención, de más del 60%, y la pésima imagen de la guerrilla han sido determinantes en el resultado de la votación, que ninguna encuesta supo predecir. Los resultados son devastadores: Un conflicto armado, que ha durado más de 50 años y ha dejado ocho millones de víctimas. A pesar de todo, el presidente, Juan Manuel Santos, ha asegurado que el cese bilateral del fuego seguirá vigente.

Es evidente que el resultado pone de manifiesto la enorme polarización que existe en Colombia. El expresidente Álvaro Uribe, máximo abanderado del no, el mismo que consiguió

¹⁰ Pablo Emilio Escobar Gaviria (1949/1993), jefe del Cártel de Medellín. Considerado como el hombre más poderoso de la mafia colombiana, acumuló una fortuna estimada en 30,000 millones de dólares.Para justificar su fortuna, a comienzos de los ochenta, trató de lavar su imagen a través de la realización de obras de caridad para los desprotegidos y con una breve incursión en el panorama político, ocupando un escaño como representante a la cámara en el Congreso Nacional en 1982

¹¹ Creado en la década de los 70 por Gilberto Rodríguez Orejuela, junto con su hermano Miguel y José Santacruz Londoño.

¹² FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (también denominado Ejército del Pueblo: FARC-EP). Es un movimiento revolucionario de carácter político militar, de corte marxista-leninista, que nace en el año 1964 en las montañas del sur del Departamento del Tolima.

¹³ Uno de sus personajes más representativos fue su Comandante en Jefe, Rodrigo Londoño, más conocido como "Timochenko".

unir a casi todo el país en contra de las FARC, trató de transmitir la idea de que si se rechazaban los acuerdos, estos se podrían renegociar, algo contra lo que han sido tajantes tanto el Gobierno como las propias FARC. La posibilidad de participar en política de los líderes guerrilleros y el hecho de que ninguno tuviera la pena de cárcel, aún siendo reconocidos sus crímenes, han sido la piedra angular de su campaña, a sabiendas de que la mayoría de los colombianos, incluso entre los votantes del sí, no lo ven con buenos ojos. Los lugares más golpeados, sobre todo los de la costa, optaron por el "sí", pero son municipios que aportaban un número de votos infinitamente menor al de las zonas urbanas o al de los núcleos rurales más poblados, donde la violencia del conflicto hace tiempo que dejó de golpear. El interior del país (de mayor densidad de población), optó por rechazar los acuerdos.

3.2.3.2- Tráfico, producción y venta de armas

Cuando los cinco países que tienen el "veto" en las Naciones Unidas frente a la intervención en un conflicto bélico internacional son, precisamente, los mayores productores y distribuidores de armas, la situación no es la mejor de las esperadas. Si observamos la distribución del comercio de las armas, podemos apreciar que los países productores (países del Norte), coinciden con los mayores consumidores de drogas; por el contrario, los países que más drogas producen (países del Sur), son los que más armas compran. Continuando este argumento y compartiendo la opinión del profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, Arcadi Oliveres (2010), bien podríamos afirmar que si en el Sur se producen drogas que se consumen en el Norte y en el Norte se producen armas que se consumen en el Sur, es muy probable que muchas de estas armas se financien con drogas y, de la misma manera, muchas de estas drogas, se paguen con armas, como podemos apreciar en los dos gráficos comparativos siguientes:

TRÁFICO DEL COMERCIO DE LA DROGA Países Productores: Países del Sur y de Oriente Países Consumidores: Países del Norte y Occidente.

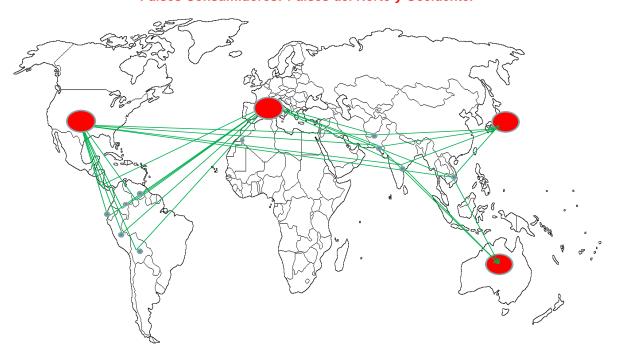


Fig. 26. Principales países productores y consumidores de drogas. Fuente: Elaboración propia.

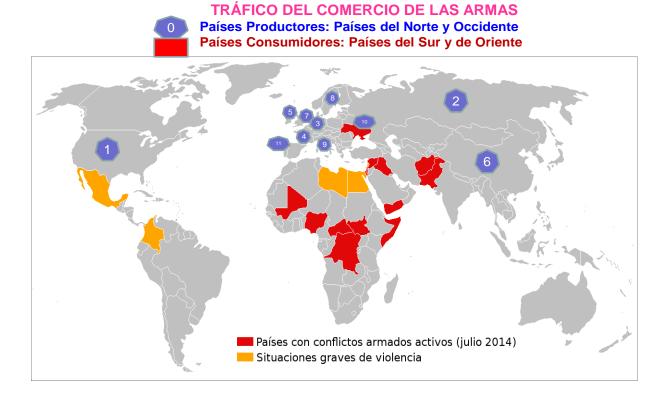


Fig. 27. Principales países productores y consumidores de armas. Fuente: Elaboración propia.

3.2.4- LA EXPLOTACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS Y NATURALES.

La explotación externa de los recursos naturales, como el petróleo, el gas, la madera, el litio, el cobre, el coltán, etc., por multinacionales extranjeras, genera importantes beneficios a los países que explotan los recursos en detrimento de aquellos que son explotados, provocando, en numerosas ocasiones, conflictos bélicos que suelen estar justificados por razones de índole política o social (no olvidemos el interés del petróleo y sus consecuencias). No hace falta sumergirse en la historia para comprobar el interés de algunas de las potencias internacionales por el control y la distribución de estos productos y la respuesta nacionalizadora de aquellos países que sufren la explotación, con el riesgo de provocar (como así ha sucedido en numerosas ocasiones) conflictos bélicos. Recordaremos los casos de Chile y la nacionalización del cobre, como uno de los elementos impulsores del asesinato del entonces presidente Salvador Allende y la llegada del dictador Augusto Pinochet¹⁴, apoyado por los Estados Unidos; el comercio y la distribución de productos tropicales y los conflictos generados en Nicaragua; y la fiebre de los diamantes en países africanos.

Son numerosos los recursos naturales apreciados por las potencias del Primer Mundo y si al interés del petróleo, el cobre y los referidos anteriormente, añadimos, por poner dos ejemplos concretos, el litio y el coltán, podríamos entender gran parte de las numerosas situaciones sociales conflictivas que viven muchos de los países del Tercer Mundo. La utilización de una tecnología novedosa, como la implantación de las baterías eléctricas para la automoción o la expansión de la telefonía móvil, hacen que tanto el litio 15 como el coltán 16, sean elementos muy apreciados por los países más desarrollados. Sin embargo, su explotación y comercio, genera importantes conflictos, en detrimento siempre de los países (más pobres), que tienen esos productos y que, además, necesitan los ingresos que generan esas explotaciones para su propia subsistencia. En este sentido, nos hacemos eco del artículo publicado por Blay (2016) en el "diario.es", cuando afirma que "el negocio del coltán beneficia a grupos armados que controlan las minas de algunas regiones de la República Democrática del Congo, país que concentra cerca del 80% de las reservas del mineral utilizado para la fabricación de dispositivos móviles".

De igual manera, no podemos obviar la explotación humana que se está llevando principalmente a cabo en países del Sudeste Asiático y la India, a través de grandes multinacionales, que obligan a trabajar a sus empleados más de 55 horas semanales, sin descansos y con salarios que no alcanzan los 178€ al mes. Algunas de esas multinacionales, se encuentran afincadas en España. De igual manera, tampoco podemos dejar de hacernos eco de la explotación que están sufriendo muchos de los

¹⁴ Salvador Allende, fue asesinado el 11 de septiembre de 1973 y reemplazado por la dictadura de Pinochet. Una posible causa fue la nacionalización de la producción del cobre y el apoyo al dictador por parte de los. Estados Unidos. Pinochet ejerció el poder hasta marzo de 1990, cuando se inició el proceso de transición presidido por Patricio Aylwin.

¹⁵ La mayor reserva de litio del planeta se encuentra en Salar de Uyuni (Bolivia).

¹⁶ La mayor reserva del coltán del planeta se encuentra en la República Democrática del Congo.

emigrantes que han tenido que huir des sus países y se encuentran ahora en situaciones que, en muchas ocasiones, se asemejan a los contextos de esclavitud.

Country 1 2	Il famánaana	intercultural de l	
((11)11111) 3	ri ienomeno	inierciiiiiirai ae i	a aionalizacion

3.3- LOS PROCESOS MIGRATORIOS.

3.3.1- LAS SENSACIONES DEL EMIGRANTE.

Si exceptuamos a los inmigrantes con elevada cualificación que vienen con contrato de trabajo y los que vienen de vacaciones, el resto, en su gran mayoría, se han visto forzados a tener que abandonar sus países de origen, su familia y su cultura buscando, en ocasiones, la simple supervivencia o la de los suyos. Es por ello, por lo que cualquier inmigrante en esta situación, experimenta profundos cambios y sensaciones, que le generan, en la mayoría de las ocasiones, importantes conflictos.

Pero conociendo este drama social ¿Hemos sido capaces de ponernos, aunque tan sólo fueran unos minutos, en la propia piel del inmigrante? ¿Hemos podido intentar pensar cómo ha tenido que ser la despedida de sus seres más queridos, en el crítico momento de partir? ¿Hemos pensado cómo va a comunicarse en el país de origen, si no conoce la lengua, las costumbres, ni las leyes? ¿Hemos reflexionado sobre cómo va a sobrevivir sin apenas recursos económicos? Y cuando te llaman y te dan noticias que no deseas, ¿cómo puedes llegar a sentirte? Personalmente conocemos casos de emigrantes que no pudieron regresar, ni siquiera al entierro de sus seres más queridos. Desgraciadamente, éstos y otros muchos interrogantes, han tenido que sufrirlos muchas de las personas que se han visto obligadas a emigrar y conviven con nosotros.

Ni siquiera nos hemos puesto a pensar qué sentirán no ya los propios inmigrantes, sino las familias que dejan. Aquellos padres que, en muchas ocasiones ya no van a volver a ver; o peor aún, los hijos pequeños que se ven irremediablemente condenados a no poder estar con sus padres, porque se encuentran intentando alcanzar un futuro mejor para ellos. O aquellos hermanos, que al no poder viajar, han de separarse, condenándolos al olvido, en beneficio de los otros hermanos, que con mayor "fortuna", pueden viajar con sus padres. Estas son, sin duda, situaciones que aunque son muy difíciles de superar, son auténticas y reales, lo que ocurre es que ni siquiera somos capaces de poderlas retener en nuestro pensamiento.

Así las cosas, y si tuviéramos que realizar un organigrama temporal de las sensaciones que experimenta el inmigrante al llegar al país de acogida, muy bien pudieran parecerse a las siguientes:

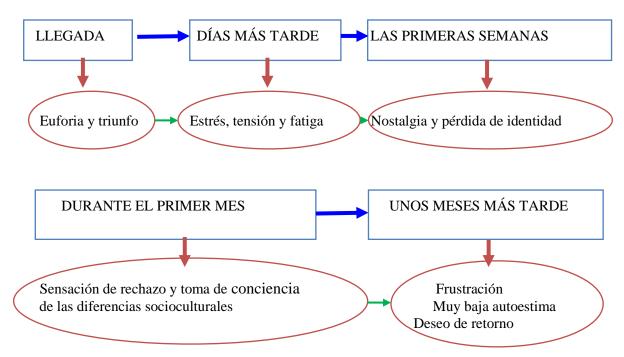


Fig. 28. Sensaciones de persona inmigrante. Fuente: Elaboración propia.

Además, no olvidemos, que hace muy pocos años, hemos sido los españoles los que hemos sufrido estas mismas situaciones. Entre los años 1840 y 1940, emigraron más de 52 millones de europeos hacia América. A lo largo del siglo XX, fueron más de 7 millones de españoles los que tuvieron que buscar nuevas tierras y nuevos horizontes. Durante la primera mitad de siglo, el 62,8% de la emigración española puso rumbo a tierras americanas, donde nos recibieron con los brazos abiertos en la mayor parte de las ocasiones. En la segunda mitad, el 37,2% lo hizo hacia países europeos, siendo Alemania (más de 140.000); Suiza (129.000) y Francia (110.000), los destinos más frecuentados.

En la actualidad, y como consecuencia de la crisis económica mundial, prácticamente el 80% de los emigrantes que llegan a Francia a trabajar en la vendimia, son españoles. De nuevo, la historia se repite, pero ahora los protagonistas, desgraciadamente, volvemos a ser nosotros.

3.3.2- FACTORES QUE CONDICIONAN EL PROCESO MIGRATORIO.

A pesar de las dificultades, los traumas, las desdichas, la gente se ve necesariamente obligada a emigrar. Pero ¿cuáles son las causas que originan los procesos migratorios? Evidentemente son múltiples y muy variadas, dependiendo de infinidad de factores. A modo de síntesis, hemos tratado de resumirlos en las siguientes:

- 1. En la década de finales de los noventa y principios del año dos mil, la bonanza económica que existía en España, atrajo a multitud de extranjeros convirtiéndose, después de los Estados Unidos, en uno de los países del mundo que más inmigrantes recibía y porcentualmente, el que más de toda la Unión Europea:
 - 1.1- A pesar del endurecimiento de la Ley de Extranjería.
 - 1.2- A pesar de la imposición de visados a países como Ecuador, Colombia o Bolivia, que tienen fuerte migración hacia la Península.
 - 1.3- A pesar de la entrada de Rumanía y Bulgaria en la Unión Europea, que también son países con fuerte presencia migratoria en España.
- 2. La llegada de inmigrantes a España no se produce mayoritariamente y necesariamente a través del desembarco de pateras (tan sólo el 10%); ni tampoco por carretera (23%). Se produce mayoritariamente por avión (62%), algo bastante complicado de poder controlar.
- 3. El "efecto llamada" que provoca la llegada de extranjeros a nuestro país, genera nuevas expectativas y facilita el proceso migratorio:
 - 3.1- El elevado crecimiento de la economía española y la consecuente necesidad de mano de obra extranjera, frente a las economías en retroceso de los países del Tercer Mundo, hasta el año 2008.
 - 3.2- Hasta hace poco tiempo, la floreciente "economía sumergida", sustentaba parte del fenómeno migratorio. Un inmigrante, incluso "sin papeles", casi siempre podía encontrar trabajo en la construcción, el servicio doméstico o la agricultura.
 - 3.3- Los estrechos lazos históricos, culturales y lingüísticos de España con Latinoamérica, han sido una gran puerta de acceso.
 - 3.4- El cierre de las fronteras de Estados Unidos tras el atentado del 11-S.
 - 3.5-El ser España el país de la Unión Europea que más derechos concede a los inmigrantes en situación irregular y dónde resulta más fácil pasar de la ilegalidad a la legalidad:
 - Empadronamiento y acceso a la sanidad y a la educación, sin tener tarjeta de residencia.
 - Regularización, en su momento, si se acredita arraigo, etc.
 - 3.6- Alto grado de tolerancia institucional y también social.
- 4. Salarios comparativamente muy elevados respecto a los del país de procedencia, provocando un ficticio aumento del poder adquisitivo. Desafortunadamente, no suele ser así, pues la carestía de vida en el país receptor, las previsiones de ahorro para enviar remesas a sus familiares en el país de origen y los impuestos más elevados originan un importante deterioro socioeconómico de esta población.

- 4.1- A pesar de ser inferiores a 600€/mes en la mayoría de los casos, son muy superiores a los recibidos en sus países de origen.
- 4.2- No sólo les permite (mal) vivir, sino ahorrar para enviar a sus familias, a costa de tener enormes carencias.
- 4.3- Viven de forma penosa, algunos, incluso, en condiciones próximas a la indigencia, con el profundo deseo de que alguna vez cambie la situación.
- 4.4- El intento por abaratar gastos provoca hacinamiento en las viviendas, dando origen a los conocidos "pisos patera".
- 5. La todavía elevada presencia de trabajos agropecuarios, sobre todo en el interior peninsular.
 - 5.1- El desempeño de estos trabajos, requiere menores competencias lingüísticas.
- 5.2- Son más fáciles de aprender. Además, contribuyen a proteger el medio ambiente de la zona, por lo que son muy bien considerados.
- 6. Lejanía de la capital de la provincia (en Castilla y León).
 - 6.1- Existe un menor control administrativo.
 - 6.2- La vida es más barata.
 - 6.3- Facilidad de encontrar una vivienda a bajo precio.
- 7. Residencia en municipios de baja población (Castilla y León).
- 7.1- Les permite un contacto más directo con la gente y una mayor facilidad de integración. A su vez, mantienen la población del municipio, permitiendo que la baja tasa de natalidad no sea tan acusada y el municipio reciba toda la infraestructura administrativa, educativa y sanitaria que precise.
- 7.2- Es, por tanto, muy necesaria su continuidad y, por lo tanto, se debería facilitar la posibilidad de arraigar su estancia en el tiempo.
- 8. Posibilidad de alcanzar mejoras sociales.
- 8.1- Son mejoras de las que carecen en sus países de origen. De tipo sanitario, educativo, laboral (además de las económicas),...
- 8.2- A su vez, contribuyen también a mantener el "estado de bienestar", al permitir, como hemos señalado anteriormente, la continuidad de determinados servicios sociales en el ámbito rural.
- 9. Posibilidad de conseguir el "reagrupamiento familiar".
- 9.1- Necesidad de traer a sus familiares desde el país de origen (padres, hijos, esposos y hermanos), para convivir y afincarse en el país receptor.

- 9.2- No todo son beneficios, pues al trabajar el matrimonio, necesitan atender y cuidar de los hijos más pequeños. Ello genera nuevas complicaciones familiares, como la necesidad de reagruparse con los abuelos. Estos "abuelos inmigrantes", se encuentran en situaciones muy diferentes a las que han estado acostumbrados a vivir, alejados de su medio natural, de sus costumbres, de sus amigos/as, de su lengua,...).
- 10. La emigración viene generada también por las diferencias entre las estructuras económicas y demográficas. El elevado nivel de crecimiento de los países del Tercer Mundo, contrasta con el reducido de los países más desarrollados, generando ese "vacío poblacional", que viene a ser ocupado por población emigrante. En este sentido, cabe destacar que, precisamente España, tiene una de las tasas de natalidad más bajas del mundo.
- 11. La crisis económica mundial, ha provocado el descenso de la Ayuda Oficial al Desarrollo destinada por los países más desarrollados, en la última década. Esa disminución de la ayuda, provoca la necesidad de tener que emigrar.
- 12. Los progresos en los medios de comunicación, las tecnologías y el abaratamiento del transporte, han facilitado la posibilidad de poder emigrar.
- 13. La cultura del éxito y del consumo, en ocasiones tan visionada a través de los medios de comunicación que llegan a cualquier parte del Planeta, les induce a intentar alcanzar una nueva vida.
- 14. Los problemas medioambientales, como consecuencia de sequías prolongadas, inundaciones, deforestaciones, etc., fuerzan a tener que emigrar.
- 15. Los conflictos violentos o la inestabilidad política son también una fuente imprevisible que genera migraciones forzosas.

Estos quince motivos, entre otros muchos, son algunas de las razones que justifican la llegada de inmigrantes a España. La multiplicidad de estos argumentos se sucede y convergen con relativa frecuencia en la mayoría de los extranjeros que llegan a nuestro país.

3.3.3- ANÁLISIS Y SITUACIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y EN CASTILLA Y LEÓN.

3.3.3.1- La inmigración en España.

Hasta finales del año 2008, la inmigración había sido considerada como un verdadero problema político, económico y social en España y en la mayor parte de los países de Europa. Venía caracterizada por provocar entre la población del país de acogida, sensaciones de invasión y conflictividad social y laboral¹⁷. Pero a partir del año 2009, esta situación ha cambiado. La nueva coyuntura social que ha provocado la crisis económica, ha obligado a los países del Viejo Continente a replantear muchos aspectos de la sociedad, referentes a la economía, a la educación y al trabajo y, por supuesto, a considerar de una manera diferente el fenómeno de la inmigración. El intenso flujo migratorio vivido hasta entonces, ha pasado a ser considerado ahora, más que un problema social de "invasión", un problema de regularización social de las personas. Esta situación ha hecho aflorar, de nuevo, estereotipos y prejuicios xenófobos y racistas¹⁸ que se suponían superados. Pero, a pesar de esta nueva coyuntura, podríamos comenzar a hablar, desde comienzos del 2017, de un proceso de ralentización y consolidación del fenómeno migratorio tanto en España como en Europa.

Si analizamos la inmigración desde los propios países de origen, ésta suele venir acompañada, en la mayoría de las ocasiones, de una situación de profundo drama tanto social, como político, económico, sanitario y laboral. Está claro que ninguna persona, sea de donde sea, proceda de donde proceda, o tenga la cultura que tenga, desea romper con sus tradiciones, sus costumbres, sus formas de vida y más aún, con sus vínculos familiares, a no ser que tenga, realmente, una verdadera necesidad vital.

Los inmigrantes que llegan a España, en su gran mayoría, no vienen por voluntad propia, sino obligados por esas circunstancias vitales, que en la mayor parte de las ocasiones, responden a cuestiones de carácter económico, político, laboral o social, como hemos señalado.

Además, se trata de personas que, por lo general, proceden de estratos sociales y económicos muy desfavorecidos y en ocasiones, incluso, marginales.

Así las cosas, tanto a España como a Europa, la inmigración que ha venido llegando desde finales de la década de los años noventa hasta finales del año 2008, evidenciaba unos claros rasgos coincidentes, que en nada se parecían a los de las décadas anteriores:

¹⁸ Esta misma encuesta, refleja también que uno de cada cinco alumnos encuestados, expulsaría de su barrio o ciudad a los inmigrantes procedentes de Marruecos y de Latinoamérica. También, si practicaran la religión musulmana.

¹⁷ Una encuesta elaborada por la ONG "Movimiento contra la Intolerancia", entre 828 alumnos en edades comprendidas entre los 13 y 16 años (ESO), durante el curso académico 2008-09, reflejaba que el 89% del alumnado percibía que había muchos inmigrantes en las clases y el 44% tenía una sensación de invasión.

- -Obligada a emigrar por la insostenible crisis económica, laboral y social, que se vivía en sus países de origen.
- -Carente de recursos económicos.
- -Baja o nula cualificación profesional.
- -Por lo general, de edades muy jóvenes y con familias muy amplias.

Por lo tanto, tenemos, básicamente, dos tipos de inmigración, la forzada (mayoritaria), con las características anteriormente descritas y la voluntaria (minoritaria), que obedece también a múltiples factores, pero completamente diferentes (alta cualificación profesional, economía elevada, edad madura, sin cargas familiares, etc.). La problemática que plantea la inmigración en el país receptor, obedece, en su mayoría, al primer caso. A pesar de todo, esta población inmigrante residente en nuestro país, no presenta cifras muy elevadas, si la comparamos con otros países europeos. En concreto y a fecha 1 de enero de 2017, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, ascendía a 4.424.409 personas, lo que representa el 9,5% del total de la población española (46,5 millones de personas)¹⁹. Estas cifras contrastan con los datos recogidos en años anteriores (Expansión, 2017), observándose un claro descenso a partir del año 2010, como podemos apreciar en el gráfico siguiente:

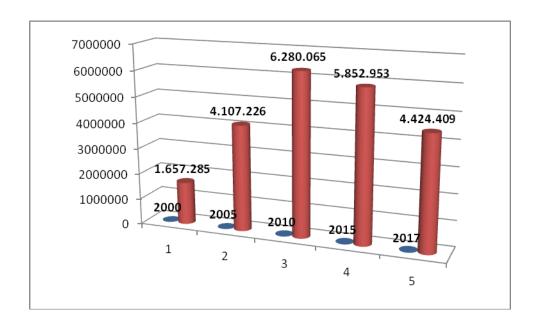


Fig. 29: Evolución de la población inmigrante en España, desde el año 2000. Fuente: Diario Expansión (4 de febrero, 2017)

A pesar de que el mapa de los países de procedencia de la inmigración en España es muy heterogéneo, prácticamente el 60% del total, se concentra en diez países (Instituto Nacional de Estadística, 2017) y más de la mitad, se distribuye entre los extranjeros procedentes de Rumanía,

¹⁹ Según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (Instituto Nacional de Estadística, 2017), la población española a 1 de enero de 2017, ascendía a 46.528.966 personas.

Marruecos, Reino Unido, Italia, China, Ecuador y Alemania, como podemos observar en el gráfico siguiente:

Rumanía	678.098	15,3%
Marruecos	667.189	15%
Reino Unido	294.295	6,6%
Italia	203.118	4,6%
China	177.738	4%
Ecuador	145.879	3,3%
Alemania	141.523	3,2%
Colombia	139.213	3,1%
Bulgaria	126.436	2,8%
Francia	103.062	2,3%

Fig. 30: Población inmigrante residente en España, por países de procedencia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

De todos ellos, el 34,8% procede de países de la Europa Comunitaria, de los que el 18,1% son originarios de Rumanía y Bulgaria; el 15% de un sólo país africano (Marruecos); el 6,4% de dos países de Latinoamérica (Ecuador y Colombia); y, finalmente, el 4% de un solo país asiático (China). En total, los inmigrantes procedentes de estos diez países, como hemos señalado, supone el 60% del total de la inmigración residente en España.

Estos datos se ven reflejados también en la población inmigrante escolarizada. En la actualidad, prácticamente uno de cada doce alumnos, es ya inmigrante.

Si establecemos la variable de la procedencia continental de los extranjeros residentes en España de estos diez países que conforman el 60% del total, observamos que a diferencia de lo que muchas personas piensan, son los europeos, con diferencia, los que mayor presencia tienen, como podemos ver en el gráfico siguiente:

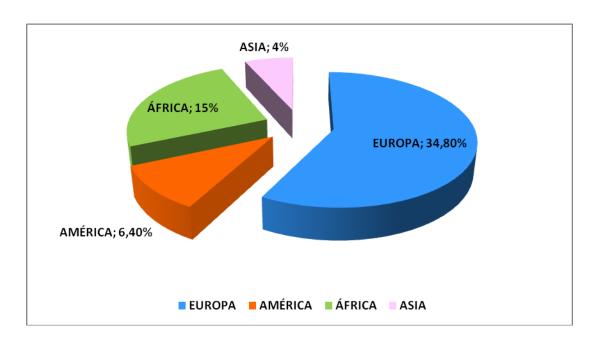


Fig.31: Población inmigrante más numerosa residente en España, por continentes de procedencia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

La población inmigrante residente en España, como hemos señalado, a pesar de concentrarse mayoritariamente en los diez países anteriores, tiene un carácter muy heterogéneo, como podemos observar en los datos de la figura siguiente:

EUROPA	Población	AMÉRICA LATINA	Población	ÁFRICA	Población	ASIA	Población
Rumanía	678.098	Ecuador	145.879	Marruecos	667.189	China	182.072
Reino Unido	294.295	Colombia	139.213	Senegal	59.069	Pakistán	74.096
Italia	203.118	Bolivia	76.060	Argelia	55.080		
Alemania	141.523	Argentina	71.622				
Francia	103.062	Perú	60.115				
Portugal	100.822	R.Dominicana	59.184				
Ucrania	94.770						
Rusia	71.959						

Fig. 31: Población inmigrante mayoritaria residente en España, por países y continentes de procedencia.

La llegada de estas personas, obliga a establecer políticas y medidas de actuación por parte de las diferentes Comunidades Autónomas, a través del desarrollo de programas y proyectos, que muestran el interés político, social y, sobre todo, educativo, por solucionar el nuevo reto social que se genera. Reto que no tiene que ser exclusivamente unifactorial, pues inciden múltiples variables que condicionan la respuesta de la población extranjera, en todos los diferentes planteamientos de la vida cotidiana.

Pero como hemos señalado, por lo general, el inmigrante que llega a España, es una persona que se ha visto forzada a tener que salir de su país, por circunstancias vitales (y en ocasiones de estricta supervivencia), teniendo además que romper con sus tradiciones culturales, laborales, sociales, educativas y afectivas. Es una persona que no desea emigrar, que no pretende romper con sus vínculos socioculturales y afectivos, pero sus circunstancias personales y sobre todo familiares, le obligan a ello. Por ese motivo, el proceso de integración social en el país de acogida, se hace aún más difícil. Nos estamos refiriendo a un tipo de persona que tiene un doble problema: el surgido en su propio país que le obliga a emigrar y el que le sobreviene en el país de llegada, al no ser aceptado y además condicionado a integrarse.

Así las cosas, desde el punto de vista psicosocial y sociocultural, la mayor parte de los inmigrantes son personas extremadamente vulnerables, a las que estamos constantemente sometiendo a múltiples situaciones de estrés (en muchas ocasiones de forma inconsciente), y a las que urgimos que alcancen a la mayor brevedad posible, un óptimo grado de integración social (en nuestra sociedad). ¿Acaso nos hemos puesto a pensar, solo por un momento, si esta situación en la que se encuentra inmerso el inmigrante, favorece realmente este proceso de integración social? Evidentemente la respuesta no puede ser otra que negativa. Compartimos la opinión de Aparicio (2009), cuando señala que estos condicionantes que dificultan la adaptación e integración social del inmigrante en el país de acogida, son múltiples y variados y en ocasiones, desconocidos para la propia sociedad de acogida, como podremos observar en el capítulo correspondiente a Inmigración y Educación, que más tarde analizaremos.

3.3.3.2- La inmigración en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

La distribución de la inmigración en España es muy irregular y cada Comunidad Autónoma tiene unas peculiaridades muy específicas. En el caso de Castilla y León, al igual que ocurre a nivel nacional y durante el año 2017, el 60% de la procedencia de la población inmigrante se concentra también en un número concreto de países, que a diferencia del mapa nacional (en este caso son diez) en el autonómico de esta comunidad, se reduce a tan sólo cinco, lo que favorece el llevar a cabo estrategias que permitan aumentar las posibilidades de conocimiento por parte de la población receptora, como podemos apreciar en la tabla de la figura siguiente (Junta de Catilla y León, 2017):

POBLACIÓN INMIGRANTE EN ESPAÑA

Censo: 46,5 millones.
Pob. Inmigrante: 4.424.409 (9,5%)

POBLACIÓN INMIGRANTE EN CASTILLA Y LEÓN

*Censo: 2.447.519.*Pob. inmigrante: 128.633 (5,2%)

1 ob. Immgrante	. 4.424.402	(),5 /0)	1 ob. mingrant	t. 120.033 (3,2 /0)	
PAÍS		(9,5%)%	PAÍS		(5,2%)
Rumanía	678.098	15,3%	Rumanía	24.109	18,7%
Marruecos	667.189	15%	Bulgaria	20.792	16,1%
Reino Unido	294.295	6,6%	Marruecos	19.553	15,2%
Italia	203.118	4,6%	Portugal	8.120	6,3%
China	177.738	4%	Colombia	5.003	3.9%
España: 9,5% de població inmigrante			Castilla y León: 5,2% de población inmigrante		
POBLACIÓN INMIGRANTE EN LA PROVINCIA DE VALLADOLID (22.915)	Censo: 523.679	4,37%	POBLACIÓN INMIGRANTE EN LA CIUDAD DE VALLADOLID (12.769)	Censo: 300.000	4,25%
PAÍS		%	PAÍS	POBLACIÓN	%
BULGARIA	5.534	24,1%	BULGARIA	2.332	18,2%
RUMANÍA	5.079	22,1%	MARRUECOS	2.168	17%
MARRUECOS	3.017	13,1%	RUMANÍA	1.711	13,4%
COLOMBIA	772	3,4%	REP. DOMINICANA	640	5%
CHINA	754	3,3%	COLOMBIA	586	4,6%
Valladolid (provincia): 4,3 de población inmigrante			Valladolid (ciudad): 4,2% de población inmigrante.		

Fig. 32: Población inmigrante comparativa en España, Castilla y León y Valladolid. Fuentes: Instituto Nacional de Estadística (2017), Junta de Castilla y León (2017) y Ayuntamiento de Valladolid (2017)

Vemos cómo en Castilla y León, a diferencia del resto del territorio nacional, tanto la población inmigrante, como sus porcentajes representativos de población total, son distintos. Por el contrario, las ciudades y provincias de la propia Comunidad Autónoma (como podemos observan en el caso de la capital, Valladolid), tienen escasas diferencias entre sí, referente a los países de procedencia de la

población inmigrante, aunque difieren sustancialmente en los porcentajes de presencia. Presencia que se hace aún más acusada, cuando comparamos la población del ámbito urbano y la del espacio rural, como hemos podido observar en la figura anterior.

Provincia	Censo	Pob. inmigrante	% Pob. inmigrante en la provincia
BURGOS	360.995	25.675	7,1%
VALLADOLID	523.679	24.343	4,6%
LEÓN	473.604	19.129	5,2%
SEGOVIA	155.652	16.774	10,8%
SALAMANCA	335.985	12.215	3,6%
ÁVILA	162.514	10.739	6,6%
SORIA	90.940	7.196	8%
ZAMORA	180.406	6.372	3,5%
PALENCIA	164.644	6.190	3,7%

Fig. 33: Distribución de la población inmigrante entre las diferentes provincias de Castilla y León.

Las características socio culturales (tradiciones, costumbres, etc.) y educativas de los cinco países en los que se concentra más del 60% del total de la población inmigrante de la Comunidad Autónoma, son diferentes entre sí y distintas también a las españolas. Estas diferencias deben y tienen que complementar el conocimiento mutuo y ser, a la vez, ser el motor que genere mecanismos que faciliten la convivencia. El hecho de tener una mayor concentración de población de esos cinco países de procedencia, facilita mucho más las posibilidades de llegar a conocer más y mejor a nuestros convecinos, facilitando, por tanto, mecanismos y estrategias de convivencia intercultural.

Desde estas diferencias y tratando de sintetizar todo lo posible las características sociales, culturales, educativas, etc., que identifican los rasgos propios de las costumbres más significativas de un país, vamos a explicar básicamente algunas de ellas, con el fin de mostrar, de forma muy elemental, algunos de los rasgos propios que caracterizan a los países de procedencia de la población mayoritaria extranjera que reside actualmente en Castilla y León y en España. Y para ello, hemos creído conveniente seleccionar los de Bulgaria, Colombia y Marruecos, por la pertenencia de estos países a tres continentes distintos, tres religiones mayoritarias diferentes y, lo que es más importante, con un alto porcentaje de población inmigrante. Es evidente que necesitaríamos dedicar una publicación específica para explicar de cada país lo que pretendemos hacer en este capítulo (y aún así sería escasa), pero en cualquier caso, creemos que es suficiente para los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar en el presente capítulo. Dejamos abierta esta alternativa a futuros investigadores, para que con sus nuevas aportaciones, complementen y amplíen estos estudios.

3.3.3.4 Algunas peculiaridades de los rasgos socioculturales de la población procedente de Bulgaria.

La República de Bulgaria ocupa una extensión cinco veces más pequeña que la española, tiene aproximadamente siete millones y medio de habitantes y es un país miembro de la Unión Europea. La población procedente de Bulgaria ocupa el noveno lugar en cuanto al número de emigrantes residentes en nuestro país, pero tiene, en cambio, una gran importancia en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, pues representa el mayor porcentaje de población extranjera en la región. Además de su importancia por el número de personas que actualmente han emigrado hacia España, también lo es por sus características y tipo de migración. Se trata de una población que se ha afianzado también en el ámbito rural, consiguiendo establecerse e integrarse muy satisfactoriamente y llegando a representar, en algunas ocasiones, más del 23% del total de la población autóctona (Aparicio, et al, 2006), incluso en algunos colegios rurales de la comunidad, el alumnado búlgaro es mayoría. Afortunadamente, su presencia en el ámbito rural ha permitido que aún sigan manteniéndose determinados servicios que de no haber sido así, hubieran desaparecido con el consiguiente deterioro de la actividad de muchos de los municipios de Castilla y León. Municipios que, no olvidemos, tienen una población muy envejecida y la llegada de estas personas supone un estímulo para la propia existencia del pueblo. Es más, gracias a su llegada, las escuelas permanecen abiertas, los trabajos agrícolas en vías de desaparición siguen manteniéndose y el comercio se ha activado. En definitiva, provocan el mantenimiento de una vida rural que estaba predestinada a ir desapareciendo poco a poco. En consecuencia, sus costumbres, tradiciones y valores deben ser conocidos y valorados adecuadamente, con el fin de facilitar una mejor adaptación y convivencia mutuas. Desde esta perspectiva, intentaremos acercarnos a ese mejor conocimiento a través de una explicación básica de cuatro aspectos socioculturales, que a nuestro juicio, permiten aproximarnos más a la realidad de las personas que proceden de Bulgaria. Nos estamos refiriendo a la lengua, religión, tradiciones y costumbres y educación. Veamos pues, cada caso.

a) Lengua: La lengua oficial de Bulgaria es el búlgaro. El búlgaro tiene un alfabeto distinto al nuestro (cirílico), lo que puede ocasionar inicialmente dificultades en la comprensión del significado de determinadas palabras. Estas dificultades, como hemos podido observar, son fácilmente superadas por la población inmigrante y para nada impiden el proceso de adaptación a la sociedad mayoritaria.

	А	Б	В	Γ	Д	Е	Ж	3	И	Й	К	Л	М	Н	0
ı	П	Р	С	Т	У	Φ	Χ	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ь1	Ю	Я

Fig. 34: Alfabeto búlgaro.

b) Religión y creencias: La heterogeneidad que conforma la sociedad búlgara, da lugar a la existencia de diferentes religiones, cultos y creencias, de entre las que se encuentran mayoritariamente

las cuatro siguientes: cristianos ortodoxos (83%), musulmanes (13%), católicos (1,5%) y judíos (0,8%). Todos conocemos la importancia que debiera tener para el ciudadano en general (a nivel de cultura general) y específicamente para el docente (a nivel profesional), el conocimiento de algunas de las características que conforma, al menos, la religión mayoritaria de uno de los países con mayor presencia de población extranjera en España y, especialmente, en Castilla y León.

La religión cristiana ortodoxa, que es la mayoritaria en Bulgaria, se caracteriza por estar representada por el Patriarca de Constantinopla, que es quien ostenta la jerarquía "honoraria" entre los diferentes patriarcas de las iglesias autocéfalas, que son: Constantinopla, Alejandría, Antioquía, Jerusalén, Rusia, Georgia, Serbia, Rumanía, Bulgaria, Chipre, Grecia, Polonia, Albania, Chequia y Eslovaquia, pues la americana, se encuentra en una situación conflictiva. Estas iglesias, no tienen por qué responder a una autoridad eclesiástica mayor, pudiendo también nombrar a sus propios obispos y patriarca. La iglesia ortodoxa, al igual que la católica, posee la autoridad de canonizar y beatificar. Comparte también la esencia de la Trinidad, aunque el Espíritu Santo sólo procede del Padre. Sostiene también la virginidad de la Virgen María y niega la existencia del purgatorio. A diferencia también de la católica, la ortodoxa puede ordenar como sacerdotes a hombres casados, siempre que la mujer no tenga mala reputación. En las iglesias no se admiten imágenes religiosas tridimensionales, solamente planas (iconos) y tampoco pueden utilizarse instrumentos musicales, solamente la voz humana.

c) Tradiciones y costumbres más significativas: La situación geográfica del país, le ha servido como lugar estratégico de encuentro de numerosos pueblos y culturas a lo largo de sus muchos siglos de existencia: eslavos, visigodos, otomanos y asiáticos. Precisamente, uno de esos pueblos, los visigodos, comparten un pasado común con España y más concretamente con Castilla y León.

Pero más que ahondar en su Historia, vamos a identificar algunas de sus costumbres y tradiciones más significativas y que tanto representan la cotidianidad de la comunidad búlgara. A modo de ejemplo, citaremos las que hemos creído más importantes y que, de una u otra manera, puedan ayudarnos a conocernos mejor:

• La "Martenitsi". Se celebra el día 1 de marzo. Es la fiesta de la primavera. En ella, familiares y amigos se regalan unos amuletos hechos con hilos de colores blancos y rojos, que abocan la suerte, la fuerza y la salud: los "martenitsi" (el blanco simboliza pureza, inocencia y alegría y el rojo, vitalidad, alegría, salud y amor). Tienen que llevarse hasta que se vea la primera cigüeña o, simplemente, hasta el final de marzo. La variedad de formas es enorme: desde la clásica de dos muñequitos (Pizho y Penda), hasta brazaletes, collares, pequeños pompones, etc. Las "martenitsi", según la tradición, se tienen que colgar en las ramas de un árbol. A los niños se les cuentan las historias de "Baba Marta" (la abuela Marta), una ancianita divertida, que pasa pronto por la mañana para regalar "martenitsi" a los buenos y pellizcar las mejillas de los malos.

- "El Día Grande" (Domingo Santo) o "Velikden". Es, para muchos, la fiesta más importante de la comunidad búlgara. Da comienzo el Sábado Santo, con una ceremonia en todas las iglesias, desde donde, a medianoche, los sacerdotes sacan los presentes y dan varias vueltas seguidos por la muchedumbre mientras cantan canciones. Se regalan huevos pintados de muchísimos colores y maneras (se pintan sólo el Jueves o el Sábado Santo, nunca el Viernes de Crucifixión). Ese día es frecuente comer un pan dulce con uvas pasas y nueces, que se llama "kozunak". El Domingo de Ramos abre la Semana de la Pasión, y se dedica el día a todas las personas con nombres de flor o árbol (Lilia, Kalina, Tsvetán, etc.) y, en ausencia de palmas, se festeja con ramas de sauce.
- La festividad de San Jorge. Se celebra el día 6 de mayo. Es un santo venerado tanto por cristianos como por musulmanes y es, además, patrono de los gitanos de Bulgaria (como todos sabemos, una de las minorías étnicas más importante en el país). Esta festividad marca el principio del verano. Las familias se reúnen y se suele comer cordero asado y un tipo de pan especial.
- Festividad de los Santos Cirilo y Metodio. Se celebra el día 24 de mayo. Es una fecha muy importante para el pueblo búlgaro, pues fueron los creadores del primer alfabeto eslavo (el alfabeto cirílico, como ya hemos señalado).
- Festividad de "San Íncola", el santo protector de los pescadores y los marineros, se celebra el día 6 de diciembre. Por este motivo, este día se come por lo general pescado, y en concreto, un tipo de plato consistente en carpa rellena de arroz y nueces.
- Las fiestas navideñas también son celebradas familiarmente en Bulgaria. Así, el 24 de Diciembre (Noche Buena), se celebra la "Budni vecher" (Vigilia), reuniéndose todas las familias para cenar. Es una costumbre que en la mesa haya platos vegetarianos y pan de "pita" (un pan redondo cocido en casa, con una moneda dentro). El que encuentre la moneda escondida en el interior del pan, será el más afortunado de la familia. Nadie tiene que irse antes de que acabe la cena. Al terminar el banquete, todos juntos levantan un poco la mesa, como un buen augurio del futuro crecimiento (de las riquezas, de los niños, de la cosecha, etc.).
- Continuando con las fiestas de Navidad, el día 25 de diciembre recibe el nombre de "Koleda". Es un nombre de origen pagano, que deriva del verbo "kolia" (degollar), porque tradicionalmente en Navidad, se degollaba un cerdo.
- Al final de la navidad, en concreto los días 26 y 31 de diciembre, se dan regalos. Se acompaña de comidas tradicionales, como la "banitsa kusmeti", que es un pastel salado en el que se ocultan papelitos con buenos mensajes que serán los augurios de quienes los encuentren.
- Si hacemos referencia a la gastronomía, no podemos por menos que destacar la calidad de todos sus productos lácteos y los postres y dulces de origen turco. Es más, el nombre científico de uno de los

microorganismos que transforman la leche en yogurt se llama "Lactobacilus bulgaricus". De entre la rica gastronomía búlgara, destacaríamos, a modo de ejemplo, la conocida sopa fría ("tarator"); la bebida compuesta por yogurt y sal ("airan"); etc.

- Finalmente, y como una peculiaridad más de las costumbres búlgaras, no debemos olvidar, aunque tan sólo sea por su diferencia con las españolas, la costumbre que tienen de afirmar y negar con la cabeza (girándola de izquierda a derecha y moviéndola de arriba a abajo, respectivamente), de forma contraria a nosotros.
- d) Educación: La estructura del sistema escolar búlgaro, se apoya en tres pilares: la Educación Preescolar, la Escolar (Básica y Secundaria) y la Superior. También existe una Educación Especial que atiende a niños con necesidades educativas especiales. La etapa educativa obligatoria solamente comprende los cursos 1º a 8º, de la Educación Básica. Desde esta perspectiva, la Educación Obligatoria sólo comprende la etapa de la Educación Básica (de 1º a 8º cursos), como podemos observar mejor en el esquema siguiente:
 - Educación Preescolar.
 - Educación Escolar:
 - Educación Básica (1º-8º cursos). Solamente ésta es Obligatoria.
 - Educación Secundaria (1°-4° cursos):

Primer Curso. (Equivalente a 2º curso de la ESO, en España).

Segundo Curso. (Equivalente a 3º curso de la ESO).

Tercer Curso. (Equivalente a 1º Curso de Bachillerato en España).

Cuarto Curso. (Equivalente a 2º Curso de Bachillerato).

Tipos de Educación Secundaria:

Educación Secundaria General.

Educación Secundaria Profesional.

Educación Secundaria Especial (idiomas, deportes, matemáticas, música,...).

- Educación Especial. Para niños(as) con necesidades especiales.
- Educación Superior. Tiene más de treinta instituciones de Enseñanza Superior.

Es interesante destacar también, que la escala numérica de resultados académicos es diferente a la utilizada en España. Sus equivalencias, son las siguientes:

ESPAÑA	BULGARIA
10	6,0-5,8
9	5,7-5,2
8	5,1-4,6
7	4,5-4,0
6	3,9-3,4
5	3,3-3,0
4	2,9-2,2
3	2,1-1,4
2	1,3-0,7
1	0,6-0,0

Fig. 35: Equivalencias en las calificaciones del sistema español y el búlgaro.

3.3.3.4- Algunas peculiaridades de los rasgos socioculturales de la población procedente de Colombia:

Los inmigrantes colombianos son también muy numerosos en España, ocupando el octavo lugar y el quinto en Castilla y León. Colombia tiene una población similar a la española, pero su superficie es cuatro veces mayor. A diferencia de otros países de América Latina, Colombia es el único que sus costas son bañadas por el Océano Pacífico y el Mar Caribe, ello unido a la riqueza medio ambiental y las características geográficas de su interior, han ido conformando una importante variedad de grupos humanos, con características muy diferentes.

Los grupos humanos presentes en la geografía colombiana, además de los grupos amerindios originarios (3,4% del total de la población), son los descendientes de los colonos europeos (principalmente españoles) y los esclavos africanos (que con el 10,6% del total de la población, conforman la cuarta población negra más importante de América).

a) Lengua: Siempre que analizamos las características de cualquier país latinoamericano pensamos en la similitud de su lengua con la nuestra. Ciertamente es así, pero no podemos olvidar que en la mayoría de las ocasiones, los países latinoamericanos tienen numerosas lenguas originarias, que además son habladas por muchas personas, en su mayoría indígenas, pero que sobrepasan los límites incluso nacionales. Estos pueblos originarios, portadores de una cultura, tradiciones y, por supuesto, lengua propias²⁰, están luchando hoy en día por su reconocimiento y valoración. Tal es así, que en muchos de estos países se ha incluido su estudio en los currícula formativos y en algunos, se han llegado a crear las primeras universidades indígenas, que potencian, promueven y tratan de difundir, conocer y sobre todo proteger, este rico acervo cultural (Ampuero, 2010). Por ello, no debe hacérsenos extraño el que muchos de los inmigrantes latinoamericanos que llegan a España, no hablen (y sobre todo no escriban)

_

²⁰ En Colombia existen más de sesenta lenguas vivas: quechua, arawak, caribe, chibcha, etc.

correctamente el castellano, pues su lengua materna es otra muy diferente. De todos modos, por lo general, en su mayoría, lo hablan y entienden perfectamente.

Desde esta perspectiva, podemos confirmar que en Colombia confluyen 64 idiomas y más de 300 formas dialectales, aunque la mayoría de su población habla el castellano.

- **b)** Religión y creencias: Como en la mayor parte de la inmigración procedente de Latinoamérica, la religión mayoritaria es la católica, aunque también existen diferentes religiones practicadas por los numerosos Pueblos Indígenas que se encuentran distribuidos por la geografía del país. Dada su magnitud y distribución, nos es imposible poder enumerar y describir en este trabajo, pues su extensión nos obligaría a dedicar capítulos enteros, que no es el caso que nos ocupa.
- c) El crisol étnico y algunas tradiciones y costumbres significativas: La mezcla de pueblos y culturas indígenas y extranjeras a lo largo de su historia, ha dado origen a un verdadero crisol étnico. Dentro de ese crisol étnico, debemos señalar la importancia que alcanza la población indígena, que con un total de 701.860 personas, tienen presencia en 32 departamentos del país. Además, las dificultades orográficas del territorio, han permitido la existencia de importantes núcleos de población que han sufrido la incomunicación y por tanto, el aislamiento, de otros grupos humanos.

Este hecho ha permitido el desarrollo de tradiciones y costumbres propias de cada pueblo, muy diferentes del resto y que, por su extensión, sería imposible, al igual que nos ha ocurrido en el epígrafe anterior, describirlas. No obstante, y a modo de ejemplo, simplemente citaremos algunos de estos pueblos originarios que se extienden a lo largo y ancho de la geografía colombiana:

- Al norte del país (en la costa caribeña), podemos encontrar a la etnia Wayúu, Mokaná y el grupo étnico Kogi; en la zona occidental bañada por el Pacífico, destacamos los grupos Emberá, Kuna y Pastos; en la región central amazónica, los grupos Tucanos, Sálibas y Tikunas; en la zona andina en la frontera con Ecuador, podemos encontrarnos a los Pastusos, los Muiscas y Paeces y en la cuenca del Orinoco, al oriente del país, los Llaneros, los Guayaberos y los Yaruros.
- La cultura "vallecaucana", que como su propio nombre indica, es originaria del Valle del Cauca, es típica de su capital, la ciudad de Cali. Tiene grandes influencias africanas, tanto del Caribe, como del Pacífico. El tradicional baile de la "salsa", forma parte de su identidad.
- La Costa del Caribe, se caracteriza por tener una fuerte influencia de las culturas africanas. Fue colonizada por andaluces, extremeños y canarios y por los inmigrantes tanto de origen francés, alemán e italiano, como de origen libanés, sirio, y de otros países árabes, entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta región, en la actualidad, es el germen de la música actual colombiana y del gran escritor Gabriel García Márquez (Nobel de Literatura). Además, de aquí es originario el sombrero "vueltiao" (uno de los símbolos más representativos del país).

• En la zona de La Guajira, además del castellano, se habla también el wayúu. A diferencia de otras regiones colombianas, en la Guajira se ha establecido la comunidad árabe y musulmana más importante de todo el país.

• No queremos finalizar esta breve síntesis, sin mencionar el importante papel que en Colombia desempeña el grupo cultural palenquero. La cultura Palenque-Cartagena ha sido declarada patrimonio vivo e intangible de la humanidad. Los palenqueros llegaron como esclavos a Colombia, procedentes del continente africano y conservan aún una cultura e idioma propios.

El profundo sentimiento religioso del pueblo colombiano, hace que muchas de las costumbres y tradiciones de la vida cotidiana, giren en torno a esas creencias. Así, en las fiestas navideñas (24 y 31 de diciembre), la mayoría de las personas las suelen pasar con sus familias, siendo muy frecuente hacer natillas y buñuelos. Los regalos para los niños, a diferencia que en España, son entregados a partir de las doce de la noche del día 24 de diciembre, o en la mañana del 25.

d) Educación: En cuanto a las características generales de su sistema educativo, la Educación Obligatoria en Colombia comprende cinco años de Primaria y seis de Secundaria, estructurándose de la siguiente manera:

Educación Preescolar: Desde los 3 hasta los 5 años.

Educación Básica: 5 años de Primaria (1º a 5º cursos) y 4 años de Secundaria (6º a 9º cursos).

- Educación Primaria (Desde los 6 años hasta los 10).
- Educación Secundaria (Desde los 11 años hasta los 14).

Educación Media: Bachillerato Académico y Educación Media Vocacional:

- Bachillerato Académico: 6 años (2+4, que incluyen los de la Educación Básica Secundaria).
- Educación Media vocacional: 2 años (10° y 11° cursos):

Bachillerato Industrial.

Bachillerato Comercial.

Bachillerato Pedagógico.

Bachillerato Agropecuario.

Bachillerato en Tecnología o Aplicado.

Bachillerato en Promoción Social.

Bachillerato en Humanidades.

Bachillerato en Ciencias.

Bachillerato en Medio Ambiente.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA): Orientado hacia el alumnado que no quiere o no puede ingresar en la Universidad. Es similar a una Formación Profesional en España.

- Electricidad.
- Fontanería.
- Ebanistería.

- Maestro de obras (construcción).
- Cocina.
- Modistería.
- Técnico de animación.
- Etc.

Educación Superior: La Educación Superior en Colombia tiene los niveles de pregrado y posgrado.

3.3.3.5- Algunas peculiaridades de los rasgos socioculturales de la población procedente de Marruecos:

El reino de Marruecos, con una extensión algo inferior a la española, alcanza una población cercana a los treinta y cuatro millones de habitantes, de los que el 97,5%, son árabes bereberes. Es el único país africano que no es miembro de la Unión Africana. La población marroquí residente en España ocupa el segundo lugar en importancia, tan sólo por detrás de la rumana. Nunca antes había sido tan numerosa ni había estado tan extendida, no sólo en España, sino también en el resto de Europa (Naïr, 2010).

En Castilla y León, se sitúa en tercer lugar, después de la población inmigrante procedente de Bulgaria y Rumanía. Los primeros inmigrantes marroquíes que llegaron a Castilla y León, según la documentación del consulado de Marruecos en España, son rifeños de la provincia de Nador, que llegan hacia el año 1964 (Bravo, García, López, Planet, & Ramírez, 2004). Se trataba de una población mayoritariamente masculina, que provocaba una fuerte atracción hacia la migración femenina. Tal es así, que en la década de los noventa y hasta el año dos mil, Castilla y León se constituyó en el polo de atracción más importante de la inmigración femenina en España (35,9%), hoy ya superado por otras comunidades y provincias españolas. En cualquier caso, esta elevada tasa de mujeres casadas, ha dado origen a la construcción de un modelo migratorio peculiar en la región, de carácter "familiar", que se va a mantener hasta comienzos del siglo XXI. Esta situación de "feminización" de la colonia marroquí, se va a extender por todas las provincias de Castilla y León.

a) Lengua: El idioma oficial de Marruecos es el árabe clásico, aunque el bereber es hablado por gran parte de la población. Las leyes se traducen también al francés y, en algunas ocasiones (las menos), al castellano. La lengua mayoritaria de la población es el árabe marroquí; ahora bien, dependiendo de la zona geográfica, o de su uso, existen, además, otras lenguas. Así, en las zonas rurales (montañosas) berberófonas, se hablan los tres dialectos de las lenguas bereberes (tarifhit, tamazight y tachelhit). En las ciudades de Tetuán, Nador, Tánger y Alhucemas (por su proximidad a las fronteras españolas de Ceuta y Melilla), en el antiguo Sáhara Español y en Sidi Ifni (por su condición de antiguas colonias españolas), se habla bastante castellano (la población castellano parlante, se encuentra cercana a las

cuatrocientas mil personas). Finalmente, la lengua francesa es utilizada frecuentemente para el comercio y la Enseñanza Superior.

b) Religión: La religión que se practica en Marruecos es mayoritariamente islámica (98,3%) y fundamentalmente de la rama sunnita²¹ y de la escuela o rito malekita. El rey, es la máxima autoridad religiosa y es el comendador de los creyentes. Existen también, aunque minoritariamente, cristianos (0,6%), judíos (1,0%) y otros grupos que practican cultos diferentes (0,1%). La religión islámica condiciona de una manera importante la vida de muchos ciudadanos marroquíes, por lo que creemos fundamental describir algunas nociones básicas. Somos conscientes de que tan sólo vamos a realizar una síntesis que permita un acercamiento al conocimiento del Islam, pero al igual que para el estudio de cualquier otra religión, recomendamos la lectura de numerosa bibliografía que analiza y discute en mayor profundidad, todos sus fundamentos.

Aproximadamente 1322 millones de personas son musulmanas, siendo la segunda religión más importante del mundo (la cristiana, con 2.153 millones, es la primera, de los que 1.115 millones, son católicos). El Islam, como todos conocemos, se apoya en cinco preceptos:

- 1. No hay más Dios que Alá y Mahoma es su profeta. Es la profesión de fe, "shahadah".
- 2. La oración o "salah", debe realizarse cinco veces al día (al alba, al mediodía, en la tarde, en el crepúsculo y en la noche). Se tiene que orar en dirección a La Meca. Con anterioridad a la oración, deben hacerse las abluciones, consistentes en la obligación de lavarse la cabeza, las manos y los pies.
 - 3. La limosna, "zakat", es obligatoria. Debe realizarse, al menos, una vez al año.
- 4. El ayuno durante el mes de Ramadán, o "sawm" (el noveno según el calendario lunar islámico), consiste en la abstención de ingesta de cualquier índole y el contacto sexual hasta la puesta del sol. Este principio estará dispensado por motivos de salud, edad, embarazo o viaje, debiendo compensarse su no cumplimiento con la ayuda equivalente a un necesitado o el ayuno en otro momento del año.
- 5. La peregrinación a la Mezquita santa de La Meca, o "haj", debe realizarse, al menos, una vez en la vida, mientras se pueda.

Además, existen algunos conceptos y aspectos de su religión, que debemos también conocer su significado y limitaciones:

- La Yihad: Es la lucha o Guerra Santa contra los infieles.
- La Sharia: Es la Ley Islámica. Cubre toda la vida de un musulmán y se encuentra descrita en El Corán e interpretada por los Ulemas:
 - -Prohibición de homicidio.
 - -Prohibición de relaciones extraconyugales.

²¹Los suníes, mayoritarios frente al grupo chiíe, son los más ortodoxos. Siguen las enseñanzas del "sunna" (conjunto de dichos y hechos de Mahoma). Niegan que Alí fuera el sucesor del profeta.

- -Prohibición de comer carne de cerdo.
- -Prohibición de consumo de bebidas alcohólicas.
- -Prohibición de juegos de azar.
- -Establece la condición de la mujer.
- -Reglamenta el matrimonio (El musulmán puede tener hasta cuatro esposas legítimas, si las puede mantener). Existe el repudio.

Finalmente, el rito funerario, también tiene unas características propias:

- El cadáver ha de lavarse bien.
- Se envuelve en un número impar de telas (normalmente tres).
- Se reza una oración por él.
- Se le sepulta según las enseñanzas del Corán: orientado hacia la Meca y en contacto directo con la tierra, sin ataúd ni monumentos ostentosos.
- c) El crisol étnico: Las etnias y grupos culturales asentados en Marruecos, son muy numerosos. De entre ellos, y a modo de ejemplo, destacaríamos los siguientes:
- Los Rifeños. Son los pertenecientes a las tribus que ocupan los territorios del Rift Central, en torno a Ketama. No olvidemos que la denominación de rifeño, se refiere también a cualquiera de los habitantes de toda la zona montañosa del Norte de Marruecos.
- Los Bereberes o Imazighen. Son los descendientes de los nativos del Norte de África. La presencia bereber en el Norte de África se remonta miles de años atrás. Son muchos los testimonios de textos griegos, romanos y fenicios que hacen mención a este antiguo pueblo. En realidad, bereber, es un nombre genérico dado a numerosos grupos racialmente heterogéneos, que comparten prácticas culturales, políticas, y económicas similares. Se extienden, como hemos señalado, por todo el norte del Sáhara, desde Marruecos hasta el oasis de Siwa, en Egipto. El significado de la palabra "bereber" parece proceder del Latín "barbarus", significado que tiene connotaciones peyorativas. Por este motivo, algunos bereberes prefieren denominarse Amazigh "Hombres Libres". Los imazighen (plural de amazigh), han sido siempre considerados los habitantes originarios del norte de África. Prácticamente la mitad de la población marroquí (42%), tiene procedencia bereber. Su forma de vestir consiste en una "chilaba", o túnica con capucha y en ocasiones concretas, los hombres se cubren la cabeza con un sombrero rojo. El calzado consiste en unas "babuchas", por lo general, de color amarillo.
- Los Drawa. Es un grupo de origen bereber, que se asienta al sur del país, en el valle del río Draa. Son musulmanes, conservando algunas creencias animistas. Tienen una economía de subsistencia basada en la agricultura de la cebada (principalmente), el trigo, el maíz y los dátiles. Se crían además, ovejas, cabras, caballos y camellos. La economía se complementa con la pesca en el río Draa. Pero esta

economía de subsistencia ha obligado a muchos a trasladarse a las ciudades (Casablanca), o a trabajar en las minas de fosfatos. La propiedad y los conflictos locales se resuelven mediante el kanun (conjunto convencional de leyes ancestrales).

- Los Sefardíes. Es un pueblo descendiente de los judíos expulsados de la Península Ibérica a partir del año 1492. Se encuentran estrechamente ligados a su cultura hispánica originaria, mediante la lengua (haketía²²) y las tradiciones.
- Los Yebala. Se encuentran localizados en las montañas noroccidentales de la cordillera del Rift marroquí. Son musulmanes sunníes, pero conservan en la tradición popular historias y actitudes heredadas de la superstición pagana. En árabe, el término "Yabal" significa "montaña". En sus orígenes es una mezcla de población bereber, andalusí y árabe. Esta población conserva rasgos propios de una sociedad rural, aislada y marginada políticamente. En la actualidad, viven en un medio climatológicamente muy hostil, agravado por la sequía y la extensión de cultivos dedicados al cannabis. La mujer, tiene un importante peso específico en la vida familiar. Desde que es niña, se viste con preciosos mantos rayados, utilizando principalmente los colores rojo, blanco o azul. Se encarga del cuidado de los más pequeños, así como de las tierras, el ganado, la búsqueda y trasporte de agua y el resto de tareas domésticas.
- d) Algunas tradiciones y costumbres significativas: Las fiestas tradicionales de mayor relieve suelen coincidir con las religiosas y se rigen por el calendario musulmán. El calendario musulmán es un calendario lunar. Se basa en ciclos lunares de 30 años (360 lunaciones, de tradición sumeria). Los 30 años del ciclo se dividen en 19 años de 354 días y 11 años de 355 días. Los años de 354 días se llaman años simples y se dividen en seis meses de 30 días y otros seis meses de 29 días. Los años de 355 días se llaman intercalares y se dividen en siete meses de 30 días y otros cinco de 29 días. Años y meses van alternándose. Es decir, cada 33 años musulmanes equivalen a 32 años cristianos.

El origen de este calendario coincide con el inicio de la Hégira, que en el calendario gregoriano, correspondería al 16 de julio del año 622.

De entre las fiestas y tradiciones más significativas, destacaríamos, a modo de ejemplo, las siguientes:

- El mes de ayuno, o "Ramadán". Finaliza con la "fiesta del cordero" o "Aid el Kebir".
- La fiesta del cordero o "Aid el Kebir", que conmemora el Sacrificio de Abraham.
- Nacimiento del Profeta, recibe el nombre de "El Mulud".

²² La "haketía" es una lengua que se ha formado sobre el sustrato del castellano medieval hablado por los sefardíes que fueron expulsados de la Península Ibérica en el año 1492 y se asentaron posteriormente en la zona norte de Marruecos.

Otras fiestas de menor rango:

- 1 de Enero, fiesta de Año Nuevo.
- 6 de Enero, fiesta equivalente al día de Reyes, se conoce como "El Achor".
- 11 de Enero, manifiesto de la Independencia.
- 1 de Mayo, fiesta del Trabajo.
- 23 de Mayo, fiesta Nacional.
- 16 de Julio, primer día del año musulmán, o primer "Moharem"; es el primer día de la Hégira.
- 30 de Julio, fiesta del Trono. Es una fiesta civil de gran importancia.
- 20 de Agosto, aniversario de la revolución del rey y del pueblo.
- 6 de Noviembre, aniversario de la "Marcha Verde".
- 18 de Noviembre, fiesta de la independencia.

Los días de la semana, los meses del año y, en definitiva, el calendario marroquí, son diferentes al nuestro. El día comienza con la caída del sol, y el mes comienza unos dos días después de la luna nueva, cuando comienza a verse el creciente lunar. Si consideramos la diferencia de días entre el calendario lunar y el solar, y el hecho de comenzar el año en fechas diferentes, nos daremos cuenta de la dificultad de establecer una correspondencia entre el calendario musulmán y el cristiano. Para solucionar estas dificultades, existen tablas de correspondencia de años, pero para cálculo rápido y aproximado, bien puede servirnos la fórmula siguiente:

- $A\tilde{n}o\ cristiano = A\tilde{n}o\ musulm\'an + 622 A\tilde{n}o\ musulm\'an/33$.
- $A\tilde{n}o\ musulm\acute{a}n = A\tilde{n}o\ cristiano 622 + (A\tilde{n}o\ cristiano-622)/32$.

Como hemos señalado anteriormente, los días de la semana se nombran de diferente manera a los nuestros y los meses del año, tienen también, días distintos, como vemos a continuación:

DÍAS DE LA SEMANA	CORRESPONDENCIA
al-ahad (اكأك «el primero»).	domingo
al-ithnayn (اكابكنون «el segundo»).	lunes
al-thalatha (ائاتاناء «el tercero»).	martes
al-arba`a (هاعبرألاه «el cuarto»).	miércoles
al-jamis (اسىيمخ «el quinto»).	jueves
al-yuma` (ಟರ್ನ್ರಕ್ «la reunión»). Se llama así porque es el día festivo, en el que se realiza la oración colectiva en las mezquitas.	viernes
as-sabt (el séptimo o el sabat).	sábado

Fig. 36: Correspondencia entre los días de la semana.

MESES	DÍAS QUE TIENEN
Muharram	30
Safar	29
Rabi `al-Aw wali	30
Rabi `ath-Thani	29
Jumada I-Üla	30
Jumada I-Akhira	29
Rajab	30
Sha `ban	29
Ramadhan	30
Sahwwal	29
Zu I-Qa`da	30
Zu I-Hijja	29/30

Fig. 37: Correspondencias entre los días que tienen los distintos meses del año.

e) La Educación: La Educación Obligatoria comprende el período de la Educación Fundamental (desde los 7 hasta los 16 años). Se estructura de la siguiente manera:

Educación Preescolar: Existen dos tipos de instituciones: Escuelas y Jardines de Infancia.

Educación Primaria o Fundamental: (Ocho cursos).

- Primer Ciclo Básico. (Desde los 7 hasta los 13 años).
- Segundo Ciclo Básico. (Desde los 13 hasta los 16 años).

Educación Secundaria: (Tres cursos: desde los 16 hasta los 18 años).

• A partir del 9° Curso de la Educación Fundamental.

Educación Superior.

• Existen 13 Universidades (Fez, Rabat, Casablanca, Marrakech, Meknes, Agadir, Tetuán, etc.), en las que estudian más de 250.000 alumnos(as).

CAPÍTULO 4. INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN.

"Pocas veces hemos presenciado, en la historia reciente, un cambio tan rápido de las relaciones entre los Estados, los pueblos y los grupos sociales que los componen" Así comienza el libro publicado por Sami Naïr (2006), que refleja claramente la realidad que suponen los procesos migratorios en la sociedad del siglo XXI.

Procesos migratorios que deben ser atendidos con las garantías necesarias, que permitan generar mecanismos de adaptación, que faciliten el delicado proceso de convivencia. Y no lo dudemos, uno de los pilares más firmes que favorece la integración y la convivencia de la población extranjera, no es otro que la educación (Aparicio, et al, 2006). La educación es, además de la principal herramienta que favorece esta inclusión, la que persigue el racismo, la intolerancia y la xenofobia (Aparicio, 2002a), y esa educación, estamos seguros, se tiene que forjar en y desde la escuela.

Pero el alumnado actual y en definitiva, la escuela de nuestros días, evoluciona cada vez más deprisa. Y en esa rápida evolución, el factor más mutable es el alumnado. Más incluso, que los propios planteamientos pedagógicos. En definitiva, una situación educativa que tiene que responder con nuevos planteamientos pedagógicos, como siempre, a una realidad social que avanza rápidamente y con un reto diferente al de la escuela tradicional. Se trata, entre otros aspectos, de educar para la convivencia, el respeto y la tolerancia, en una sociedad globalizada, cada vez más plural y heterogénea, pero evidentemente, desde planteamientos educativos muy alejados de los tradicionales, como hemos señalado. Afrontar desde la educación el choque cultural que se produce en la sociedad del siglo XXI, es un nuevo reto al que debemos dar respuesta.

Ciertamente, en esta compleja, pero a la vez apasionante tarea, no sólo debemos investigar en la aplicación de nuevos objetivos educativos, en adecuar los contenidos a la nueva realidad del aula o en plantear diferentes estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje de este "nuevo" alumnado (aunque también). Se trata, además, de formar al profesorado ante esta nueva realidad social. Realidad que no sólo tiene que dar respuesta a planteamientos educativos diferentes, sino que, además, debe tener muy en cuenta, y en consecuencia, abordar objetivos de carácter sociocultural y psicoeducativo. Y va a ser desde este último posicionamiento, desde el que centraremos la finalidad de nuestra propuesta.

Así las cosas, la inmigración es uno de los retos más importantes que plantea la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. Este nuevo "Espacio" es realmente un espacio multicultural, en el que tendremos que convivir, no ya sólo ciudadanos de los distintos países que conformamos la Unión Europea, sino también con toda la población inmigrante (no europea), que reside actualmente en el Viejo Continente. A ello, debemos sumar, además, todos los ciudadanos europeos que o bien acaban de nacionalizarse, o bien son inmigrantes de segunda o tercera generación. Estamos inmersos pues, en un crisol en el que debemos convivir diferentes culturas en un espacio común de coexistencia. Tan concreto como estar en un proceso de interculturalidad, dentro de la multiculturalidad de esta "nueva" Europa.

Pero ¿qué entendemos realmente por interculturalidad? En síntesis y recordando la definición que antes indicamos, se trataría de la corriente de pensamiento que permite la convivencia de culturas heterogéneas en un espacio y tiempo de coexistencia comunes, apoyándose en los pilares de los derechos humanos, la democracia y, en nuestro caso concreto, la Constitución (Aparicio, 2012).

El aprender a convivir comunidades heterogéneas en espacios comunes, no sólo es un objetivo prioritario en nuestro estudio, sino que además, es uno de los objetivos que se plantea conseguir la sociedad española y europea de nuestros días. Estudios recientes (Aparicio, 2010), nos señalan que uno de los pilares más firmes que estimula esta convivencia, no es otro que la educación y más concretamente, la educación intercultural. Es pues, esta educación intercultural, el pilar en el que se sustenta la integración y, además, discrimina el racismo, la intolerancia y la xenofobia (Aparicio & De Angelis, 2008), desgraciadamente aún bastante arraigados en nuestra sociedad.

Es evidente que esta nueva situación, obliga a realizar cambios en las estrategias metodológicas educativas, así como también genera nuevos planteamientos en los objetivos básicos y comunes que deben desarrollarse. La convivencia de culturas heterogéneas va a ser, con toda seguridad, uno de estos objetivos prioritarios en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, como ya hemos señalado. Pero desafortunadamente en España, el tratamiento educativo de la interculturalidad lleva aún un corto camino recorrido, en comparación con algunos de los países de la vieja Europa. Las situaciones de racismo, xenofobia, intolerancia y machismo han comenzado a tratarse en profundidad, desafortunadamente, no hace muchos años.

Como podemos comprobar, no fue hasta la década de los años noventa, cuando comenzó a notarse el fenómeno de la inmigración en España. Fenómeno que se hizo sentir inmediatamente en las aulas de nuestros centros educativos. Fue pues, la juventud nacida a mediados de esta década, la que comenzó a recibir esta "nueva" educación y cuyos sujetos, se encuentran ahora matriculados en los centros de Educación Secundaria y Bachillerato del país. Estamos seguros de que esta nueva generación, será la que cambie gran parte de la mentalidad de la sociedad futura. Pero para alcanzar ese objetivo, es

imprescindible incluir asignaturas de Educación Intercultural en los planes universitarios de formación de los futuros profesionales, en todas las especialidades académicas (Aparicio & Carbonero, 2011). No obstante, aún hoy, todavía no se han dejado sentir estos cambios (es demasiado pronto), algo que nos preocupa muy seriamente, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por una encuesta realizada el curso pasado a estudiantes de Educación Secundaria y en la que se recogen datos y cifras ciertamente preocupantes²³:

- El colectivo de estudiantes de origen árabe sufre un fuerte rechazo (39,1% de los estudiantes encuestados); más incluso que el colectivo gitano.
- Se producen verdaderos sentimientos de rechazo por parte de los estudiantes encuestados, bien hacia la práctica religiosa, bien hacia los países de procedencia:
 - Cerca de la tercera parte de los encuestados, rechaza a los inmigrantes que practican la religión musulmana.
 - -El 19%, hacia el colectivo de estudiantes que procede de Latinoamérica.
 - Los sentimientos de rechazo, son potenciados por deseos de actuación: "que se les expulse".
- Uno de cada cinco estudiantes, expulsaría a los extranjeros del barrio o ciudad en la que viven (sobre todo, si son musulmanes, marroquíes o latinoamericanos).
- Existe una idea generalizada de "invasión" inmigrante. Prácticamente el 90% de los estudiantes encuestados, siente que hay muchos inmigrantes en su localidad. Incluso casi la mitad (44%), piensa que nos están invadiendo. ¿Acaso se produce el mismo efecto cuando nos referimos a los turistas que llegan anualmente a España (y en este caso, el número asciende a más de cincuenta millones)?.
 - -Encontramos también la existencia de importantes prejuicios y estereotipos:
 - -El 29% piensa que peligra nuestra identidad cultural.
 - -Más de la mitad (55%), asocia inmigración con delincuencia.
 - -Más de la tercera parte (33%), percibe la inmigración como un problema.
- Finalmente, tan sólo la tercera parte (33%), valora la inmigración de forma positiva. Y todo ello, cuando tan sólo 1 de cada 12 alumnos en nuestro país, es inmigrante.

Las actitudes racistas y xenófobas, a pesar del trabajo pedagógico que se está realizando en nuestros días, no descienden. El informe "Raxen" del año 2008 (Ibarra, 2008), recogía más de 4.000 agresiones racistas en España. Ese mismo informe había encontrado más de 150 páginas web con contenido racista y xenófobo. Pero además, el número de organizaciones políticas "ultras", tampoco

_

²³ Encuesta realizado por la ONG: "Movimiento contra la Intolerancia", a 850 alumnos de Educación Secundaria en centros educativos de la ciudad de Valladolid, durante el curso 2008-2009.

disminuye. Los conciertos musicales, lugares de encuentro en donde se nutren organizaciones de carácter racista y xenófobo, están creciendo, pudiendo percibirse más de 70 grupos musicales de clara orientación xenófoba y racista y 26 conciertos de esa misma orientación, celebrados durante el año 2012²⁴. Además, la simbología que acompaña a este tipo de actitudes, cada vez es más abundante y trata de penetrar en centros educativos, actividades deportivas y asociaciones de todo tipo, a través de señas y códigos identificativos de comunicación.²⁵

Son datos verdaderamente escalofriantes, para una generación de jóvenes que en poco tiempo, va a ingresar en la Universidad y unos años más tarde, regirá los destinos de nuestro país.

_

²⁴ Según el informe "Raxen", durante el año 2000 se celebraron 5 conciertos racistas en España. Doce años más tarde, es decir, durante el 2012, esta cifra se había multiplicado por cinco, alcanzando un total de 26 conciertos racistas.

²⁵ La simbología nazi, se hace presente entre muchos jóvenes con actitudes violentas. Veamos algunos ejemplos:

^{88:} Octavas letras del abecedario (H-H), que significan "Heil Hitler.

¹⁸ NS: (A-H-N-S), que significan "Adolf Hitler Nacional Socialista".

^{6.1}: (F-A), que significan "Fuhrer para Alemania".

¹⁴ palabras. Que significa: "Debemos asegurar un futuro para nuestra raza y un lugar para nuestros hijos".

4.1- ERRORES DE INTERVENCIÓN EN LA APLICACIÓN DE "MODELOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES".

Las políticas de integración social han sido tan distintas, como variados son los países de acogida de población inmigrante. Podríamos hablar del modelo de integración intercultural norteamericano, del francés, del alemán, del británico y, por qué no, del español. El hecho, siempre es el mismo. Cuando abordamos el fenómeno de la interculturalidad, pretendemos aplicar "modelos" de actuación, que nos sirvan como protocolos de aplicación, ante situaciones concretas y diferentes. Y ahí radica parte de nuestro error. Por principio, nunca deberíamos tomar parámetros interculturales estereotipados, pues cada cultura en general y cada individuo en particular, son entes independientes, autónomos, singulares y diferentes del resto. Es evidente, entonces, que no debemos desarrollar clichés interculturales, sino aplicaciones específicas y concretas. Por ese motivo, cuando señalamos que vamos a desarrollar un protocolo intercultural de actuación, por poner un ejemplo entre miles, a inmigrantes procedentes de Bulgaria, de Latinoamérica, de África, etc., no nos estamos dando cuenta de que no sólo estos inmigrantes son distintos entre sí, sino también muy diferentes interiormente.

¿Acaso, podríamos afirmar que existen inmigrantes culturalmente tan homogéneos que se les pudiera aplicar modelos interculturales idénticos? Evidentemente no. Cada persona es absoluta y completamente diferente a otra, aunque proceda del mismo país, de la misma cultura, o incluso de la misma familia.

Si exceptuamos el hecho biológico de haber nacido en un mismo país, ¿podríamos acaso hablar del estereotipo del inmigrante búlgaro, colombiano o marroquí? De ninguna manera. En cualquier caso, ¿cuáles serían los rasgos que caracterizan a un inmigrante búlgaro, colombiano o marroquí, excepto el hecho de haber nacido en Bulgaria, Colombia o Marruecos? ¿En qué se diferencian de los de un francés o un alemán, por poner un ejemplo? Está claro que el hecho de haber nacido en un determinado país, no debe nunca servir de "protocolo de intervención intercultural", en el que se apliquen unos u otros criterios. No es más que potenciar estereotipos, algo contra lo que precisamente, nos encontramos trabajando.

Continuando con el ejemplo anterior, si el alumnado fuera de origen búlgaro, deberíamos conocer si es de origen eslavo, turco o gitano, pues los tres son muy diferentes, a pesar de haber nacido todos en Bulgaria. Es muy probable que existan más similitudes entre un búlgaro de origen eslavo y un ciudadano francés o español, que entre aquél y otro búlgaro de origen turco.

El mismo razonamiento debe servir para los inmigrantes procedentes de Latinoamérica, entre los que se producen, aún mayores diferencias. ¿Es posible acaso aplicar las mismas políticas de integración (educativas, sociales, etc.), a inmigrantes procedentes de Colombia, que a los procedentes de Bolivia, de

Ecuador o de Chile, por poner un ejemplo? Incluso, tampoco podemos trabajar con los mismos patrones interculturales con inmigrantes procedentes de un mismo país, o región geográfica, por simple hecho de tener una procedencia común. ¿Podemos afirmar que los inmigrantes procedentes de Bolivia son culturalmente homogéneos? ¿Podríamos decir que un boliviano quechua es culturalmente igual que un boliviano guaraní o aimara? Ahí radica parte de la problemática (y riqueza) intercultural.

Otro error generalizado, que también se produce con demasiada frecuencia en nuestro país, es precisamente con la población inmigrante latinoamericana. ¿Acaso el inmigrante, por proceder de países en los que su lengua oficial sea el castellano, tiene que hablar o conocer, necesariamente esta lengua? ¿No es menos cierto que los inmigrantes, en su gran mayoría, proceden de los estratos sociales más humildes (indígenas, mayoritariamente), de los países económicamente más desfavorecidos? Pues siendo en ocasiones ésta su procedencia, ¿no será muy probable que muchos de estos inmigrantes hablaran sus lenguas nativas y tuvieran serias dificultades con la lengua castellana, a pesar de proceder de países latinoamericanos?²⁶

Como es lógico suponer, a pesar del plurilingüismo que se produce en Latinoamérica, no es menos cierto, que sus dificultades, en cuanto a la lengua castellana se refiere, son menores que las de otros países no hispanohablantes.

Ciertamente, en esta compleja, pero a la vez apasionante tarea, no sólo debemos investigar en la aplicación de nuevos objetivos educativos, en adecuar los contenidos a la nueva realidad del aula o en plantear diferentes estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje de este "nuevo" alumnado (aunque también). Se trata, además, de formar al profesorado ante esta nueva realidad social, abordando planteamientos de carácter sociocultural y psicoeducativo. Y va a ser desde este último posicionamiento, desde el que centraremos los objetivos de nuestra propuesta.

Así las cosas, nuestro trabajo tiene como objetivo, el abordar tan sólo una de esas variables que debemos tener muy presente en educación: la que afecta al estado psicoeducativo y sociocultural de la persona inmigrante y, en definitiva, su posible repercusión familiar. Ello nos permitirá conocer mejor alguno de los diferentes y heterogéneos problemas que afectan al alumnado inmigrante en el aula. Una vez superado éste, podrán trabajarse lo modelos educativos que creamos convenientes, pero nunca antes.

²⁶ El plurilingüismo en Latinoamérica constituye una de las mayores riquezas interculturales. Esta riqueza origina también importantes diferencias que son escasamente conocidas fuera de sus fronteras. A modo de ejemplo, en Bolivia, se hablan más de 100 lenguas diferentes. Es cierto que el 71% de los bolivianos utilizan el castellano, pero el 13,4% habla aymara y el 13,3% quechua, continuando estos dos últimos, muy anclados a su cultura ancestral. Si, además de estas lenguas, coinciden

en el país numerosos grupos indígenas (aymara, quechuas, guaraníes, ayoreros, chiquitanos, guarayos,...), ¿podríamos hablar de la inmigración boliviana como un grupo cultural concreto y aislado? Igualmente sucede con el resto de mujeres inmigrantes.

Finalmente y como venimos insistiendo, debemos ser conscientes de que todo "sistema social", para mantener el equilibrio, necesita cambiar. No existen sistemas estáticos, pues la única constante en la vida, parafraseando a Lao Tse, es el cambio. Continuamente se producen variaciones de modo espontáneo, cambios que siempre ofrecen "resistencia" (sobre todo en los individuos y más en las familias inmigrantes), como consecuencia del principio de acción y reacción. Es por ello, por lo que prevalecería previamente el diagnóstico a la intervención; es decir "conocer", para después "cambiar", como ocurre en el principio del pensamiento racionalista que deriva desde Platón. Ahora bien, desde nuestra opinión, debería actuarse a la inversa; es decir, primero cambiar (pero incidiendo y controlando ese cambio) para después conocer al otro. Y para ello, debemos actuar primero desde la percepción (provocando emociones), en vez de actuar sobre el conocimiento (y así evitamos el rechazo cultural). Es decir, que ese "conocer", venga precedido de un "cambio" (dirigido y controlado), desde la "percepción", como ya señalamos anteriormente.

4.2- PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES QUE AFECTAN AL ALUMNADO INMIGRANTE, DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.

El objetivo del presente capítulo se centra principalmente, en detectar y describir algunos de los problemas psicoeducativos y socioculturales que afectan al alumnado inmigrante, sin pretender penetrar y profundizar en sus posibles respuestas y soluciones, pues requerirían un análisis más detallado y pormenorizado, que deberá realizarse en futuras investigaciones.

Hemos observado, a través de diferentes trabajos publicados, que algunos jóvenes inmigrantes presentan elevados índices de fracaso escolar, cuando potencialmente, no debería suceder así. Observamos también, que las causas que originan este fracaso, vienen condicionadas por una serie de factores, que vamos a definir como "estresores"(en su mayoría no tienen nada que ver con cuestiones educativas), que se repiten con demasiada frecuencia y que, en síntesis, podríamos resumirlos en los siguientes:

- Con frecuencia, el estudiante presenta una actitud muy pasiva en el aula, con poco interés por las cosas y mostrándose como si estuviera ausente.
- Encontramos también a un joven que apenas habla en el aula (y en ocasiones, incluso, ni siquiera se atreve a pronunciarse), aún procediendo de Latinoamérica y no tener dificultades con el idioma.
- En algunos casos, aparecen episodios con ciertos cambios bruscos de carácter.
- A pesar de su juventud, el joven no parece encontrarse feliz en el aula (está triste, llora, no tiene amigos en el aula,...).
- Finalmente, muestran un bajo o nulo rendimiento escolar, cuando el joven tiene potencialmente posibilidades académicas. Rendimiento que le conduce con cierta frecuencia hacia el fracaso escolar.

Estos estresores que provocan actitudes negativas del joven en su entorno escolar, así como la dificultad que experimenta la persona inmigrante para adaptarse a su nuevo entorno social, podemos agruparlos en dos categorías diferentes: estresores clásicos y estresores límite, en función del impacto psicosocial que provocan en la persona (Aparicio & Carbonero, 2010).

4.2.1- IMPACTO PSICOSOCIAL DE LOS ESTRESORES "CLÁSICOS" QUE POTENCIA LOS PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES DEL INMIGRANTE.

¿Cuáles pueden ser las causas que provocan actitudes de inadaptación educativa y social? Es evidente que son múltiples y variadas, pero de entre todas ellas, deberíamos tener en cuenta, al menos, seis categorías de análisis, con sus respectivas subcategorías, que determinan algunos aspectos de la problemática de integración de la población inmigrante a la sociedad mayoritaria. Veamos, a continuación cada caso:

4.2.1.1- Problemas derivados del "síndrome de Ulises" 27:

Los problemas derivados del "síndrome de Ulises" ²⁸, son múltiples y muy variados. A modo de síntesis, podríamos resumirlos en los cuatro siguientes:

<u>- La soledad que acompaña al inmigrante</u>. En numerosas ocasiones, el hecho de no poder convivir con sus familiares más queridos y ni tan siquiera tener la posibilidad de poder visitarlos hasta pasado mucho tiempo, provoca sensaciones de nostalgia y, sobre todo, de soledad. Estas sensaciones, manifestadas por gran parte de la población inmigrante, suelen experimentarse, generalmente, cuando uno se encuentra en casa, sólo, y por lo general, durante la noche. Los hijos notan esta tristeza de sus padres, repercutiendo enormemente en su rendimiento académico. La mayor parte de estos niños, añoran a sus hermanos y familiares, por no poder verlos durante mucho tiempo.

<u>- El peso que supone la sensación continua de fracaso</u>. El desconocimiento y diferencia de las leyes, del idioma, de las costumbres, de la religión, etc., del país de residencia, condiciona, cuando no excluye, la posibilidad de acceso al mercado laboral, provocando en la persona la sensación de "no servir para nada", limitando, por tanto, su autoestima. Este fracaso, impide, en numerosas ocasiones, la posibilidad de regresar a su país de origen, que podría ser una solución de emergencia. Al igual que ocurría anteriormente, esta sensación de fracaso se refleja claramente en la actitud de sus hijos en la escuela.

²

²⁷ El Síndrome de Ulises, también conocido como síndrome del emigrante con estrés crónico y múltiple, fue descubierto por el Dr. Joseba Achótgui, psiquiatra y Profesor Titular de la Universidad de Barcelona. Se trata de un síndrome de naturaleza psicológica que se caracteriza por un estrés crónico que viene asociado a la problemática de los inmigrantes al afincarse en una nueva residencia en el país de acogida.

Los sentimientos que le suceden a Ulises, narrados por Homero en su obra "La Odisea", guardan una estrecha relación con los que siente el propio inmigrante. Por este motivo, el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, se conoce como "síndrome de Ulises". Así, cuando el inmigrante amargamente recuerda a sus seres queridos que ha dejado en su país de procedencia, o siente el látigo de la indiferencia en su lugar de residencia, semeja el llanto de Ulises tan bien descrito por Homero en el Canto V de la Odisea: "...y Ulises pasábase los días sentado en las rocas, a la orilla del mar, consumiéndose a fuerza de llanto, suspiros y penas, fijando sus ojos en el mar estéril, llorando incansablemente..."; o en el Canto IX, cuando Ulises habla al Cíclope, para protegerse: "...preguntas Cíclope cómo me llamo...voy a decírtelo. Mi nombre es nadie y nadie me llaman todos...".

<u>- La necesidad de sobrevivir y tener cubiertas las necesidades más básicas</u>. Algunos de estos inmigrantes, no tienen la posibilidad de comer o de tener un lugar donde cobijarse o pasar la noche. Si a esta situación, añadimos, además, el desconocimiento de la lengua del país de acogida, o la diferencia del color de su piel, la situación es aún más complicada, llegando, incluso, a tener serios problemas de supervivencia. Esta difícil situación origina absentismo escolar en sus hijos y falta de disponibilidad a la hora de realizar sus tareas educativas cotidianas.

<u>-El miedo y terror por las situaciones pasadas ("síndrome del superviviente")</u>. Provocado por las dificultades de entrada al país. En numerosas ocasiones, el inmigrante ha tenido que sufrir humillaciones, situaciones de presión, de angustia, que incluso han puesto en dificultades su propia existencia. Estas situaciones (cruce en pateras por las aguas del Mediterráneo, dependencia de mafias, prostitución, etc...), no nos quepa ninguna duda, han quedado muy grabadas en la mente de cada persona. En ocasiones, en mayor medida que los daños psicológicos. Son daños dobles, porque además de los sufridos en su propia piel, los traumas generados, condicionan la relación con sus hijos y van a ser estos niños, también, los que sufran las consecuencias.

A este factor vinculante del síndrome de Ulises (realmente es más un miedo físico que psíquico), Lifton y Olson, en el año 1976, lo definieron como "síndrome del Superviviente" En este caso, el duelo que sufre la víctima, no resulta por la pérdida de un ser querido, sino por el sentimiento de culpa por haber sobrevivido.

A modo de síntesis y para una mejor comprensión didáctica, resumimos lo anterior a través del gráfico de la figura siguiente:

²⁹Aparece un sentido de culpa por la propia supervivencia. Surgen imágenes recurrentes y recuerdos sobre el desastre, pesadillas, pensamientos sobre la muerte. Son sensaciones de culpa y auto condena por haber sobrevivido y no haber podido rescatar a las otras personas que murieron. Presenta sensaciones de entorpecimiento psíquico, apatía, aislamiento, provocando el deterioro de las relaciones humanas, y sobre todo una lucha interna por encontrar alguna formulación cognoscitiva del significado del desastre. Uno de los aspectos más característicos de este síndrome, es el trastorno emocional grave o desequilibrio experimentado por el individuo. Se describen sentimientos de tensión, ineficacia e impotencia. A rasgos generales, las personas en crisis experimentan significativamente sentimientos de cansancio y agotamiento, desamparo, inadecuación y confusión; así como también, síntomas de ansiedad y desorganización.

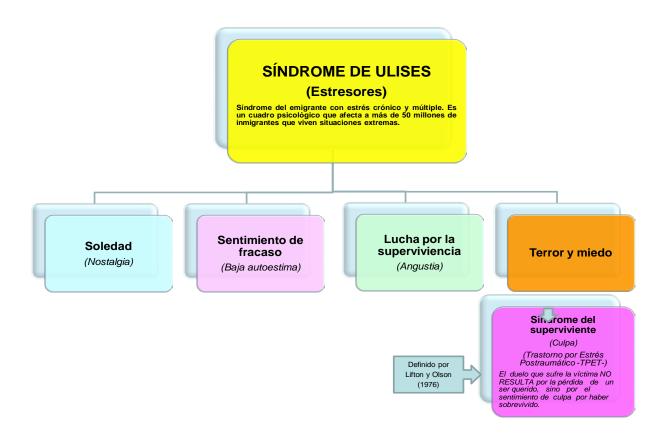


Fig.38: Síndrome de Ulises y sus consecuencias. Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.2- Problemas socio-familiares:

Los problemas socio-familiares son muy comunes en la población inmigrante. Su heterogeneidad e incidencia en la persona, depende del arraigamiento de la cultura originaria del individuo. Podríamos establecer cuatro grandes grupos: de tipo afectivo, estructural, económico y educativo.

- Afectivos:

- Situaciones de "conflicto" familiar. La difícil decisión de tener que emigrar, no suele ser compartida por todos los miembros de la familia y menos aún por los propios hijos, pues son "arrancados" de su entorno familiar y social y trasladados a un contexto, que en principio, les es hostil. Este sentimiento de desarraigo genera conflictos internos familiares, que provocan cambios en la nueva situación escolar y social del joven inmigrante.
- La pérdida de autoestima paterna. Son numerosos los inmigrantes cualificados que llegan a un determinado país y demandan un empleo acorde con sus posibilidades. Muchos de ellos, se ven abocados a realizar trabajos en los que la cualificación que se necesita, es muy inferior a la que tienen, provocando con ello una baja autoestima, que repercute en su vida personal, familiar y profesional e influyendo, muy directamente, en las relaciones con sus hijos.

- Estructurales:

- Los "cambios de roles" familiares. En numerosos países de América Latina, la autoridad familiar suele recaer mayoritariamente en la figura paterna. Su ausencia, bien por encontrarse en el país emisor o receptor, o por cuestiones de carácter laboral, origina cambios de responsabilidad en el rol familiar. A esta situación, cabe añadir, con relativa frecuencia, que los dos miembros de la familia (madre y padre), por la escasez de recursos, trabajan todo el día y suelen ausentarse con frecuencia del domicilio familiar, provocando una desatención de sus hijos, que repercute en su rendimiento escolar.

- Económicos:

- Los bajos salarios que reciben. En la mayor parte de las ocasiones, los inmigrantes se encuentran trabajando en aquellas labores que los españoles no quieren. Además, son trabajos escasamente remunerados, que difícilmente les posibilita el poder vivir de una manera digna. En numerosas ocasiones, la necesidad de tener que enviar dinero a su país de origen, el gasto que origina la vivienda y la carestía del nivel de vida en España, les obliga a tener que vivir en una situación económica, con un poder adquisitivo, en algún caso, inferior al que tenían en su país de procedencia. Este empeoramiento en la calidad de vida, repercute en su estabilidad emocional y, en consecuencia, en la relación con sus hijos.

- Educativos:

- Respuesta negativa de los niños en el entorno escolar. La situación que generan estos problemas familiares, repercute muy negativamente en el rendimiento escolar de los jóvenes, dando lugar a situaciones conducentes a estados de ansiedad, de mutismo (incluso siendo la lengua escolar la misma que la materna), de absentismo y, en definitiva, hacia el fracaso escolar.

A modo de síntesis y para una mejor comprensión didáctica, resumimos lo anterior a través del gráfico de la figura siguiente:

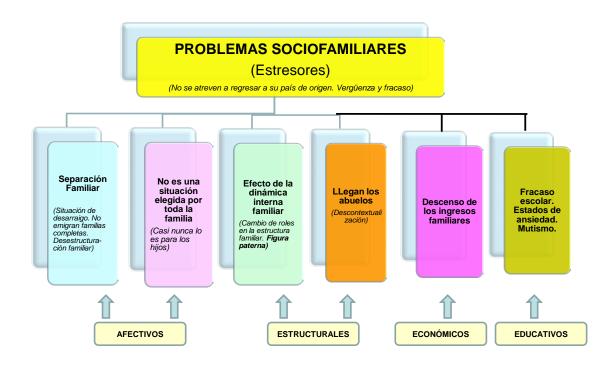


Fig.39: Problemas sociofamiliares. Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.3- Problemas derivados de la inadaptación ambiental:

- <u>El condicionante climatológico y de adaptación al medio</u>. Es frecuente no detenernos a pensar que estas personas, por lo general, vienen de países de climas muy diferentes al nuestro, lo que les provoca el contacto con nuevas enfermedades. Otros, vienen de países en los que están acostumbrados a vivir en altitudes muy elevadas y en consecuencia, con ritmos vitales diferentes, como consecuencia de su obligada adaptación al medio. La temperatura, la presión atmosférica y la humedad condicionan en gran medida los ritmos biológicos de la persona, dificultando el grado de adaptación e integración social.
- <u>El condicionante contextual</u>. Lo que para nosotros es absolutamente normal, para muchos inmigrantes procedentes principalmente de países no desarrollados industrialmente, el simple hecho de subir o bajar en un ascensor, de viajar en "metro", cruzar una gran autovía, abrir un grifo, etc., puede llegar a ser un problema insuperable, que les genera sensaciones de inseguridad y miedo. Inseguridad que necesita un adecuado tiempo de adaptación y aprendizaje de las nuevas situaciones contextuales.

4.2.1.4- Problemas provocados por la descontextualización social y cultural:

- <u>Costumbres y tradiciones diferentes</u>. Las costumbres y tradiciones de un pueblo, condicionan su forma de vida. Por ello, cuando esas costumbres y tradiciones originarias difieren de las de la sociedad

de acogida, pueden producirse importantes choques culturales, como podemos observar en algunos de los ejemplos siguientes:

- Las distancias interpersonales. Las relaciones interpersonales condicionan una "invisibilidad" en el grado de distancia y aproximación, que depende de la cultura en la que nos encontremos. Así, las comunidades mediterráneas y latinoamericanas mantienen un mayor grado de acercamiento interpersonal, que las anglosajonas o algunas asiáticas. La ruptura de esas "distancias interpersonales", provoca serios problemas de convivencia. De igual manera, los tonos de voz utilizados en las relaciones interpersonales dependen también del grupo y contexto cultural en el que nos encontremos. La utilización de mayores o menores volúmenes en la comunicación oral, provoca también problemas de relación interpersonal.
- La religión. En ocasiones, la religión puede llegar a condicionar la vida y las relaciones interpersonales e intergrupales. En ocasiones, desafortunadamente, puede llevar a fanatismos peligrosos que originan importantes choques sociales y culturales. Estamos seguros que la escolarización de los jóvenes facilitará, sin lugar a dudas, este proceso integrador. El conocimiento de las religiones mayoritarias, por muy sencillo que éste sea, y el respeto mutuo, favorecen el proceso de integración social tanto de la población inmigrante, como de la autóctona.
- Valores familiares y sociales con categorías diferentes. Dependiendo del tipo de cultura, se produce un mayor apego a los valores familiares y un mayor condicionamiento social hacia determinadas tradiciones y costumbres.
- Los diferentes ritmos temporales. La diferente utilización del tiempo es consustancial con determinadas culturas. Los horarios de las comidas, el grado de puntualidad, la disponibilidad del ocio y tiempo libre, el horario laboral, etc., en numerosas ocasiones, vienen condicionados por las tradiciones y costumbres sociales. El menor o mayor tiempo en el proceso de adaptación temporal, facilitará o dificultará la inserción social.
- Los derechos de la mujer en el país de acogida. En determinados países, los derechos de la mujer y de algunas minorías étnicas, son muy diferentes a los del país de acogida. Ello provoca que en determinados contextos y situaciones, el emigrante trate de repetir las mismas situaciones que en su país de origen no serían constitutivas de delito y, en cambio, en el de acogida, pueden plantearle serios problemas y dificultades.
- <u>Descontextualización lingüística</u>. Como ya hemos señalado, muchos de los inmigrantes proceden de los estratos sociales más humildes, de los países más pobres. En muchos casos son de ascendencia indígena y, en consecuencia, es muy probable que su lengua materna no sea el español. En estas

circunstancias, se hace cada vez más necesario el impulsar proyectos y programas de español en los que se incorpore a este tipo de población.

Cuando la lengua materna y la del país de acogida es la misma, entonces se hace necesario conocer determinadas expresiones lingüísticas que significan cosas completamente distintas, para evitar confusiones que pueden hacernos pasar situaciones complicadas. Algunos casos concretos, suceden con los significados de las palabras "coger", "polla", "pincho" y "tomar". De igual manera, debemos suprimir el lenguaje subliminal que pretende transmitir significados racistas y xenófobos y que suele ser utilizado en determinados ambientes sociales del país receptor: "sudaca", "panchito", "moraco" o "gicho".

- <u>Diferencias gastronómicas</u>. Los cambios que se producen en la alimentación pueden generar diferentes trastornos alimenticios y problemas de salud. Se requiere un proceso de adaptación para evitar problemas mayores, pero también es necesario conocer esta dificultad, que no es baladí.

4.2.1.5- Problemas derivados del desconocimiento jurídico y laboral:

- Escasa experiencia formativa previa. Algunos inmigrantes o no tienen formación o han tenido que interrumpirla para emigrar; otros, en cambio, conocen algún oficio o profesión determinada. Según cada caso, las posibilidades de éxito o fracaso en la nueva sociedad de acogida, serán muy distintas. La formación es fundamental en el proceso de adaptación social de la población inmigrante.
- <u>Cultura laboral diferente</u>. Las relaciones empresa/trabajador y los ritmos y métodos laborales son muy diferentes en función del país de donde se proceda (China, Cuba, países del Este de Europa, etc.). Es necesario que la persona inmigrante cambie el método laboral y se adapte cuanto antes al existente en el país receptor, de lo contrario, las probabilidades de rechazo laboral son muy elevadas.
- Desconocimiento de los derechos y obligaciones básicas. Al principio de su estancia en el país de residencia, la mayor parte de la población inmigrante es desconocedora de sus derechos y obligaciones básicas. No saben qué deben hacer para poder trabajar legalmente; no conocen tampoco lo que deben hacer en el caso de enfermar ellos o sus familiares; desconocen, por lo general, cuáles son las obligaciones legales y las ventajas derivadas del empadronamiento, sin ni siquiera saber cómo hacerlo; etc... . Este desconocimiento, suele generar el incumplimiento de sus obligaciones básicas, generando problemas jurídicos y provocando, a su vez, una profunda sensación de inseguridad y miedo, que se transmite a todo el entorno familiar. Estas situaciones, evidentemente, afectan muy directamente a los hijos en su rendimiento escolar.

4.2.1.6- Problemas derivados de la reestructuración psicosocial.

- <u>Pérdida de identidad</u>. Muchos inmigrantes tienen verdaderos problemas de identidad, pasando de pertenecer a una comunidad mayoritaria, a ser una minoría social, teniendo que ocultar sus tradiciones y costumbres ante la sociedad mayoritaria de acogida y sufriendo, en ocasiones, problemas de rechazo racista o xenófobo. Así, por ejemplo, un inmigrante africano, que en su país de origen no tiene problema por ser negro, llega a un país donde por el color de su piel, es una excepción con connotaciones de rechazo social. De la misma manera puede ocurrir con un inmigrante que profesa un tipo de religión, o cualquier otra tradición o costumbre desconocida o rechazada por la sociedad mayoritaria.

- <u>Baja autoestima</u>. Aunque este subconcepto ya lo hemos utilizado al analizar los problemas socio familiares, en aquél caso solamente nos estábamos refiriendo al rol paterno. En ese caso, hacemos hincapié en el individual, no en el que conlleva el ser cabeza de familia. De igual manera que señalábamos anteriormente, muchos inmigrantes son personas cualificadas, que en sus países de origen se han formado profesional o académicamente. Al emigrar a otro país y tener que realizar actividades de escaso interés social o de baja cualificación, evidentemente mal retribuidos, les provoca sensaciones de decepción y fracaso, que aumentan al tomar conciencia de ello la propia unidad familiar o el entorno del grupo con el que convive.

- <u>Malas experiencias vividas en los países de procedencia</u>. Las malas experiencias acumuladas en el propio país de origen, hace muy difícil el proceso de adaptación social a la nueva situación que le brinda el país de acogida. Suele ser un estigma que provoca importantes problemas de mutuo rechazo social.

- Estereotipos existentes en el país de acogida. Los estereotipos y prejuicios que de manera explícita o implícita se encuentran inmersos en las sociedades receptoras de población inmigrante, ocasionan serios problemas de integración social. Suele ocurrir en sociedades donde se ha trabajado escasamente la Educación Intercultural y el desconocimiento general de la sociedad, provoca el "anidamiento" de estereotipos que dificulta la convivencia.

4.2.2- IMPACTO PSICOSOCIAL DE LOS ESTRESORES "LÍMITE" Y ALGUNOS DE LOS "SÍNTOMAS" QUE POTENCIAN LOS PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS Y SOCIOCULTURALES DEL INMIGRANTE.

A los estresores clásicos que hemos descrito anteriormente, debemos añadir, otro tipo de estresores, de carácter muy incisivo, pero que inciden muy negativamente y condicionan la vida y el grado de integración social del inmigrante: nos estamos refiriendo, a los estresores "límite" (Aparicio,

2009a). Su conocimiento y posibles respuestas, condicionarán su vida personal y familiar y favorecerán su proceso de integración social. Veamos cada uno de ellos:

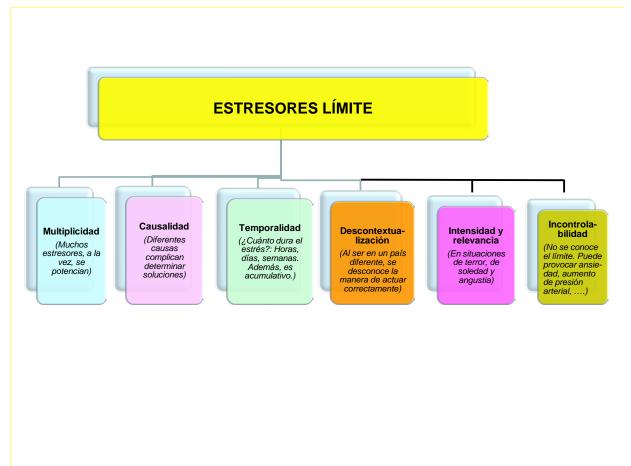


Fig.40: Estresores límite. Fuente: Elaboración propia.

- a) <u>La multiplicidad</u>: La mayor parte de la población inmigrante, no padece un único estresor, sino múltiples (soledad, miedo, fracaso, etc.). Y este hecho, potencia sus consecuencias negativas.
- b) <u>La causalidad</u>: El desconocimiento de la causa de un problema, dificulta su solución y la búsqueda de una respuesta adecuada. Además, cuando esta causa suele ser múltiple, el problema se complica.
- c) <u>La temporalidad</u>: No es lo mismo padecer una situación de estrés durante unas horas o unos días, que durante un largo período de tiempo. La mayor parte de las personas que emigran, sufren esta situación durante meses o años.
- d) <u>La descontextualización</u>: Cuando la situación de estrés se produce en un ambiente desconocido u hostil, el problema es mayor y la sensación de angustia crece exponencialmente. No es igual que una acción estresante se produzca en tu propio país, en tu lengua, conociendo el alcance, su

repercusión y las leyes de aplicación, que cuando se produce en un país en el que eres inmigrante, ya que no entiendes lo que te están diciendo, desconoces sus leyes y el alcance de la situación.

- e) <u>La intensidad y relevancia de los estresores</u>: Debemos tener en cuenta que estamos refiriéndonos a estresores extremos. No da igual el estrés producido en un atasco de tráfico, que el originado por una situación de terror, de angustia o de soledad, que es lo más frecuente en este tipo de personas. La mayor o menor intensidad del estresor, condiciona el grado de respuesta. En el caso de la población inmigrante esta intensidad es, en ocasiones, muy elevada.
- f) <u>La incontrolabilidad</u>: Evidentemente, tampoco es lo mismo cuando somos capaces de controlar una situación que nos provoca estrés, que cuando somos incapaces de conocer sus límites, pues nos provoca ansiedad, aumento de la presión arterial, etc... Evidentemente, una persona puede limitar una situación de estrés y por lo tanto controlarla, cuando conoce perfectamente el contexto en el que se produce; pero este contexto, difícilmente es conocido por el extranjero que acaba de llegar a un país diferente.

La incidencia de estas situaciones de estrés, origina determinados síntomas que afectan al estado emocional y de bienestar psicosocial de la persona. Estos síntomas debemos también conocerlos para poder ofrecer mecanismos de respuesta que favorezcan la integración del inmigrante en la sociedad mayoritaria (Aparicio, 2009b). Veamos algunos de ellos:

- a) Sintomatología del <u>área depresiva</u>: Ocasiona sensaciones de tristeza, de llanto, de culpa, llegando, en ocasiones, a plantearse ideas de muerte.
- b) Sintomatología del <u>área de la ansiedad</u>: Da lugar a sensaciones de tensión, nerviosismo, insomnio, irritabilidad, preocupaciones excesivas y recurrentes,...
- c) Sintomatología del <u>área de la somatización</u>: Da origen a síntomas de cefalea, fatiga, envejecimiento, etc.
- d) Sintomatología del <u>área confusional</u>: Provoca sensaciones de pérdida de memoria, disminución de la atención, desorientación espacio-temporal, sensación de encontrarse perdido,...
- e) Sintomatología del <u>área volitiva</u>: Ocasiona síntomas de falta de voluntad, desgana, falta de criterio propio,...

En síntesis, podemos observarlo en la figura siguiente:



Fig.41: Síntomas que generan los estresores y áreas afectadas. Fuente: Elaboración propia.

4.2.3- ALGUNOS DE LOS ESTEREOTIPOS MÁS FRECUENTES QUE AFECTAN A LA POBLACIÓN INMIGRANTE.

Somos de la opinión de que una percepción negativa de la sociedad en la que la persona se encuentra inmersa, provocará un estado de bienestar psicosocial bajo o muy bajo y, en consecuencia, ralentizará o perjudicará su proceso de integración social. Por el contrario, una percepción psicosocial positiva le abrirá las puertas hacia una favorable adquisición de conocimientos socioculturales que, a su vez, facilitarán la posterior eliminación de prejuicios y estereotipos, favoreciendo su integración social.

Pero, ¿cuáles son los estereotipos clásicos contra los que nos enfrentamos casi de forma permanente y cotidiana? La respuesta es obvia, afectan a aquellos valores sociales fundamentales, que todo ciudadano desea mantener y que en síntesis, podríamos resumir en los siguientes:

a) Aquellos que pretenden transmitir que el fenómeno migratorio es un proceso de <u>invasión</u> <u>demográfica</u>, argumentando ideas de llegada masiva de población extranjera, de aumento

demográfico exponencial, de necesidad de tener que generar nuevos recursos para solucionar este problema.

- b) Los que pretenden transmitir la idea de <u>colonización cultural</u>, como consecuencia de la pérdida de identidad cultural y de valores y costumbres propias, ajenas e incompatibles con la nueva población inmigrante. En este sentido, cabría resaltar el actual fenómeno intercultural "descolonizador" que se encuentra emergiendo en América Latina.
- c) Aquellos que relacionan el fenómeno de <u>agresividad social y aumento de la delincuencia</u>, con el fenómeno migratorio, vinculando el aumento de ésta, la inseguridad social y las causas que las originan, a la llegada de población extranjera.
- d) Aquellos que estimulan la idea de la <u>pérdida potencial del trabajo</u>, como consecuencia de la masiva ocupación laboral por mano de obra extranjera.
- e) Aquellos que relacionan la pobreza y la <u>pérdida de poder adquisitivo</u> como consecuencia de la llegada de población inmigrante y la aceptación, por parte de éstos, de trabajos con remuneraciones infravaloradas socialmente.

Así las cosas, al individuo le afectan tanto los estresores clásicos, condicionados por los estresores límite, como los diferentes prejuicios y estereotipos que inciden directamente en su estado de bienestar psicosocial, provocándole un mayor o menor grado de integración y adaptación social. Es necesario, para que una persona pueda integrarse y convivir en sociedad adecuadamente, el sentirse bien, es decir, disfrutar de un satisfactorio estado de bienestar (o al menos, así debería ser). En síntesis, podemos verlo reflejado en el gráfico de la figura siguiente:

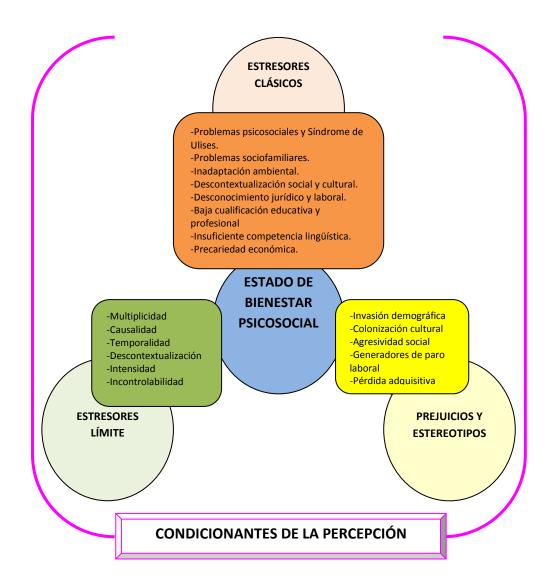


Fig. 42: Variables que inciden en el estado de bienestar psicosocial del inmigrante.

Así las cosas, y una vez desactivados y superados en la medida de lo posible los prejuicios y estereotipos más agresivos, el siguiente paso consistiría en generar actitudes interculturales. Pero de nuevo, nos surgen interrogantes: ¿Debemos respetar todas las culturas "per sé"?; y de ser así, ¿desde dónde partimos? Evidentemente, y dependiendo del paradigma intercultural en el que nos encontremos, el grado de "tolerancia" cultural es diferente. ¿Acaso podemos respetar una cultura, por muy milenaria que sea, si permite la tortura o la ejecución de las personas? De la misma manera, por poner algunos ejemplos ¿aceptaríamos una cultura que obligara a practicar la ablación del clítoris?. La respuesta, como puede suponerse, es, a todas luces, negativa. Es necesario comenzar a generar actitudes interculturales, pero siempre, a partir de unos principios ampliamente consensuados y que, en nuestro caso, se sustentan en los dos pilares que regulan nuestros derechos como personas: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la actual Constitución española. A partir de aquí, podemos trabajar en la

generación de actitudes y valores de tipo intercultural, tercer estadio sistémico que proponemos (conocimiento - desactivación de prejuicios y estereotipos - adquisición de actitudes y valores interculturales).

La aplicación del modelo teórico propuesto, debe experimentarse en tiempo y forma adecuados y en contextos socioculturales que necesiten solucionar conflictos interculturales. Y para ello, debemos investigar en micro y macro sociedades culturalmente heterogéneas que interaccionen en espacios comunes de existencia.

Hemos comprobado en un estudio reciente, realizado a la población inmigrante femenina afincada en Castilla y León (Aparicio, 2010), que los cambios que han repercutido en su proceso de integración social, han sido fundamentalmente más de carácter lingüístico (13,84%), que de tipo cultural (3,67%), académico (2,54%), o religioso (0,85%). En nuestro modelo específico de intervención intercultural, el factor lingüístico ofrece una menor resistencia sistémica (como consecuencia de un proceso de "ósmosis cultural"), que el propiamente cultural, académico o religioso (que necesita un proceso de "acción-reacción" intercultural) y, en consecuencia, provoca mayores problemas de "multirresistencia" social. Ciertamente, éste es tan sólo un ejemplo, pero que ilustra en gran medida la realidad social de la población extranjera afincada en Castilla y León. Cuando esto sucede, la necesidad de provocar cambios (dirigidos) en el proceso de percepción (primer estadio de nuestro modelo de intervención), van a ser de mucho menor calado y, en consecuencia, las posibilidades de integración social de esta comunidad inmigrante van a resultar, afortunadamente en este caso, más favorables. En otros contextos, la realidad intercultural es mucho más compleja.

Finalmente, el mejor termómetro de medida que nos indica las posibilidades de integración de un grupo social, viene marcado por el grado de bienestar psicosocial de la persona. Si la persona se encuentra bien en aquellos aspectos que ella crea que son fundamentales en su propia existencia, esta persona se integrará mucho mejor que cualquier otra, cuyo grado de bienestar muestre carencias. Por ello, se hace necesario establecer mecanismos de medida que faciliten ese conocimiento del grado de bienestar psicosocial de la persona. Y desde esa perspectiva, creemos muy interesante seguir la "Escala de bienestar psicológico" de Sánchez-Cánovas (1998), que con sus cuarenta preguntas, permite un acercamiento a la realidad de esta situación, de una manera muy objetiva.

CAPÍTULO 5. DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN.

5.1- LOS DERECHOS HUMANOS.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, firmada en el año 1948 en París, constituye, sin duda, uno de los pilares de la Educación Intercultural.

Si esta declaración marca una referencia fundamental y es la piedra angular que favorece en sus principios la búsqueda de la igualdad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad humanas, no lo han sido menos otros hitos que sucedieron a lo largo de la Historia y que, poco a poco, han ido conquistando esos derechos de los que hoy podemos disfrutar.



Figura 43: "Carta Magna" de Juan sin Tierra (1215) Fuente: El Mundo.es Internacional (EFE, 2007)

Trasladándonos a la Edad Media, concretamente al año 1215, podemos ya tener una referencia importante (es evidente que hubo otras muchas anteriormente, no por ello menos importantes, pero sirva ésta como modelo de referencia inicial), cuando el rey Juan sin Tierra concedió diferentes derechos en beneficio del Pueblo, entre los que destacaríamos: el "Habeas Corpus", el derecho a heredar de las mujeres y la libertad eclesiástica. Todos ellos concedidos en la conocida "Carta Magna". A pesar de todo, esta concesión fue más una obligación impuesta, que una decisión voluntaria del monarca.

Siglos más tarde, un claro exponente de la evolución hacia la concesión de los Derechos Humanos, nos traslada irremisiblemente hasta el continente americano, cuando se dictan, ya en el siglo XVI, las Leyes de Burgos y Valladolid.

5.1.1- DERECHOS HUMANOS Y AMÉRICA: "LA CONTROVERSIA DE VALLADOLID" (1550/1551).

Si realmente tuviéramos que señalar al verdadero precursor de los Derechos Humanos, no podríamos por menos que remontarnos quinientos años atrás y fijar nuestra atención en la figura de Antonio Montesinos (León, 2012), ya en la Edad Moderna. El dominico Fray Antonio Montesinos, el cuarto domingo de adviento³⁰del año 1511, promulgó en "La Española" el famoso sermón en el que acusó a los colonos españoles de maltratar a los nativos que trabajaban para ellos y les negó la confesión. Este hecho llegó hasta la propia corte castellana, provocando la condena del superior de los dominicos. El propio rey Fernando, ordenó que el fraile fuera conducido a España para ser castigado por poner en duda las órdenes reales en el Nuevo Mundo.





Figuras 44 y 45: "Leyes de Burgos" (1512)³¹ y "Leyes de Valladolid" (1550), respectivamente.

Años más tarde, concretamente en 1550, el padre Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda, debatieron en la capilla del Colegio de San Gregorio (Valladolid)³², si los indígenas del Nuevo Continente tenían o no alma. Esta disputa dialéctica de gran repercusión nacional e internacional, se conoce con el nombre de "Controversia de Valladolid".

³⁰ El sermón del cuarto domingo de adviento al que nos referimos, coincidió con el día 21 de diciembre del año 1511. Conocemos su contenido gracias a que el padre Bartolomé de las Casas lo recoge en su Historia de las Indias.

_

³¹ Fuente: Archivo General de Indias (Sevilla), Indiferente General, leg.419, lib.4.

³² El Colegio dominico de San Gregorio fue obra de Fray Alonso de Burgos, confesor de los Reyes Católicos. Allí se impartió docencia de materias propias del momento, entre las que se encontraba la prestigiosa Teología. Alumnos del Colegio fueron Bartolmé de las Casas, Francisco de Vitoria, Luis de Granada,....



Figura 46: Actual capilla del Colegio dominico de San Gregorio, donde se celebró en los años 1550 y 1551 la "Controversia de Valladolid".

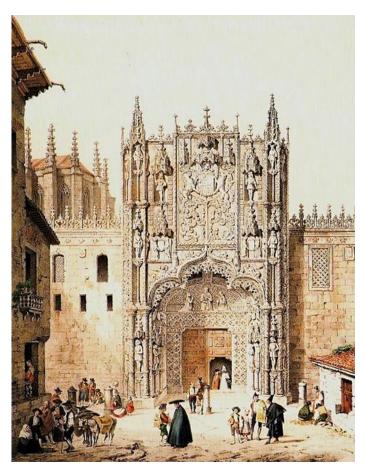


Figura 47: Fachada del Colegio dominico de San Gregorio (1486). Fuente: Wikipedia, s.f.

Es la primera vez en la historia, que se cuestionaba el hecho de si los "indios" del continente americano eran o no considerados como personas. El resultado, como no podía ser de otro modo en la

sociedad de la época, se inclinó, aunque no de forma muy clara, del lado de las tesis de Juan Ginés de Sepúlveda³³.



Fig.48: Representaciones de los indígenas del Nuevo Mundo en los laterales de la fachada del Colegio de San Gregorio en Valladolid.

La "Controversia de Valladolid", fue precedida por otro hecho jurídico de destacada importancia en el campo de los derechos humanos y en especial de los indígenas de América: las Leyes de Burgos, de 1512³⁴, como podemos observar en la síntesis de la figura siguiente:

personas.

³³ En los laterales del arranque de la fachada del Colegio de San Gregorio de Valladolid, pueden observarse unas figuras con largas barbas y cuerpo con escamas. Era la representación "humanoide" de los indígenas del Nuevo Mundo, pues no eran considerados

³⁴ El 27 de enero de 1512, en Burgos, se dictaron una serie de Ordenanzas, englobadas bajo el título de "Leyes de Burgos", para un gobierno más justo con relación al indígena. El ámbito de implantación de las leyes debía comenzar por la isla de la Española, para extenderse más tarde a Puerto Rico y Jamaica. Las Ordenanzas autorizaban y legalizaban la práctica de los repartimientos en encomienda de indios por parte de los colonizadores, pero se esforzaron en establecer una minuciosa regulación del régimen del trabajo, jornal, alimentación, vivienda, higiene y cuidado de los indios en un sentido protector y humanitario.

EL COMIENZO DE LOS DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA: LAS LEYES DE BURGOS (1512) Y DE VALLADOLID (1513)

LEYES DE BURGOS (1512)

Sermón de adviento del dominico Fray Antón de Montesinos en Santo Domingo en el que acusó a los colonos españoles de maltratar a los nativos que trabajaban para ellos y les negó la confesión.

Estos sucesos llegaron hasta Castilla y provocaron la condena del superior de los dominicos a sus propios compañeros y la del rey Fernando (El "Católico"), que ordenó que el fraile fuera conducido a España para ser castigado por poner en duda las órdenes reales ejecutadas en el Nuevo Mundo. La Encomienda era una de ellas

- 1º- Fue el primer texto normativo de carácter general sobre el tratamiento de los indios en América.
- 2°- Fue el embrión que determinó el nacimiento del Derecho Internacional y el reconocimiento de los Derechos Humanos.
- 3°- Se reconocían por primera vez a los indígenas, su condición de hombre libre y titular de derechos humanos básicos, como el de la libertad y la propiedad.

LEYES DE VALLADOLID (1513)

Fray Tomás de Matienzo; Fray Alonso del Bustillo, maestro en Santa Teología; el predicador licenciado Gregorio; el Dr. Palacios Rubios, el licenciado Santiago y Juan Rodríguez de Fonseca añadieron cuatro nuevos artículos que completaban y mejoraban las Leyes de Burgos

Los cuatro nuevos artículos trataban sobre la protección de las mujeres embarazadas y los niños, perfilando mejor algunas cuestiones relativas específicamente al régimen laboral de las mujeres. Se consideraban como circunstancias a tener en cuenta el hecho de que fueran casadas o solteras, las tareas que podían realizar, de manera que se garantizara el buen tratamiento y sobre todo el respeto a su integridad física de forma que en ningún caso pudieran ser forzadas o raptadas por los españoles.

LA CONTROVERSIA DE VALLADOLID (1550-51)

También conocida como Junta de Valladolid (Carlos I).

Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda debatieron en la capilla de San Gregorio (Valladolid) si los indígenas del Nuevo Mundo "tenían alma".

Organizado por el Consejo de Indias que tuvo lugar en 1550 y 1551 en el Colegio de San Gregorio en Valladolid. Opone dos vistas distintas de concebir la colonización de América: la del Fray Bartolomé de Las Casas, quien defiende los derechos humanos de los indígenas, y la del filósofo Juan Ginés de Sepúlveda, quien quiere legitimar el dominio de los españoles sobre los indígenas.

Para Bartolomé de las Casas, los indios eran iguales a los españoles y debían tener un

Para Bartolomé de las Casas, los indios eran iguales a los españoles y debían tener un trato más humano. Juan Ginés de Sepúlveda, en cambio, defendía que la guerra que llevaban los conquistadores españoles contra los indios era justa, acusando a los indios por sus pecados e idolatría. Para él, los indios eran seres inferiores.

Figura 49: El comienzo de los Derechos Humanos en América Latina.

Años más tarde, concretamente en el año 1636, un grupo de personas afincadas en la costa oriental de América del Norte, son perseguidas y obligadas a huir por pensar de forma diferente y tener unas ideas contrarias a las que socialmente eran consideradas válidas. En su huida, en busca por mantener la libertad de pensamiento, se refugian y agrupan en una zona concreta, que va a ser el origen del actual estado norteamericano de Rhode Island.



Figura 50: "Declaración de Independencia de Los Estados Unidos (4 de Julio de 1776). Fuente: Wikipedia, 2013

A finales del siglo XVIII, concretamente el 4 de julio de 1776, Thomas Jefferson, firma la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, en donde se incluye la Declaración de Derechos Humanos. Unos años más tarde, en 1788, se redacta la Constitución de los Estados Unidos, documento de gran riqueza e incalculable valor en la génesis de los derechos de las personas.



Figura 51: "Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano". Asamblea Nacional Francesa, 1789. Fuente: Wikipedia, 2013

5.1.2- LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA.

La Edad Contemporánea se abre paso con la Revolución Francesa. Bajo el lema de "libertad, igualdad y fraternidad", se atesorarán unos nuevos valores que no sólo van a cambiar la filosofía del nuevo siglo que comienza, sino que perdurarán hasta nuestros días. La Revolución Francesa va a ser el referente mundial de los derechos humanos del momento. Así, la Asamblea Nacional Francesa aprueba en el año 1789 la "Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano".

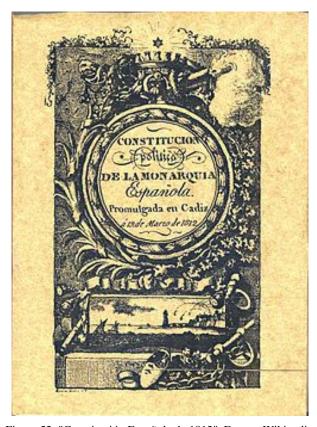


Figura 52: "Constitución Española de 1812". Fuente: Wikipedia, 2013

Pero, ¿qué estaba sucediendo en España? A pesar de las sucesivas crisis también intentaba avanzar en la consecución de libertades. Va a ser en la Constitución del año 1812 (conocida como "La Pepa"), donde encontramos un hito importante, pues es cuando se concede por primera vez en la historia del país, derechos y libertades al Pueblo Gitano, ampliamente perseguido desde finales del siglo XV.

No va a ser hasta mediados del siglo XX, con el nacimiento de la Organización de Naciones Unidas, en 1945, cuando se va a dar un fuerte impulso en la creación y desarrollo de normas y leyes que regulen los derechos humanos. Así, el 10 de diciembre del año 1948, se firma en París la Declaración Universal de Derechos Humanos. A pesar de la promesa y adscripción de la mayor parte de los países del mundo, no es un documento de obligado cumplimiento. A raíz de este documento, se firmarán otros

pactos internacionales que van a converger en la creación de la Carta Internacional de los Derechos Humanos.



Figura 53: "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (París, 10 de Diciembre de 1948). Eleanor Roosevelt sosteniendo la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en español. Fuente: (EleanorRoosseveltHumanRights.png, 2013)

De los treinta artículos que consta la Declaración Universal, nos gustaría reflejar, por su importancia y vinculación con nuestro trabajo, al menos, los siguientes:

- Proclama de la Asamblea General:

"La presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los estados miembros como entre los territorios colocados bajo su jurisdicción".

- Artículo 1:

"Los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

- Artículo 2:

"Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

- Artículo 26, referente a la Educación:

26.1: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos".

26.2: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".

26.3:"Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos".

Años más tarde, ya en la segunda mitad del siglo XX, se producen importantes avances en beneficio de los derechos del niño, de la mujer, etc.

5.1.2.1- Derechos del Niño.

Con anterioridad al día 20 de noviembre de 1959, fecha en la que las Naciones Unidas aprobaron el "Día Internacional de los Derechos del Niño", debemos recordar cómo se originaron y que hecho afectó definitivamente en su consideración.

- El origen de los derechos de la infancia y el maltrato animal: El caso "Mary Ellen Willson" (1874)

Todo comenzó en el año 1864, cuando nace Mary Ellen Willson. La prematura muerte de sus padres hizo que la niña fuera adoptada por una familia que la maltrataba de forma continuada. El sufrimiento de la pequeña se escuchaba más allá de las paredes de la casa en la que se encontraba prácticamente privada de libertad. En el año 1874 y tras las reiteradas quejas de la niña, una vecina de los Connolly, se atreve a formular una denuncia formal, que es atendida por la trabajadora social Etta Angel Wheeler. La citada vecina informó que día tras día oía llorar a una niña de forma desconsolada, una niña a la que nunca ve y cuando sus padres salían de casa, la dejan siempre encerrada. Ante esta denuncia, Etta decide visitar la casa de la familia para ver qué es lo que realmente está sucediendo, quedando horrorizada cuando contempla la realidad de la situación: Mary Ellen, con diez años de edad, está sucia, esquelética, vestida con ropas mugrientas que apenas tapan un cuerpo repleto de cicatrices y heridas. Posteriormente, se sabrá que la menor había sido agredida con tijeras, un látigo de cuero y atada a la cama frecuentemente.

La trabajadora social, horrorizada ante la situación, recorre todos los juzgados de Nueva York tratando de denunciar el caso, pero en todos ellos recibe la misma desesperanzadora respuesta: "Los hijos son propiedad de sus padres, y el trato que reciban de ellos, sea cual sea, es un asunto privado que no incumbe a nadie más".

En aquella época, simplemente, no había ninguna ley que castigara el maltrato ni la explotación infantil. Sin embargo, sí existían leyes que protegían a los animales. Por este motivo, trató de argumentar que Mary Ellen, además de una niña, era una persona y, como por ese motivo, también podía ser considerada como un animal. Sorprendentemente, aunque en aquella época ningún poder legislativo parecía haberse preocupado por los niños, como ya hemos señalado, sí existían leyes contra el maltrato animal. Tan sólo unos días después, Mary Connolly es arrestada bajo la siguiente acusación: el maltrato hacia los animales está penado, y teniendo en cuenta que Mary Ellen pertenecía al reino animal, su madre debía ser castigada.

El 10 de Abril de 1874 Mary Ellen testificó (Paniagua, 2015):

"Mi padre y mi madre están muertos. No sé cuántos años tengo. No tengo recuerdo de tiempo en el que no vivía con los Connollys. Mamá ha tenido el hábito de azotarme y pegarme casi cada día. Ella solía azotarme con un látigo trenzado de cuero sin curtir. El látigo siempre dejaba una marca blanca y azul en mi cuerpo. Ahora tengo esas marcas en mi cabeza, hechas por mamá, y también un corte en la parte izquierda de mi frente hecha con unas tijeras. Ella me golpeaba con las tijeras y me cortaba; no tengo recuerdo de haber recibido un beso de nadie -mamá nunca me ha dado un beso. Nunca me han sentado en el regazo de mamá para que me acariciara. Nunca me atreví a hablar con nadie, porque si lo hubiera hecho me habrían azotado. No sé por qué me azotaba -mamá nunca me lo decía cuando lo hacía. No quiero volver a vivir con mamá porque me pega. No recuerdo haber salido a la calle en mi vida".

Afortunadamente, tras el juicio, Mary Ellen mejoró notablemente. Fue a un centro de protección, ganando posteriormente su custodia Etta y su familia. Mary Ellen, posteriormente rehízo su vida, casándose a los 24 años. Falleció a la edad de 92 años.

- Día Internacional de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1959).

El dia 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó los diez principios siguientes:

Principio 1: "El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia".

Principio 2: "El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño".

Principio 3: "El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad".

Principio 4: "El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados".

Principio 5: "El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular".

Principio 6: "El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de

medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole".

Principio 7: "El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho".

Principio 8: "El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro".

Principio 9: "El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral".

Principio 10: "El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes".

5.1.2.1- Derechos de la Mujer.

Desafortunadamente, la mujer ha sido a lo largo de la historia la mayor perjudicada en el avance de sus derechos como persona. Ha sido difícil encontrar algunos logros hasta bien avanzado el siglo XIX.

A pesar de los avances en la adquisición de los derechos de la mujer, ya asumidos en el campo de la Antropología desde mediados del siglo XX en las afirmaciones de Malinowski (1984): "la Antropología era el estudio del hombre abrazando a la mujer", o confirmados por el propio Corán (Lemsine, 1998): "El paraíso se encuentra bajo los pies de las madres"; los derechos de la mujer en el siglo pasado, todavía continuaban siendo pisoteados, y más concretamente en España, donde ni tan siquiera podía heredar sin tener el consentimiento del marido, hasta no hace muchos años. Algo impensable en la Europa democrática del momento.

En la actualidad, este panorama ha dado un giro de ciento ochenta grados y los derechos adquiridos por la mujer, se ajustan ya más a la realidad de nuestros días. En este sentido, cabría recordar, a modo

de síntesis, algunos de estos pasos, que han contribuido de una u otra manera a progresar en la consecución de los derechos y libertades de los que hoy sí disfruta:

Uno de los primeros hitos históricos del feminismo, se produjo en 1789 durante la Revolución Francesa, cuando las mujeres de París exigieron por primera vez el derecho al voto para la mujer.

El ocho de marzo de 1908, ciento treinta mujeres trabajadoras de la fábrica textil Cotton de Nueva York deciden ir a la huelga en reivindicación de mejores condiciones de trabajo. El encierro de éstas dentro de la fábrica terminaría en tragedia después de que un incendio provocado arrasara la fábrica con las mujeres dentro. Dicen que la tela que tejían en este momento era de color violeta. Ese color se convertiría después en el símbolo de los movimientos feministas.

El 8 de marzo de 1911 se celebra por primera vez en Alemania, Austria, Dinamarca y Suiza, el Día Internacional de la Mujer. Más de un millón de hombres y mujeres se manifiestan reclamando, no sólo el derecho de sufragio y a ejercer cargos públicos, sino el derecho a condiciones de trabajo igualitarias, el fin de la discriminación por género y el derecho a la formación profesional.

- En el año 1918 se crea en España la Asociación Nacional de Mujeres Españolas. Sus dirigentes son María Espinosa, Benita Asas Manterola, Clara Campoamor y Victoria Kent, entre otras. Todas ellas reivindicaban de forma concreta la demanda del sufragio femenino.
- En el año 1931, la Constitución Española de la II República otorga el derecho de sufragio a las mujeres mayores de edad.
- La Declaración de los Derechos Humanos del 10 de diciembre del año 1948, reconoce los derechos de cada persona sin distinción alguna de raza, color, sexo,...
- En el año 1952, las Naciones Unidas (ONU), como ya hemos señalado anteriormente, instituyen el día 8 de marzo como "Día Internacional de la Mujer". Se aprueba la Convención de los Derechos Políticos de la Mujer, en la que se estipula que las mujeres tienen derecho a votar en todas las elecciones, en igualdad de condiciones con los hombres, sin ningún tipo de discriminación y a ocupar cargos públicos.
- La Asamblea General de la ONU, en el año 1977, aprueba la Resolución 32/142, por la que se insta a los Estados a que, conforme a sus tradiciones históricas y costumbres, proclamen un día del año, como día de las Naciones Unidas por los derechos de la mujer y la paz internacional.
- La Asamblea General de la ONU, en el año 1979, aprueba la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer", a la que se han adherido ya más de 130 países.

- El Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, celebrado en Bogotá (Colombia), en el año 1981, sienta las bases de la reflexión sobre las distintas formas de violencia que se ejerce contra las mujeres y la promoción de una cultura de paz, así como la búsqueda de la armonía en las relaciones entre los hombres y las mujeres en el hogar. Se proclama el día 25 de noviembre, Día internacional de la No Violencia contra la Mujer.
- En el año 1995, tiene lugar en Beijing la "IV Conferencia Mundial sobre la Mujer", cuyo objetivo fue analizar y discutir ampliamente la situación de las mujeres en el mundo y determinar las acciones prioritarias que habría que llevar a cabo para terminar con la desigualdad por cuestiones de género. En esta Conferencia se adopta, por consenso, una Plataforma de Acción, que recoge una serie de medidas que deben implementarse en un período de quince años y cuya meta es la igualdad, el desarrollo y la paz.
- Marcha Mundial de Mujeres, en el año 2000. Organizaciones de mujeres de más de 150 países se coordinan para protestar contra la pobreza y la violencia contra las mujeres en el mundo.

Recordar, finalmente, que la obtención del derecho al voto de las mujeres no se produjo en España hasta el año 1931, como dijimos, pero que aún en otros países, incluso europeos, este acontecimiento se produjo mucho más tarde, como podemos apreciar en el gráfico siguiente:

Obtención del derecho al voto de las mujeres	
	Año obtención
País	del derecho al
	voto
Nueva Zelanda	1893
Australia	1901
Finlandia	1906
Noruega	1913
Dinamarca	1915
Islandia	1915
Holanda	1917
Rusia	1917
Inglaterra	1918
Alemania	1918
Suecia	1919
Estados Unidos	1920
Irlanda	1922
Austria	1923
Checoslovaquia	1923
Polonia	1923
España	1931
Francia	1945
Italia	1945

China	1947
Canadá	1948
India	1949
Japón	1950
México	1953
Egipto	1956
Suiza	1971

Figura 54: Año que se concede el voto a la mujer.

5.2- LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ESPAÑA DE LA DICTADURA: LA FIGURA DE GIORGIO PERLASCA.

A pesar de la inexistencia de muchos de los derechos humanos que azotaba a la Europa de la Segunda Guerra Mundial y en concreto a la etapa de la dictadura franquista, va a aparecer la figura de una persona, que junto a la Oskar Shchindler, va a iluminar el camino de la lucha por la convivencia, el respeto, la tolerancia, que estaba desaparecido en el Viejo Continente. Se trata, del italiano Giorgio Perlasca, que vivió en España durante la etapa de la Guerra Civil española.

El comienzo de la gran obra realizada por Perlasca, comienza en el municipio vallisoletano de Zaratán, situado a escasos cinco kilómetros de la ciudad de Valladolid. Nadie iba a imaginar que Zaratán iba a aportar su "granito de arena" en la lucha contra el racismo y la xenofobia que imperaba en la Europa de la Segunda Guerra Mundial, de la mano del entonces sargento del ejército italiano³⁵, Giorgio Perlasca.

Así las cosas, durante la Guerra Civil española viene a Zaratán el "Corpo Truppe Volontarie" (CVT), del ejército italiano, para apoyar a las tropas del General Franco. Llegan a Zaratán, después de haber estado luchando en la guerra de Abisinia (actual Etiopía) y con posterioridad a la derrota sufrida en la batalla de Guadalajara, al lado del ejército del General Franco. Las bajas sufridas por el CVT en Guadalajara y su obligado repliegue hacia el norte, en una zona ya controlada por el ejército franquista, fue lo que condicionó su presencia en el pueblo vallisoletano, en la primavera del año 1937. Corrían pues los meses de mayo y junio del año 1937, cuando el sargento motorista, integrado en el CTV, Giorgio Perlasca, se presenta en Zaratán y se aloja durante unos meses en la casa de Juan Gervás y Victorina Cernuda. Giorgio Perlasca, de carácter extrovertido y educado, no dudó ni un solo momento en aprender castellano e imbuirse de las tradiciones y costumbres castellanas, lo que después le sirvió para poder salvar la vida de muchos personas condenadas a muerte en Hungría. Esa acción, como luego veremos, va a ser la que le permita ser condecorado y honrado como "Justo de las Naciones", por salvar a más de cinco mil judíos de los campos de exterminio nazis. Es, en realidad, una figura de la misma importancia internacional, que la del reconocido Oskar Shchindler, quien también salvó de morir a miles de judíos de los campos de exterminio. Las hazañas de Schindler y Perlasca se han visto reflejadas en la cinematografía contemporánea. La primera, en la película "La lista de Schindler", dirigida por

³⁵ El texto corresponde a parte del Pregón de las Fiestas de la "Octava del Corpus Christi" de Zaratán, del año 2013. El pregón fue dado por Jesús Mª Aparicio Gervás y es propiedad del Ayuntamiento de Zaratán. Es de destacar que los cuatro nombres que aparecen citados, fueron los padres de Saturnino Aparicio Y Paula Aurora Gervás, quienes vivieron también con Giorgio Perlasca durante el tiempo que estuvo en Zaratán y que, a su vez, son los padres del autor del pregón.

Steven Spielberg y recibiendo siete premios "Oscar"; y la segunda, "Cónsul Perlasca", del director italiano Alberto Negrín.



Figs.: 55 y 56 Fotografías de Giorgio Perlasca. Fuente: Ayuntamiento de Zaratán (Valladolid)

Ni qué decir tiene que los italianos alojados en Zaratán se integraron perfectamente con las gentes del pueblo castellano, incluso muchos de los jóvenes de la época, fumaron sus primeros cigarrillos de "Macedonia", de la mano de estos aproximadamente trescientos italianos que formaban parte del CTV.

A pesar de la dureza de la guerra, casi todos los días había baile en el pueblo y pequeños conciertos de música. Algunos de ellos se celebraron en la antigua barbería de la Plaza Mayor, propiedad de Cirilo Aparicio y Raimunda Martín. Era, evidentemente, "el otro lado de la guerra", tan escasamente conocido.

Siete años más tarde de su estancia en Zaratán, concretamente en el año 1944, Perlasca se encontraba en Hungría acompañando al embajador español Sanz Briz. Como todos conocemos, la diplomacia española era respetada en Hungría, al igual que en otros países en los que el nazismo había "calado hondo". Las decisiones del entonces embajador español de salvar al mayor número de judíos condenados a los campos de exterminio, bajo el argumento de ser judíos españoles sefardíes, junto con el no reconocimiento del nuevo gobierno húngaro, fueron muy cuestionadas por ambos países. Por estos motivos, a finales del año 1944, fue llamado a consulta en Madrid y obligado a regresar a España. Desactivada la política defendida por el embajador en defensa del ataque que estaban sufriendo los judíos, es cuando entra en acción la figura de Giorgio Perlasca. Fue en ese preciso momento cuando Perlasca se hizo pasar por Cónsul de España (ante la ausencia del embajador), consiguiendo salvar a miles de personas de los campos de exterminio..

Estamos seguros que buena parte del conocimiento del español y sus incuestionables principios éticos y morales, se forjaron durante su estancia en aquél caluroso verano que pasó en Zaratán. Bajo su

custodia, miles de refugiados judíos, ocultos en las casas españolas en Hungría, así como gran cantidad de condenados a muerte en los campos de exterminio nazis, fueron rescatados de una muerte segura.



Fig.: 57 "Colina de Los Justos" en Yad Vashem, Museo del Holocausto, Jerusalén (Israel) Fuente: Ayuntamiento de Zaratán (Valladolid)

Es evidente que en ese comportamiento algo tuvieron que ver las gentes de Zaratán. Comportamiento que le llevó a ser condecorado por Israel, además de "Justo de las Naciones", como hemos señalado, con el título de "Ciudadano de Honor" e invitándole a plantar el Árbol sobre "la Colina de los Justos", en Yad Vashem. Italia, le otorgó la condecoración de Oro al valor Civil y la de Gran Oficial de la Orden al Mérito de la República. Los Estados Unidos, le propusieron para la colocación de la primera piedra del Museo del Holocausto en Washington. Hungría, le concedió la Estrella al Mérito. Finalmente, España, le honró concediéndole la Gran Cruz de Isabel la Católica.

De nuevo, ya muy mayor y antes de su muerte en el año 1992, parece ser que visitó por última vez Zaratán, aquél pueblo que le hizo "sentirse español" y que le catapultó a ese reconocimiento internacional.

Finalmente, no podemos terminar este capítulo, sin insistir, de nuevo, en el hecho de que tienen que ser los propios planteamientos educativos quienes den la respuesta a esta situación y han de hacerlo, como hemos señalado, con diferentes objetivos y con nuevos planteamientos pedagógicos, ante una realidad social que avanza rápidamente y con un reto diferente al de la escuela tradicional. Se trata pues, entre otros aspectos y no nos cansamos de repetirlo, de educar para la convivencia, el respeto y la tolerancia, en una sociedad cada vez más plural y heterogénea, pero evidentemente, desde planteamientos educativos muy alejados de los tradicionales. Afrontar desde la psicología y desde la didáctica el choque cultural que se produce en la sociedad del siglo XXI, es un nuevo reto al que debemos y tenemos que dar respuesta.

5.3- LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y EL RESURGIR DE LOS "PUEBLOS ORIGINARIOS".

Es fácil diseñar mapas conceptuales y metodologías de trabajo que puedan ser aplicadas teóricamente en contextos interculturales (aunque debemos hacerlo), pero lo realmente necesario y difícil es desarrollarlos y obtener resultados en la práctica, que nos permitan continuar hacia adelante.

Queremos dejar claro que no es nuestro objetivo ayudar, sino cooperar³⁶ y colaborar en el desarrollo educativo de los pueblos. Y en esa cooperación tampoco pretendemos socavar lo más mínimo las instituciones del país con el que se colabora. Estamos convencidos que si solamente prestáramos ayuda, estaríamos contribuyendo, en cierta medida, a deteriorar la gobernabilidad del país y a entorpecer su gestión pública, precisamente lo contrario de lo que pretendemos, a pesar de que en ocasiones, en su mayoría inconscientemente, se ha venido haciendo así. En el caso que nos ocupa, vamos a referirnos concretamente al caso de Bolivia, que es con el que hemos contribuido, en aras a un trabajo voluntario, de común acuerdo.

Es evidente que en un país como Bolivia, en donde la ayuda internacional al desarrollo que ha venido recibiendo desde el año 1986 ha supuesto hasta estos últimos años, un valor equivalente al 10% de su PIB, según señala Rodríguez-Carmona (2008), muestre una clara posición de vulnerabilidad. Es comprensible que en esta situación, nuestra intervención en cooperación al desarrollo, pudiera ser interpretada como una política más de clientelismo e inmersa en una relación de dependencia. Nada más lejos de la realidad y de nuestras pretensiones.

Así las cosas, uno de nuestros objetivos principales, ha consistido, precisamente, en intentar fortalecer las instituciones del país, dentro de nuestras pequeñas posibilidades educativas. Y en esta línea, hemos establecido siempre puentes de colaboración con la Universidad pública Gabriel René Moreno, en Santa Cruz de la Sierra, lugar donde iniciamos nuestra singladura. No obstante, también hemos querido colaborar, en este caso a través del voluntariado, a intentar reducir la pobreza que aún existe en los barrios más pobres del Plan "Tres Mil"³⁷, de esta localidad, a través de convenios de

³⁶ Queremos insistir en este cambio, a pesar de que en ocasiones, en la literatura, el término genérico "ayuda" se utiliza para definir al conjunto de recursos públicos que la OCDE califica como "ayuda oficial al desarrollo (AOD)".

³⁷Santa Cruz de la Sierra es una de las ciudades más importantes de Bolivia. Tiene una población de 1,5 millones de habitantes. Situada en la zona oriental del país, es una zona de gran riqueza económica, por sus producciones de gas, soya, tabaco, etc. La catástrofe que originó el desbordamiento del río Piraí, en el año 1983, obligó a tener que realojar a 3.000 familias en un barrio de la periferia. Pero el proceso de inmigración interdepartamental que se ha producido en Bolivia en estos últimos años, ha hecho crecer esta zona, llegando a alcanzar en la actualidad la cifra de 300.000 personas. Es decir, en pocos años, la población se ha multiplicado por cien y las condiciones del lugar prácticamente no han experimentado mejoras desde entonces. Esta situación ha dado origen a un profundo foco de pobreza y marginalidad, carente de recursos vitales básicos (En el Plan "Tres Mil", tan sólo hay dos calles asfaltadas). Va a ser, precisamente en este Plan "Tres Mil", donde vamos a intentar desarrollar, en gran medida, nuestra cooperación al desarrollo.

carácter educativo. Y así, hemos establecido también vínculos estrechos de colaboración con la Fundación "Hombres Nuevos", ubicada desde hace tiempo en la zona.

Compartimos la afirmación de Tezanos Vázquez, cuando señala que la cooperación internacional "debe entenderse como un esfuerzo civilizador y solidario de la humanidad en su conjunto, y no como una acción graciosa y discrecional de los países desarrollados, reconociéndose la existencia de unas relaciones económicas internacionales injustas" (2008:17).

En este sentido, desde la Universidad de Valladolid y más concretamente a través de la Fundación para la Investigación y la Formación en Interculturalidad y Educación para el Desarrollo (FIFIED)³⁸ y a través del programa de cooperación internacional al desarrollo impulsado por la Junta de Castilla y León, hemos llevado a la práctica diferentes proyectos en América Latina y concretamente, en Bolivia y Panamá. Proyectos con objetivos muy claros y específicos, orientados todos ellos hacia la educación, pero en sus diferentes niveles. Pretendemos pues, generar otro sistema de relación Norte-Sur, que promueva valores interpersonales, apoyados en la justicia social, los derechos humanos y la dignidad de las personas. Todos ellos tienen como denominador común que sean las propias instituciones locales, regionales y nacionales, las verdaderas impulsoras de su educación.

Una educación construida a través de la creación de actitudes interculturales que fomenten, entre otros muchos aspectos, valores cimentados en la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la democracia (Aparicio, 2002a).

Hemos buscado siempre ser "socios educativos", intentando construir nuestros proyectos, con el mayor número de profesores autóctonos (en el caso del curso "*Interculturalismo y plurilingüismo*", que se ha impartido en Santa Cruz de la Sierra, el 50% del mismo, lo es) y que sean ellos mismos, quienes promovieran los objetivos que realmente sean necesarios para su comunidad. Para nada hemos tratado de inculcar planteamientos eurocéntricos que no fueran complementarios a sus propios intereses.

En este sentido, y a modo de ejemplo, citaremos los siguientes proyectos de colaboración en los que de una u otra manera, hemos participado, en Bolivia:

5.3.1- LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO COMO PARTE ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.

Dirigidos por la Universidad de Valladolid (España), en colaboración con la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolivia), Universidad de Oviedo (España) y la Fundación "Hombres Nuevos" (Bolivia). Se han llevado a cabo, los siguientes cursos:

152

³⁸ La FIFIED, es una Fundación sin ánimo de lucro, que se funda en el año 2010. Sus primeros fundadores, profesores de diferentes universidades de España y del mundo, han colaborado en el desarrollo de proyectos de investigación y formación en Educación Intercultural. Ha recibido varios premios, de innovación educativa, "Vicente Ferrer", etc.

- Maestrías: Durante los cursos 2007-2011.
- <u>Especialización</u>: Destacando el curso: "Interculturalismo y Plurilingüismo", que se impartió durante el curso 2009-2010.
- <u>Doctorado</u>: Cursos 2008-2009 y 2009-2010. Bajo el programa: "Educación para el desarrollo humano y sostenible", se matricularon 30 alumnos (20 de Bolivia y 10 procedentes de diferentes países de América Latina (Colombia, Argentina, México, etc.). Algunos de estos alumnos participaron después como profesores en el curso de Especialización "Interculturalismo y Plurilingüismo", permitiendo que su formación doctoral les sirviera para adquirir las competencias necesarias y, a su vez, pudieran aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica. Esta situación facilitó la posibilidad de incorporar profesorado autóctono que fuera ocupando el lugar del originario, que inicialmente procedía de España. Así las cosas, el curso de Especialización ya se encontraba formado por la mitad de profesores originarios de América Latina.

En la actualidad, más de la mitad del alumnado ha defendido su Tesis Doctoral y se espera que durante los próximos cursos, pueda aumentar el éxito entre el alumnado matriculado inicialmente. Además, las investigaciones que derivaron a la conclusión de las diferentes Tesis Doctorales defendidas, se encontraban contextualizadas en problemáticas reales de América Latina, demostrando con ello, el cumplimiento de los objetivos iniciales del Programa de Doctorado propuesto.





Figs. 58 y 59: Alumnado de la maestría: "Interculturalismo y Plurilingüismo" y del programa de doctorado: "Educación para la integración y el desarrollo humano y sostenible", en Bolivia

5.3.2- EL RESURGIR DE LOS "PUEBLOS ORIGINARIOS", OTRA FORMA DE EDUCAR PARA EL DESARROLLO.

La corriente educativa neoliberal ha provocado la "europeización" de la educación en América Latina hasta finales de los años ochenta del pasado siglo XX, anteponiendo siempre los saberes occidentales a los de los Pueblos Originarios. El contenido curricular que abordaba el pensamiento

indígena, trataba de ser invisibilizado y cuando raramente aparecía, se vinculaba hacia aspectos folclóricos o turísticos.

Va a ser a partir de los años noventa, cuando comienza a resurgir y a tener verdadero peso específico en educación el saber ancestral y la cosmovisión de los Pueblos Originarios. Incluso las Naciones Unidas reconocen su importancia y la necesidad de que los niños y niñas indígenas se eduquen de manera adecuada. Así, el 13 de Septiembre de 2007, la Asamblea General, aprueba la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (Stavenhagen, 2009).

Esta génesis tiene su máximo esplendor en la creación de las universidades indígenas, que comenzaron a florecer por toda América Latina, a finales del pasado siglo y comienzos del presente.

Algo se está generando en la sociedad latinoamericana, cuando desde un tiempo a esta parte, las minorías étnicas (mayoritarias), están intentando acceder a los niveles educativos de mayor rango. Nos estamos refiriendo (por ser el caso que nos ocupa y en el que de una forma directa hemos intervenido), concretamente a Mapuches en Chile³⁹ (Merino, Pilleux, Quilaqueo, & San Martín, 2008) y a Quechuas, Aimaras y Guaraníes, en Bolivia. Bien es cierto que en nuestro caso, los primeros acceden a través de programas de doctorado propios, impulsados por convenios internacionales y los segundos, aunque también acceden a través de convenios internacionales, en este caso, se encuentran impulsados por proyectos de cooperación internacional al desarrollo. A pesar de que las formas de acceso a estos niveles educativos son distintas, no podemos obviar el germen que está floreciendo en América Latina, a través del impulso e interés de los Pueblos Originarios en acceder a un grado de formación personal y profesional adecuado.

Estamos seguros que dentro de no mucho tiempo, el indigenismo en América Latina ocupará, afortunadamente, el lugar que le debe corresponder tanto en el campo de la política, como en el de la economía, el trabajo, la educación y la sanidad. Y esta situación, es más evidente en la sociedad boliviana, dada su heterogeneidad étnica.

No podemos obviar que la situación del indigenismo en Bolivia es muy particular. Frente a los problemas culturales interétnicos, debemos añadir además, la profunda brecha económica, política y social que se ha producido entre sus departamentos. Nos encontramos pues, ante un doble problema. Problema que surge a partir del cambio político que se inicia tras las elecciones presidenciales celebradas en diciembre de 2005 y que concluyeron con la contundente victoria de Evo Morales, al frente del partido político MAS⁴⁰. Pero va a ser a partir del año 2006, cuando se va a producir el resurgir de movimientos sociales en torno a las demandas de acceso a los recursos naturales y entre ellos, no

⁴⁰ MAS: "Movimiento al Socialismo-Instrumento Político por la Soberanía de los pueblos (MAS-IPSP). Liderado por Evo Morales. Este partido político, de origen cocalero, intentará aglutinar la problemática de los movimientos sociales y trasladarlos al Parlamento".

³⁹ Según el Instituto Nacional de Estadística de Chile (1992), el Pueblo Mapuche constituye la sociedad indígena más grande de América del Sur.

olvidemos que se encuentran, principalmente, el agua, los hidrocarburos y la coca. La reforma de la Constitución boliviana, inspirada en el interés de los pueblos del altiplano (con población mayoritaria quechua y aymara), también llamados "collas", choca frontalmente, en la actualidad, con el interés de los departamentos del Oriente del país (departamentos de la "media luna"), denominados "cambas", provocando profundos problemas sociales⁴¹.

Sin querer obviar los arraigados conflictos sociales que existen entre los pueblos de las "tierras altas" y los de las "tierras bajas" ("collas" y "cambas")⁴², no podemos por menos que señalar la importante gestión que está haciendo el gobierno de Evo Morales en el ámbito educativo, al intentar impulsar la creación de universidades indígenas. Este hecho es, en sí mismo, un claro ejemplo de la realidad social en la que se encuentra emergiendo Bolivia y que no es ajena al resto de países de América Latina (recordemos, a modo de ejemplo, este resurgir indígena que también se está produciendo en Chile, Venezuela, Colombia, Ecuador, Brasil, etc.). Es evidente que debemos seguir con detalle y entusiasmo cómo se van a crear estas universidades y cuáles van a ser sus planes de estudio, pero evidentemente, dada su complejidad y extensión, será en otros trabajos en los que se trate en profundidad y rigor. De todos modos, si queremos dejar constancia que el gobierno de Evo Morales, firmó en agosto de 2008, el Decreto Supremo 29664, por el que se crea la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL), de manera conjunta para la creación de tres universidades indígenas:

- Universidad Aymara, «Tupac Katari», en la comunidad de Warisata en La Paz.
- Universidad Quechua, «Casimiro Huanca», en la comunidad de Chimoré, en Cochabamba.
- Universidad Guaraní, y de pueblos de Tierras Bajas, «Apiaguaiki Tümpa», en la comunidad de Kuruyuki, en el municipio de Macharetí, Chuquisaca (región del Chaco boliviano).

Se trata, en definitiva, de intentar el equilibrio, a través de la construcción de una sociedad comunitaria y productiva, que favorezca a su vez, la posibilidad de que el individuo pueda vivir en armonía con su entorno; es decir, alcanzar el "suma qamaña" en aimara; "sumaq kawsay", en quechua o "ivimarae", en guaraní (Consejos Educativos de Pueblos Originarios, 2008).

Desde esta perspectiva, y abundando aún más en nuestra propuesta en la cooperación en la Educación para el Desarrollo, no podemos por menos que citar la primera Tesis Doctoral que se defendió en el programa de doctorado antes citado y que lleva por título: "Construcción de la identidad

-

⁴¹ A principios del año 2005, se celebró un multitudinario cabildo abierto en Santa Cruz de la Sierra, a favor de una mayor autonomía regional.

⁴² Los "collas", tienen ascendencia indígena y se encuentran localizados principalmente en el Altiplano. Los "cambas", son blancos, localizados principalmente en la región oriental de Bolivia y más concretamente en Santa Cruz de la Sierra.

y la alteridad en la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa", en Bolivia" 43.

A pesar de ser ya un hecho consolidado la creación de diferentes universidades indígenas en América Latina (Ecuador, México, Venezuela y Nicaragua), esta situación es novedosa en Bolivia.

Va a ser en Agosto de 2008, como hemos señalado anteriormente, cuando el gobierno de Evo Morales crea la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL), dando origen a tres universidades distintas: la Aymara "Tupac Katari", la Quechua "Casimiro Huanca" y la Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa". Somos conscientes pues, de haber participado en el inicio y desarrollo de este proyecto, sobre todo en la investigación en la última de estas tres universidades, la Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas.



Fig. 60: Alumnado de la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa", en Bolivia

La UNIBOL Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, se encuentra en la región del Chaco, habitada mayoritariamente por los pueblos Guaraníes (Ava, Izoseños y Simbas), Weenhayek y Tapieté, mayoritariamente. Los tres pueblos, se caracterizan por tener una baja densidad de población; por ser comunidades víctimas de desalojos con violencia armada por parte de sicarios, por tener una difícil accesibilidad a los centros de atención sanitaria y de escolarización; por encontrarse en un grado de pobreza que obliga a la mendicidad y la prostitución para poder sobrevivir; y, finalmente, por encontrarse expuestos a un sometimiento en régimen de servidumbre con situaciones laborales semiesclavistas.

Atendiendo a esta realidad social, los fundamentos filosóficos de la universidad se sustentan en tres pilares básicos: la descolonización, la intraculturalidad y la interculturalidad, con la finalidad de transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior. Los tres conceptos anteriores, ampliamente analizados en el presente libro. Para alcanzar los objetivos propuestos, parten de cuatro

⁴³ La Tesis Doctoral fue dirigida por el Dr. Jesús Aparicio Gervás y su autora, la profesora Dª Jenny Karol Ampuero, obtuvo la máxima calificación. Su defensa se llevó a cabo en la Universidad de Valladolid, el día 1 de marzo de 2013.

principios fundamentales: los recursos humanos con sentido comunitario y productivo, la búsqueda de la identidad cultural, la articulación de la Educación Superior a las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades (Ampuero, 2010).

El caso de la población mapuche en Chile, es muy diferente. Nuestra intervención no se encuentra vinculada a programas de cooperación al desarrollo, sino a través de la aplicación y ejecución de convenios internacionales, como ya hemos señalado, entre la Universidad de Valladolid y las instituciones chilena del ILAES⁴⁴ y venezolana de la ULAC⁴⁵. Se trata del desarrollo de un programa de doctorado, que bajo el título: "Interculturalidad Latinoamericana", se ha llevado a cabo, también durante el curso 2009, en la ciudad de Santiago de Chile. En dicho programa se encuentran matriculados 24 alumnos, de los que la tercera parte, son mapuches. Es, sin duda, la primera vez que en un programa de doctorado tiene tanto peso esta comunidad indígena chilena. En este programa de doctorado, se pretende producir conocimiento científico, intentando integrar a la propia comunidad Mapuche, tal y como señalan Marimán, Caniuqueo, Millalén, & Levil (2006), cuando afirman que es necesario: "...abrir espacios para lograr un nuevo entendimiento basado en aspectos éticos de respeto y tolerancia...". Por el momento se han defendido dos tesis doctorales y se espera, en cursos próximos, que concluyan dos más.



Figura 61: Defensa de los Trabajos de Investigación Tutelados, en Santiago de Chile.

No es nuestro deseo terminar este epígrafe, sin hacer constar que en lo que a esta experiencia acompaña, la Universidad de Valladolid⁴⁶ ha generado en el año 2011, a través de los programas señalados anteriormente, una masa crítica en Latinoamérica, de más de 300 alumnos, entre maestrías, cursos de especialización, doctorados y másteres. Algunos de ellos, son ya ahora profesores de los nuevos cursos que comienzan. Esperemos que al final, todos estos programas sirvan para alcanzar los objetivos iniciales por los que fueron creados.

_

⁴⁴ ILAES: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales. Chile.

⁴⁵ ULAC: Universidad Latinoamericana y del Caribe. Venezuela.

⁴⁶ La Universidad de Valladolid tiene numerosos programas y proyectos en Latinoamérica y a nivel mundial. En este caso, nos estamos refiriendo únicamente a los citados.

CAPÍTULO 6. EL PUEBLO GITANO.

6.1- HISTORIA DEL PUEBLO GITANO.

A través de estas páginas queremos dar a conocer, a modo de resumen, algunos de los acontecimientos más significativos de la historia del Pueblo Gitano, desde sus primeras oleadas migratorias hacia occidente en los albores del año 1000, hasta su reconocimiento como ciudadanos españoles en la Constitución de 1978. Pero a pesar de las dificultades que supone el tener que realizar una síntesis de aquellos hitos más significativos de su historia, no es menos cierto, que de esta manera, se permite al lector disponer de una perspectiva en conjunto más amplia y no exenta de rigor científico, descubriendo, además, futuras líneas de análisis que permitan al investigador adentrarse en aquellos caminos de la historia del Pueblo Gitano que le resulten más interesantes.

No pretendemos con nuestro trabajo profundizar en las distintas etapas que configuran el pasado histórico de este Pueblo, sino más bien, como hemos señalado, destacar aquéllas que, de una u otra manera, han contribuido a forjar su singular historia, en paralelismo con el de la propia Historia de España.

6.1.1- PROCEDENCIA DEL PUEBLO GITANO.

Con anterioridad al año 1000, diferentes grupos humanos, a los que más tarde conoceremos como gitanos, vivían en la región Norte de la India, conocida como "la región de los cinco ríos", actualmente denominada Punjab. La estructura social hindú, dividida en castas, fue poco a poco deteriorando al estrato social más humilde y desfavorecido. El deterioro y empobrecimiento, junto con la invasión de la India por el Emperador Mogol (Ramírez-Heredia, 2000), trajo consigo el éxodo de este grupo social marginado, que como el de la mayor parte de los pueblos nómadas, tomó el camino hacia el sol poniente. Comienza así, en torno al siglo XI, la emigración de unas gentes, portadoras de un rico acervo cultural, que desde la India, van a atravesar Europa y África, y van a llegar a nuestro país, cuatrocientos años más tarde, en el amanecer del siglo XV (Aparicio, 2002b).

6.1.1.1- Dos posibles hipótesis.

La primera, relacionada con sucesivas oleadas migratorias, partirá desde el Punjab en dirección hacia occidente. La segunda, a través de su sometimiento al imperio turco y su posterior llegada a Constantinopla. Veamos cada una de ellas.

a) Atendiendo a la primera de estas dos hipótesis, y refiriéndonos al período al que Juan de Dios Ramírez Heredia (2000) define como el de la Prehistoria del Pueblo Gitano, abarcaría desde la invasión del Emperador del Mogol, en torno al año 1000, hasta el año 1302, cuando por primera vez aparece en un documento escrito la palabra "gitano". Se trataría de un período de opresión social de más de trescientos años, que necesariamente obligó a estas gentes a tener que emigrar. Y en su peregrinar hacia occidente, tomaron dos rutas bien distintas (Aparicio 2002b):

- La ruta europea: el grupo "ROM" o "ROMANÍ".

Parten de la región del Punjab en la India y bordeando el Mar Negro, llegarán a Europa Oriental en la primera mitad del siglo XV. Primeramente se instalan en Rumanía, Hungría, Bulgaria, Checoslovaquia y Polonia y desde allí, inician nuevos caminos hacia el Norte y Occidente del continente. Finalmente, llegarán a la Península Ibérica hacia el año 1425. Al grupo de gitanos que se asentó en la zona Sur Occidental de Europa, se le va a conocer como "caló".

- La ruta asiático africana: el grupo "ZOTT".

Partiendo de la India también y desviándose hacia el Sur, desde los límites del Mar Caspio, atravesarán la Península Arábiga, llegando hasta Egipto y las costas del Norte de África. Aunque no se tiene constancia de este hecho, algunos investigadores consideran posible que ciertos miembros de este grupo, atravesaran el Estrecho de Gibraltar y alcanzaran el Sur de la Península Ibérica.

b) Pero ¿cómo es posible la emigración de un pueblo hacia occidente, cuando, no olvidemos, el imperio turco (y por tanto, practicantes de la religión musulmana), ocupaba toda la franja Sur y el Occidente de Asia? Es por ello por lo que surge una segunda hipótesis, que necesariamente aún debe ser contrastada y que abarcaría dos etapas bien diferenciadas (Aparicio, 2006):

- Esclavitud y marcha hacia Constantinopla

Entre los siglos X y XI, los musulmanes se van a beneficiar de las luchas existentes entre los distintos reyezuelos que gobernaban en el Norte de la India, y más concretamente en la región del Punjab. En el año 1001, Mahmud de Gazna va a ocupar el Punjab, y desde este año hasta el año 1026,

los musulmanes van a ir conquistando toda la zona suroccidental del continente asiático, que quedará ya bajo el dominio musulmán, durante todo el siglo XII.



Figura 62: Mahmud de Gadna atacando la fortaleza de Zarang. Fuente: Wikipedia, 2014

Los gitanos que habitaban esta región, eran bien conocedores de diferentes oficios, entre los que se encontraba la forja, la herrería y la calderería, es decir, oficios muy demandados en la Edad Media como la metalurgia, sobre todo para un pueblo que se encuentra invadiendo y con la imperiosa necesidad de ocupar nuevos territorios. En esta situación, numerosos gitanos fueron hechos prisioneros y en la mayor parte de los casos, esclavizados. Pero el buen hacer y destreza de estos gitanos, sobre todo en el difícil trabajo de la metalurgia, fue posiblemente lo que motivó su traslado, años más tarde, a Constantinopla y a su área de influencia, muy probablemente hechos prisioneros. Bien es cierto que aunque Constantinopla no fue conquistada por el imperio otomano hasta el año 1453, no es menos cierto que desde siglos atrás, toda la zona se encontraba ya bajo el dominio del Islam. Fraser (2005), señala que en un texto escrito en el monasterio de Iberon, en el Monte Athos, en torno al año 1068, se habla ya de unos "adsincani" (término por el que se conocía a los gitanos), relacionándolos con el arte de la adivinación y la hechicería ⁴⁷.

El cronista árabe Tabari, relata cómo numerosos "zott" (gitanos), fueron recluidos en las cárceles en el año 855, cuando los bizantinos atacaron Siria.

- Conversión al Islam, libertad y emigración hacia occidente.

⁴⁷ En el manuscrito georgiano, "La vida de San Jorge en athonita", se puede leer que en el año 1050, el emperador Monomaco sufrió una plaga de animales salvajes que devoraban a los animales de presa del parque imperial Philopation de Constantinopla y pidió ayuda a los "samarios", descendientes de Simón el Mago, que eran llamados "adsincani", y muy conocidos por la adivinación y la hechicería" y estos "adsincani" dejaron trozos de carne encantados que mataron a las bestias al instante.

Los gitanos llegados al área de influencia de Constantinopla, es muy posible que se convirtieran al Islam, para así, recobrar su ansiada libertad. Una vez libres, muy bien podrían recorrer estos territorios y adentrarse en Europa. En este sentido, Sebastián de Covarrubias, allá por el año 1611 señalaba en su "Tesoro de la Lengua castellana o española", que "los gitanos procedían de los confines del imperio turco". El propio Aventino, dos siglos antes, afirmaba también, que los gitanos (a quienes denominaba "zínganos"), "habitaban en los confines de Turquía".

A pesar de todo lo expuesto en esta segunda hipótesis, no negamos que con anterioridad al siglo X, los gitanos ya hubieran comenzado a emigrar desde la India hacia occidente. Así, el propio Homero menciona en sus poemas a un grupo de personas llamados "sintis"⁴⁸, que podrían ser antepasados de los gitanos. Con posterioridad, el historiador árabe Hanza Isfahán, que compuso hacia el año 950 unos tratados históricos sobre los reyes de Persia, citaba la llegada al país de unos doce mil "zott" o "sott"⁴⁹, procedentes de la India:

"... lleno de solicitud hacia sus súbditos, Bahran (Shah de Persia), quería que dedicaran la mitad de cada jornada al descanso, las fiestas, la bebida y las diversiones. Un día vio con asombro que algunos de sus súbditos estaban comiendo y bebiendo pero sin música. Éstos le explicaron que en el imperio los músicos eran escasos y que el precio de sus servicios se había elevado de manera exorbitante. El buen Shah escribió al rey de la India, quién le envió a doce mil músicos Sott y Bahran Ghor los distribuyó por las ciudades de su imperio...".

El poeta Firdusi, escribió la gran epopeya nacional (de Persia, se entiende), titulada Sha-Nameh, o Libro de los Reyes (finalizado en el año 1011), donde cuenta la misma historia, pero con diferentes variables. En este caso, los recién llegados no son llamados "Sott", sino "Luris" El motivo de su llegada, es también el mismo: la aspiración del rey de hacer feliz a su pueblo.

Ahora bien, tanto los textos de Hanza, como los de Firdusi, a pesar de ser uno de los primeros testimonios escritos relativos a la llegada a Persia de un pueblo procedente de la India, con anterioridad al siglo X, debemos considerarlos más como obras literarias que históricas.

Cuatrocientos años más tarde, en el año 1417, un grupo de aproximadamente trescientas personas, capitaneados por un conde gitano, cruzaron Alemania de Sur a Norte. En 1424, grupos de treinta miembros, acampaban ya bajo los muros de Ratisbona. Su jefe, Ladislas, era "voivoda"⁵¹ de los cíngaros. Por esa misma época, nuevas tribus habían salido desde territorios del Imperio Otomano hacia Babiera y Austria (Vaux de Foltier, 1977). Unos años antes, en 1418, se constata su presencia en Suiza; en el año 1422, en Italia y finalmente, el escritor francés Pasquier, relata que el 17 de abril del año 1427,

_

⁴⁸ Los gitanos eran conocidos como "sintis"

⁴⁹ En algunos países asiáticos se les llamaba "zott" o "sott".

⁵⁰ Igualmente, a los gitanos se les conocía como "luris".

⁵¹ "voivoda" es una palabra de origen eslavo que significa comandante principal de una fuerza militar.

"...llegaron a París doce penitentes, entre los que se encontraba un duque, un conde y diez hombre a caballo, que se identificaban como cristianos del Bajo Egipto y que habían sido expulsados de su país por los sarracenos..."

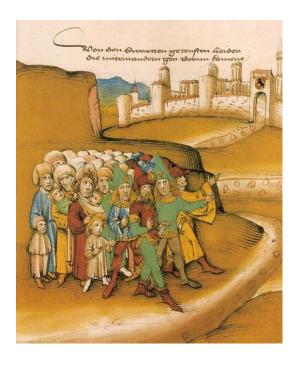


Figura 63: Gitanos fuera de la ciudad de Berna, con trajes y armas sarracenas. Grabado del siglo XV. Fuente: Wikipedia, 2014

Parece lógico que a otras ciudades francesas llegaran unos años antes, pues en el año 1425, se documenta ya su presencia en la Península Ibérica.

Así pues, queremos dejar constancia de la necesidad de profundizar aún más en esta cuestión (como nos consta, se está haciendo), con el fin de poder demostrar científicamente su veracidad. De todos modos, ambas hipótesis no son excluyentes y bien pudieron complementarse perfectamente en el tiempo y en el espacio.

6.1.2- LOS PRIMEROS GITANOS EN LA PENÍNSULA IBÉRICA.

En el primer cuarto del siglo XV, se constata ya su presencia generalizada por toda Europa. El escritor alemán Münster, sitúa su llegada a Alemania en el año 1417; a Suiza, un año más tarde, es decir, en 1418; a Italia (Bolonia) y los Países Bajos, en el año 1422; a la Península Ibérica, en el 1425; a Francia (París)⁵², en el 1427; y a Escocia, en 1430. A partir del siglo XIX, se les puede encontrar también en América e incluso en Australia y Nueva Zelanda.

⁵² Según el escritor francés del siglo XVI, Pasquier, los gitanos llegaron a París, el día 17 de abril de 1427: "... Llegaron a París doce penitentes, entre los que se encontraba un duque, un conde y diez hombres a caballo, que se identificaban como cristianos del Bajo Egipto, arrojados de su país por los sarracenos...".

Dependiendo de la región a la que llegan o de la actividad que desempeñan, o el tronco lingüístico al que pertenecen, van a recibir nombres muy distintos⁵³:"Cigani" (en Turquía, Macedonia y Rusia), "Luri" (Kurdistán), "Bandgar" (India), "Dom"⁵⁴ (Siria y Egipto), "Adsincani" (Georgia), "Bohemians" (Francia), "Egiptanos" y "Gitanos" (España), "Gypsys" (Gran Bretaña), "Sintis", "Zott", "Manush", "Kalés", "Kalderas"...

Va a ser pues, en el año 1425, bajo el reinado de Alfonso V "El Magnánimo", cuando documentalmente se tiene constancia de su presencia en la Península Ibérica, concretamente en el reino de Aragón (Leblon, 1993). Es a partir de este año, cuando comienzan a sucederse oleadas de pequeños grupos de gitanos, de "no más de doscientas personas" (Aparicio, 2002b), capitaneados por un conde o duque y que decían proceder de "Egipto Menor" (Tal vez Asia Menor, es decir, Turquía o Constantinopla).

Algunos grupos de gitanos consiguieron hacerse con "Cartas de protección", otorgadas por el rey de Bohemia y Hungría, Segismundo, en las que se señalaba la obligación de prestar ayuda y protección de obispos y prelados así como de duques, príncipes y de las villas por las que pasaran. De ahí que se les comenzara a llamar "bohemians".

Así, el 12 de Enero de 1425 llega D. Juan, conde de Egipto Menor⁵⁵; el 8 de Mayo de ese mismo año, D. Tomás, conde también de Egipto Menor; el 4 de Marzo de 1460, Jacobo, de Egipto Menor; el 9 de Junio de 1471, D. Andrés y D. Pedro, duque y conde, respectivamente, de Egipto Menor (Sánchez, 1994).

⁵³ Es curioso observar como en Chile, la mayor parte de los nombres de gitanos, terminan en "*ilich*". Tal vez ello se deba a su procedencia centroeuropea.

⁵⁴ Algunas de sus expresiones lingüísticas, han llegado, transformadas, hasta nuestros días. Así, la palabra gitana para denominar a los hombres es "rom" en Europa, "lom" en África y "dom" en Persia y Siria. A los gitanos se les llama "dom" también en la India y precisamente en el hindi moderno esta palabra significa «músico ambulante». Los gitanos designan a toda «persona que no es de su raza» con el nombre de "gajo" (pronúnciese "gayo"). De ahí que por corrupción de la palabra, los gitanos españoles llamen "payos" a los no gitanos.

⁵⁵ Primer documento sobre la llegada de los Gitanos a España. Archivo de la Corona de Aragón. Salvoconducto del Rey Alfonso V a Juan de Egipto Menor. Zaragoza, 12 de Enero de 1425: "El Rey Alfonso,... etc., a todos y cada uno de sus nobles, armados y fieles nuestros y sendos gobernadores, justicias, subvegueros, alcaldes, tenientes de alcalde y otros cualesquiera oficiales y súbditos nuestros, e incluso a cualquier guarda de puertos y cosas vedadas en cualquier parte de nuestros reinos y tierras, al cual o a los cuales la presente ser presentada, o a los lugartenientes de aquellos, salud y dilección. Como nuestro amados y devoto don Juan de Egipto Menor, que con nuestro permiso ir a diversas partes, entiende que debe pasar por algunas partes de nuestros reinos y tierras, y queremos que sea bien tratado y acogido, a vosotros y cada uno de vosotros os decimos y mandamos expresamente y desde cierto conocimiento, bajo pena de nuestra ira e indignación, que el mencionado don Juan de Egipto y los que con el irán y lo acompañarán, con todas sus cabalgaduras, ropas, bienes, oro, plata, alforjas y cualesquiera otras cosas que lleven consigo, sean dejados ir, estar y pasar por cualquiera ciudad, villa, lugar y otras partes de nuestro señorío a salvo y con seguridad...".

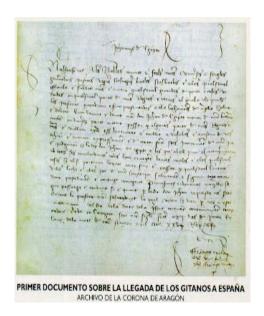


Figura 64: Primer documento sobre la llegada de los Gitanos a España. Fuente: Archivo de la Corona de Aragón.

Estos gitanos, se presentaban a los reyes como viajantes que solicitaban permiso para desplazarse por la Península e ir en peregrinación a Santiago de Compostela, por lo que se les expedían salvoconductos que les aseguraran ayuda y protección por donde pasaran:

"...D. Juan de Egipto Menor, guardo con nuestra licencia en diversas partes de nuestros reinos y tierras, queremos que aquél sea bien tratado y acogido, por lo que a vosotros decimos y mandamos expresamente y de ciencia cierta bajo quedar inmersos en nuestra ira e indignación, que el nombre de D. Juan de Egipto y de los que con él fueren y le acompañan, dejarais ir en paz y pasar por cuales quiera ciudades, villas, lugares, y otras partes de nuestro señorío...".

La Crónica de los "Hechos del Condestable don Miguel Lucas de Iranzo", nos señala ya su llegada a Andújar en el año 1470, renegando de Mahoma ⁵⁶:

"...un caballero que se llamaba el conde Jacobo de la Pequeña Egipto, con su mujer la condesa, que se llamaba Loysa, y con hasta cincuenta personas, hombres, mujeres y niños que traía en compañía...haciendo penitencia por mandato de nuestro Muy Santo Padre porque sus antecesores dicen que habían renegado de la creencia de nuestra Santa Fe por miedo y temor del Gran Turco, de quien habían sido conquistados y juzgados..."

6.1.2.1- Los gitanos bajo el reinado de los Reyes Católicos: La primera pragmática de expulsión.

Hasta la llegada al trono de los Reyes Católicos, la política de los distintos reinos peninsulares era tolerante con las diferentes culturas y religiones que existían y se practicaban, así como también hacia los llamados "egiptanos". No obstante, a partir de este momento, la situación va a cambiar radicalmente.

⁵⁶ Alguien reniega de una religión, cuando se ha convertido. ¿Es posible aventurar su conversión al Islam para alcanzar la libertad en Constantinopla y después emigrar hacia Europa, como hemos planteado?

Los Reyes Católicos, tras la conquista del reino de Granada y el descubrimiento de América, en el año 1492, van a dar un giro de tuerca que va a terminar con las libertades de estos pueblos, culturas y religiones que se habían desarrollado durante la Baja Edad Media. Ese mismo año, se expulsa a los judíos, diez años más tarde (1502) se obliga a "convertirse" a todos los musulmanes. Sánchez Ortega (1994), señalaba que con anterioridad a esta inversión de los valores tradicionales de la sociedad medieval peninsular, (aún con tantos altibajos), promovida por los Reyes Católicos, ya se habían producido diversos conflictos sociales entre la población autóctona y los inmigrantes "egiptanos" que, poco a poco, comenzaban a asentarse en los diferentes territorios del reino.

Se trataba pues, del caldo de cultivo que iba a generar una respuesta concreta de los Reyes Católicos. Respuesta que es consecuente con la política que ya se había puesto en marcha contra los judíos y los musulmanes, su expulsión del reino⁵⁷.

Fruto de esta tensa situación, se produjeron diferentes pleitos contra los gitanos en distintas partes del reino. Así, Unos años más tarde, observamos ya cierto rechazo de la población autóctona hacia estos nuevos extranjeros. En octubre del año 1498, tenemos constancia de un pleito ocurrido en Tordesillas (Valladolid) y en el que se quería culpar injustamente a los gitanos. Se trata del conde Jácome, de Egipto Menor, quien pidió justicia a los Reyes Católicos y relató a sus Altezas cómo él y los suyos fueron objetos de una calumnia organizada por una vecina de Torrelobatón (Valladolid) y el Corregidor de Tordesillas:

"Siendo Corregidor de Tordesillas el bachiller Valcárcel, D^a Mari Gonzales, mujer de Arlano, vecino de la villa de Torrelobatón, maliciosamente dijo que los que acompañaban al Conde Jácome de Egipto, le habían hurtado treinta y tres doblas y cuatrocientos reales y una taza de plata de dos marcos. El Corregidor, sin más información, encarceló a tres hombres y una mujer del grupo de Jácome. Más tarde, el Corregidor dijo que habían confesado el hurto y que los quería ahorcar, sin guardarles sus privilegios. Además, el Corregidor condenó a la compañía de Jácome a pagar lo robado, teniendo éstos que malvender sus pertenencias para poder saldar la deuda. Más tarde se supo que la denuncia de Mari Gonzales había sido una calumnia"

Un año más tarde de este suceso, concretamente el día 4 de marzo de 1499, los Reyes Católicos dictan la conocida "**pragmática de Medina del Campo**", que como confirma el historiador Gómez Alfaro, fue redactada en Granada:

"Mandamos a los egiptanos que andan vagando por nuestros reinos y sennorios con sus mujeres e hijos, que ... no anden vías juntos viajando por nuestros Reinos como lo hacen, o dentro de otros 60 días primeros, salgan de nuestros reinos y no vuelvan a ellos en manera alguna so pena que si en ellos fueren hallados o tomados, sin oficio, sin señores, juntos, pasados los dichos días, que den a cada uno 100 azotes por la primera vez y los destierren perpetuamente de estos reinos y por la segunda vez los corten las orejas y estén 60 días en la cadena y los tornen a desterrar como dicho es...".

_

⁵⁷ Gómez Alfaro la compara como una ley de extranjería (que debería ser la primera que se lleva a cabo en España).

⁵⁸ A pesar de conocerse como la pragmática de Medina del Campo, fue redactada en Granada, que era el lugar donde estaban los Reyes Católicos, ese 4 de marzo de 1499.



Figura 65: Pragmática firmada por los Reyes Católicos.

A finales del siglo XV, tenemos ya constancia de la presencia de gitanos en el Nuevo Mundo. Llegan a partir del Tercer Viaje de Cristóbal Colón. En ese viaje, se cita a cuatro "rom": "Antón de Egipto, Catalina de Egipto, Macías de Egipto y María de Egipto". Estas cuatro personas, pertenecían a uno de los grupos condenados, que fueron deportados a América, a cambio de su libertad. Según (Gómez Alfaro, Lopes da Costa, & Sillers, 1999), la pista de estas personas, se pierde en la isla de La Española (Gamboa & Gómez, 2000). Siglos más tarde se constata su presencia por todo el continente americano, llegando a alcanzar hoy en día una población de más de 1,5 millones en América Latina:

Brasil: 800.000/1.000.000 (250.000 son nómadas). - Llegan en 1574. Proceden de España y Portugal (Calós) y del Este de Europa (Rom). **Argentina:** 300.000 (No son nómadas. Viven en las ciudades) - Proceden de España, Grecia y Rusia. - Se dedican a la venta de vehículos. - Hablan el romanó. Mayoritariamente son evangélicos. Chile: 6.000/8.000 (Viven en la marginalidad, en carpas. Son nómadas). - Proceden de Serbia y Croacia. - Se dedican al trabajo y la artesanía del cobre (arreglos, etc.). - Es muy frecuente vincularlos al apellido terminado en "illich" **Uruguay:** 500 Se encuentran en el Departamento de Maldonado (Sur) y en zonas fronterizas con Brasil. **Ecuador:** Menos de 500 **Bolivia:** No constan Centro América: No constan

Figura 66: Distribución de la población gitana en América Latina.

La presencia gitana en América Latina en la actualidad, es importante, llegando incluso a alcanzar la presidencia de un país. Nos estamos refiriendo a Juscelino Kubitschek de Oliveira, que fue presidente de Brasil, desde el 31 de enero de 1956 hasta el 31 de enero de 1961. Kubitschek, nacido en el año 1902, fue un médico y político brasileño que además de alcanzar la presidencia del país, desempeñó los cargos de alcalde de Belo Horizonte (1940-1945) y gobernador del Estado de Minas Gerais durante los años 1951-1955. Durante su mandato como presidente, se construyó la ciudad de Brasilia (1959), para ser la nueva capital del país (hoy en día, el aeropuerto internacional de la ciudad, lleva su nombre). Este hecho provocó grandes críticas a su gestión presidencial. Su mandato se caracteriza por un período de legalidad y paz política, en un panorama internacional y nacional bastante complicado. Su política exterior permitió un acercamiento a la política norteamericana. Es considerado como uno de los mejores dirigentes políticos del país y fue nombrado brasileño del siglo XX. Muere en extrañas circunstancias en 1976, tras un "supuesto" accidente de tráfico.





Figuras 67 y 68: Billete de 100 Cruzados, en donde se reproduce la cara de Juscelino Kubitschek y el puente construido en la ciudad de Brasilia, bajo su presidencia.

6.1.2.2- Los reinados de Carlos I y Felipe II.

Durante prácticamente todo el siglo XVI que dura el reinado de Carlos I y Felipe II (1517-1555 y 1555-1598), se va a continuar con la misma política de expulsión iniciada por los Reyes Católicos. No

obstante, al importante descenso de población que ocasionó la expulsión de los judíos y los musulmanes no conversos, debemos añadir por otro lado, la necesidad de tener que cubrir con gente el grueso del ejército tan mermado. Las absurdas y numerosas guerras en las que España se vio involucrada durante este siglo, no permitía realizar más "sangrías" entre la población. Estos factores (que no otros), obligaron a los reyes a reconducir la expulsión de los gitanos.

Leblon (2005), señala que en el año 1595, dos diputados de Cortes habían imaginado una solución al problema gitano: separarlos por sexos, recluyendo a los varones en una provincia y a las mujeres en otra muy alejada, con especial vigilancia para que no pudieran pasar de una a otra.

Pero esta expulsión, lejos de favorecer el proceso integrador en la sociedad mayoritaria, lo que provocó fue el aumento de condenas a galeras, con el que fueron culpados muchos de los gitanos que residían en el reino⁵⁹: "...para que los dichos egypcianos, o de Egypto, e aun con ellos otros muchos e naturales destos nrôs reynos, e de otras naciones que han tomado su lengua, y hábito e manera de biuir, no anden por las ciudades, villas e lugares dellos vagando y hurtando, e diciendo que son adeuinos..." Leblon (2005:73).

Antonio Gómez Alfaro (1988), en su Tesis Doctoral, describe el castigo a Galeras y la duración de las penas impuestas a los gitanos:

"... concedido un plazo de tres meses para la salida voluntaria del país, quienes luego fuesen hallados, en grupos de tres o más, sin oficios o sin señores, serían apresados y conducidos a galeras por seis años, si se tratara de varones entre veinte y cincuenta años. Una vez cumplida la condena, se ordena a los capitanes de las galeras que les deje libres. Aquellos menores de veinte y mayores de cincuenta años, se les aplicará la pena establecida en la pragmática de 1499...".

"...que los condenados en penas corporales, seyendo los tales delitos de qualidad en que buenamente pueda haber lugar conmutación, sin hacer en ella perjuicio a partes querellosas; seyendo en penas corporales o en cortar pie o mano o destierro perpetuo o otras penas semejantes, o debiéndoles ser condenados en las tales penas, los conmutéis las dichas penas en mandarlos ir a galeras...".

En la primera mitad del siglo XVI, durante el reinado de Carlos I, los gitanos tenían una singular forma de vestir y unas leyes y lengua propias, como podemos apreciar en el texto y grabado siguientes:

"En el año 1538, los Condes de Egipto Menor, tenían un vestido, una lengua y una ley propias, que los distinguía de los demás. Así, el domingo de Resurrección del año 1538,cuando el navío de Hernando de Soto que partía para Florida llega a la isla de la Gomera, D. Fidalgo de Elvas comenta que:"...el Conde de aquella isla andaba todo vestido de blanco, capa y pelliza y calzas y zapatos y caperuza, que parecía Conde de Gitanos"...".

_

⁵⁹ Muchas de estas cuestiones vienen recogidas en las pragmáticas dictadas el 24 de mayo de 1539 y su complementaria de 30 de agosto de 1560.



Figura 69: Grabado en la obra de Sebastián Münster⁶⁰ "Cosmographie Universalis" (1544). Puede observarse a un gitano con sombrero bizantino.

Las mujeres gitanas tenían también una forma de vestir característica, dependiendo del país en el que residían, como podemos observar en el grabado de la figura siguiente:



Figura 70: Grabado en el que se representa la forma de vestir de una mujer gitana ("cíngara orientale"), con su hijo, en el año 1540.

Felipe II mantuvo una política continuista a la de su padre, cercenando aún más las escasas libertades que les quedaban a los gitanos, como así consta en la **pragmática firmada en Toledo, el 2 de mayo de 1566**:

"Los Egypcianos y caldereros estrangeros, que por leyes y pragmáticas destos reynos están mandados echar dél, y los pobres mendigantes sanos, que contra la orden y forma dada en la nueva pragmática que cerca dello se ha hecho, piden y andar vagamundos, guardándose en lo demás, en lo que toca a los dichos gitanos y caldereros estrangeros y pobres, lo contenido en las leyes y pragmáticas que cerca dello están hechas".

⁶⁰ Sebastián Münster, en su obra, relata que algunos gitanos, cerca de Heidelberg, le enseñaron la copia de una carta que habían obtenido del emperador Segismundo en Lindau, por la que se les concedía libertar de paso por los territorios.

D. Juan de Austria, tras la batalla de Lepanto y el levantamiento de las Alpujarras, escribirá desde Cartagena, el 1 de Abril de 1575, la necesidad de una "recogida general de gitanos" ("chusma"), por la "necesidad que había de gente para el remo". Pues a éstos, "su infamia legal, les inhabilitaba para el honroso ejercicio de las armas".

6.1.2.3- El reinado de Felipe III.

Lejos de mejorar la situación, durante el siglo XVII, como vamos a ver, empeora. Los numerosos pícaros y malhechores que durante este siglo vagaban por los distintos territorios del reino, tenían a bien unirse a los gitanos para así confundirse con ellos y pasar desapercibidos de la justicia. Es más, muchos de estos delincuentes, para tal fin, adoptaron costumbres y formas de vida propias de los gitanos. Esta situación provocó la falsa correspondencia que va a comenzar a darse durante este período, entre gitano y delincuente o salteador. Correspondencia que, incluso, vemos reflejada en el comienzo de la novela ejemplar de Cervantes, "La Gitanilla": "Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, estudian para ladrones, y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo, y la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables que no se quitan sino con la muerte".

Con Felipe III (1598-1621), la situación de los gitanos, como hemos señalado anteriormente, se va a hacer más difícil aún, aunque bien es cierto que tras el "Auto de 23 de Noviembre de 1611", se abandona definitivamente el proyecto de expulsión que se había iniciado en el año 1499. Se les va a obligar a vivir en ciudades de más de mil vecinos (bajo pena de muerte, si no lo hicieran), se les prohíbe usar su lengua, su forma de vestir y practicar los trabajos en los que mejor se desenvolvían, que era la compraventa de ganado, como se recoge en la **pragmática de 1619** (Sánchez, 1994):

"...y que los que quisieren quedar sea avecindándose en ciudades, villas y lugares destos nuestros Reinos, de mil vecinos arriba y que no puedan usar el traje, nombre y lengua de gitanos y gitanas, sino pues no lo son de nación, quede perpetuamente este nombre y uso confundido y olvidado. Y otrosí mandamos que por ningún caso puedan tratar en compras ni en ventas de ganados ni mayores ni menores, lo cual guarden y cumplan so la misma pena..."

Incluso su consideración social era inferior a la de las clases más bajas. Eran considerados "...peores que a los moriscos; porque aquellos professan su secta. Estos no tienen ninguna, y se aplican a todas. Aquellos cultivaban la tierra, para que diesse frutos. Estos se comen los que no cultivan, siendo çanganos de la República, que no trabajan y comen..." (Sánchez, 1994).

6.1.2.4- El Pueblo Gitano bajo el reinado de Felipe IV.

Durante la primera mitad del siglo XVII (1621-1665), el desprecio hacia los gitanos va en aumento. No sólo se les identifica ya como salteadores, sino que además, se les puede detener de cualquier forma y manera, incluso llegando hasta la muerte. Baste recordar la dureza de cómo aparece reflejada la forma de su detención, en la **pragmática dictada el 8 de marzo de 1633** (Sánchez, 1994):

"... Y mandamos a todas las justicias que teniendo noticia de que andan gitanos en su partido o salteadores, se reúnan todos y con la prevención necesaria de gentes, perros y armas, los cerquen, prendan o maten. Y si los prendieren, a los gitanos y gitanas que, por algunas causas justas, no merecieren pena de muerte ni galeras, queden esclavos por toda la vida..."

El desprecio llega a ser tal que incluso se afirma que "los gitanos no nacen, sino que se hacen", tal y como aparece recogido en la **pragmática de 9 de Mayo de 1633**. A pesar de todo, el enorme vacío dejado por los judíos y moriscos, obligaba a los monarcas a reconducir las penas contra los gitanos, conmutando el presidio y la muerte, por la condena a galeras. Así, siete años más tarde, concretamente el 14 de abril de 1640, salieron varios oidores desde Valladolid, "...para hacer prender a todos los gitanos de la tierra, y que sirvan en galeras, y también para que a los que estén sentenciados a muerte se les conmute la pena en galeras perpetuas..." (Sánchez, 1994)

6.1.2.5- El reinado de Carlos II.

Durante el reinado de Carlos II (1665-1700), se produce, por primera vez, una pragmática que obligaba a realizar un censo de propiedades. Además, a los gitanos, se les va a exigir tener que vivir en lugares que superaran los doscientos vecinos. A finales del siglo XVII y principios del XVIII, la Santa Hermandad será la encargada de perseguir y encarcelar a los gitanos, que incumplieran estas normas.



Figura 71: Privilegios y confirmaciones de la Santa Hermandad (1721)



Figura 72: Pragmática de Carlos II. Censo de población (12 de Junio de 1695).

El interés que emana de esta **pragmática promulgada el 12 de Junio de 1695**, no es otro, que el de controlar con mayor rigor, si cabe, a esta díscola población. Además de este control, se les limitan también sus libertades, prohibiéndoseles realizar cualquier trabajo que no fuera el de la labranza (AHN, 1695):

"...Se ordena a todos los gitanos avecindados, que comparecieran ante las justicias correspondientes para hacer constar sus nombres y apellidos, el de sus cónyuges e hijos, y el oficio en el que trabajaban, así como las armas, casas y animales que poseían. Una vez transcurridos treinta días concedidos para elaborar este censo, aquellos gitanos que ocultaran estos datos, serían condenados a galeras, si hombres, o a azotes si fuesen mujer. Pero aquellos que no se sometieran al censo, podrían ser expulsados del país...".

"... y otros, que se dicen, y llaman gitanos, que no lo son, ni por origen, ni naturaleza hablando lengua gerigonça, haciendo trueques, y cambios de cavalgaduras, y cometen delitos de los expressados, que estos son sólo el nombre de gitanos, por Reales Pragmáticas están sentenciados a galeras...".

6.1.2.6- El reinado de Felipe V: El Pueblo Gitano durante la dinastía borbónica.

Corresponde con la primera mitad del siglo XVIII (1700-1746). Y tampoco va a ser éste un siglo favorable para los intereses del Pueblo Gitano. En las sucesivas pragmáticas que se van a promulgar durante el reinado del primer monarca de la dinastía borbónica, aún se les va a hacer más difícil la vida a los gitanos. Así, en la **pragmática dictada en el año 1717**, se les va a confinar a 41 pueblos y ciudades concretas⁶¹, donde se les vigilará estrechamente y se les obligará a abandonar su tradicional forma de vida nómada, su forma de vestir, su lengua,...: (Sánchez, 1994)

"...pena de seis años de galeras y cien azotes y destierro para las mujeres. Ocho años de galeras y doscientos azotes para las mujeres si no ejercen. Ocho años de galeras y doscientos azotes para los que usen

⁶¹ De entre las cuarenta y una ciudades a las que se les confina, destacamos las siguientes: Burgos, Soria, Segovia, Ávila, León, Palencia, Logroño, Plasencia, Toro, Aranda de Duero,...

armas. Ocho años para los que vayan a ferias. Seis años de destierro si usan su traje y lengua. Seis años de destierro si salen de sus vecindarios. Pena de muerte para los acuadrillados..."

El desprecio hacia la comunidad gitana es ya de tal magnitud que incluso en este siglo comienza a hablarse de la "caza de gitanos", como si de cualquier animal se tratara y pudiendo ser capturados incluso en el interior de los templos (Gómez Alfaro, 2010):

"Manuela de Bustamante consigue en Madrid una Provisión para irse con los suyos a Palencia; durante el camino, uno de los hermanos resulta herido en una pierna y se detienen en Navares de las Cuevas. Tras darle el cirujano once puntos, prosiguen el viaje, con la nueva desgracia de ser avistados en el lugar de Cuesta, por el Alcalde Mayor de Segovia, que andaba a la caza de gitanos. Aunque consiguen refugiarse en el interior de la iglesia, fueron capturados con violencia y atropellamiento, quitándoles todo cuanto llevaban...".

Durante el reinado de Felipe V, los gitanos no podían residir donde quisieran. Era obligado distribuirse de tal manera que sólo podía haber una familia por cada cien habitantes, una por cada calle o por cada barrio, con la obligación para las autoridades de mantenerlas separadas (Leblon, 2005).

Un año antes de finalizar su reinado, Felipe V promulga otra **pragmática** (1745), en la que se aprecia aún más, si cabe, el rechazo y la xenofobia hacia esta gente. Rechazo que se manifiesta, entre otros aspectos, en la dureza, en la forma y en el modo en el que se lleva a cabo su detención (cazados por el hierro y por el fuego), pudiendo incluso ser detenidos hasta en el interior de las propias iglesias (situación ésta, que no se producía cuando el detenido fuera un asesino o un delincuente común):"Pudiendo ser cazados por el hierro y por el fuego... incluso en el interior de los Templos...". Porque, como señala Leblon: "...el asilo de los Templos, a que se refugiaban los gitanos, era uno de los mayores impedimentos, para no poder administrar justicia los magistrados reales..." (1993:56).

6.1.2.7- El reinado de Fernando VI: La "gran redada" contra el Pueblo Gitano.

El reinado de Fernando VI (1746-1759), arroja oscuras sombras para el futuro del Pueblo Gitano. Durante los trece años que dura este mandato, se va gestando un hecho que venía ya cultivándose en etapas anteriores. Nos estamos refiriendo al cada vez más estricto y riguroso control que se venía practicando con la población gitana (censos, empadronamientos, inventario de bienes, etc.). Todo ello trajo consigo que en el año 1749, estuvieran localizadas 881 familias gitanas, en 75 diferentes localidades del Reino, según señala Gómez Alfaro. Esta situación, permitiría dar luz verde a una redada general contra los gitanos, inteligentemente diseñada por el Marqués de la Ensenada, propuesta por el Presidente del Consejo de Castilla y aprobada por el rey Fernando VI. Así, el miércoles 30 de julio de 1749 y con el apoyo del ejército, se detendrá y enviará a todos los gitanos, ya sean hombres, mujeres o niños, a presidios⁶², arsenales⁶³, castillos⁶⁴ y minas⁶⁵. Algunas semanas después, más de diez mil gitanos

⁶² Se enviaron principalmente, a los presidios de África y El Puerto de Santa María.

habían perdido su libertad⁶⁶, separándose a los hombres de las mujeres y de los niños. Y lo que es más sangrante aún (a pesar de ser norma habitual en aquellos tiempos) la terrible operación se financió con los bienes embargados a sus propias víctimas (Gómez Alfaro, 1993), quienes no hacían más que intentar pedir el indulto, pues desconocían las causas que habían originado su encarcelamiento, como podemos observar en la figura siguiente:



Figura 73: Firmas de petición de indulto presentadas por algunos gitanos, a mediados del siglo XVIII. Fuente: Gómez Alfaro (1988)

6.1.2.8- El reinado de Carlos III: La última pragmática contra el Pueblo Gitano.

El final del siglo XVIII, coincide con el reinado de Carlos III (1759-88) y abre una luz en el devenir histórico del Pueblo Gitano. El nuevo rey se encuentra con un problema que tiene que dar solución, pues todos los gitanos del reino se encontraban encarcelados y representaban una situación social y económicamente insostenible. El Presidente del Consejo de Castilla, D. Pedro Abarca de Bolea proponía dos soluciones, enviarlos todos a América, o su exterminio. El Marqués de la Ensenada, afortunadamente tenía ideas muy distintas que a la postre, fueron las que se tomaron. Así, la **pragmática de junio de 1753**, da respuesta a la "redada" practicada por Fernando VI. En ella, y a instancias del Marqués de la Ensenada, Carlos III concede la libertad a todos los gitanos que habían sido apresados.

Treinta años más tarde, se redacta la última pragmática contra el Pueblo Gitano, la del **19 de septiembre de 1783.** La pragmática, que lleva por título: "Reglas para contener y castigar la vagancia y otros excesos de los llamados gitanos", devolvía a los gitanos la libertad de elección domiciliaria y

⁶³ Gómez Alfaro señala que algunos de estos gitanos fueron enviados a los arsenales de Cartagena, La Carraca y El Ferrol.

⁶⁴En el castillo de Denia se detuvo a muchos gitanos.

⁶⁵En especial a las minas de Almadén.

⁶⁶ Según A. Gómez Alfaro, en el informe emitido por Campomanes en 1764, avanzaba la cifra de 12.000 gitanos detenidos.

laboral, suprimía el término gitano (AHN, 1783): "...los que llaman y dicen gitanos, no lo son ni por origen ni por naturaleza, ni provienen de raíz infecta alguna..."; elaboraba un nuevo censo de población; se les permitía trabajar en diferentes oficios "... cualesquiera oficios o destinos a que se aplicaren, como también en cualesquiera Gremios o Comunidades..."; podían elegir libremente el lugar de residencia (excepto Sitios Reales); desde los cuatro años se les obligaba a llevar a los niños a la escuela y, finalmente, se les consideraba ciudadanos españoles. Pero a pesar de esta puerta abierta a la esperanza, los castigos y penas aún continuaban produciéndose: "...si los gitanos son obedientes pero vagos y sin oficio, sus hijos serán apartados de sus padres..., si no son obedientes, se les sellará en la espalda la primera vez, la segunda, se les condenará a muerte..."

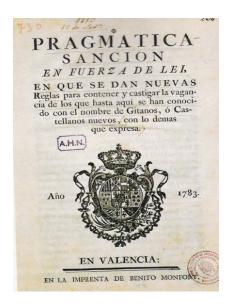


Figura 74: Última pragmática contra el Pueblo Gitano, en el año 1783. Fuente: AHN.

Durante este difícil periodo, aparecen fuertes vínculos que relacionan el flamenco con el Pueblo Gitano. Fruto de ello es la aparición de anuncios propagandísticos, donde se publicitaba este tipo de baile. Así y gracias a la Tesis Doctoral realizada por Gómez Alfaro (1988), tenemos constancia del cartel más antiguo que, por el momento, anuncia baile flamenco en España:

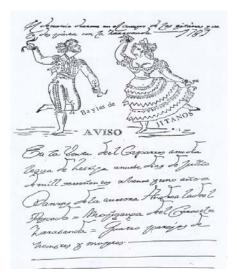


Figura 75: Primer cartel anunciador de baile flamenco⁶⁷ en España (1781).

Fuente: Gómez Alfaro (1988)

Desde la primera pragmática (4 de marzo de 1499), hasta esta última (19 de septiembre de 1783), son prácticamente trescientos los años en los que se persigue y extorsiona a los gitanos españoles, dictándose más de cien leyes y pragmáticas en su contra. En cuanto a disposiciones para reducir socialmente al colectivo gitano, van a promulgarse 250 (Gómez Alfaro, 2005). Francamente, jamás se hizo algo tan lesivo contra un pueblo que el único objetivo que pretendía era y sigue siendo, el convivir con las personas de su entorno, pero preservando su propia identidad; algo que, no lo dudemos, tal vez es el germen que le ha permitido subsistir a tantas calamidades.

6.1.2.9- El reinado de Carlos IV.

Durante el reinado de Carlos IV (1788-1808), continúa la misma política hacia el Pueblo Gitano que la practicada por el monarca anterior. Cabe destacar la puesta en práctica de la pragmática promulgada en el año 1783.

A finales del siglo XVIII, residían en España aproximadamente unos diez mil gitanos. La mayoría, asentados en Andalucía, siendo la provincia de Cádiz la que albergaba a más del 16% del total de la población. El resto, entre las provincias de Sevilla (4.004), Granada (2.999), Murcia (735), Extremadura (631) y Córdoba (470).

⁶⁷ En el cartel se indicaba: "En la venta del Caparros a media legua de Lebrija a nueve días de Julio de mil setecientos ochenta y uno".

6.1.2.10- El reinado de Fernando VII.

Comienza el siglo XIX con el reinado de Fernando VII (1808-33), en donde van a suceder importantes acontecimientos que van a repercutir en la historia del Pueblo Gitano. Citaremos, a modo de ejemplo, los tres siguientes: la Guerra de Independencia contra Francia, el nacimiento de la primera Constitución española (1812) y la restauración del absolutismo fernandino.

En lo que respecta al primero de estos momentos, el que corresponde a la Guerra de Independencia, la población gitana va a estar en continuo movimiento por toda la geografía española, intentando asentarse, preferentemente, en aquellos lugares donde el clima no era demasiado hostil, y donde las sucesivas pragmáticas se lo fueran permitiendo. De ahí el incremento de la población gitana asentada en la zona sur peninsular, concretamente en Andalucía.

Pero tal vez debamos destacar el segundo de estos momentos: la Constitución de 1812. Va a ser en esta Constitución en donde se va a considerar legalmente al gitano nacido en España, por primera vez desde su llegada a la Península en el año 1425 (casi cuatrocientos años más tarde), como ciudadano español, aunque no tuviere residencia fija. Se trata de un importantísimo paso hacia delante, que se verá truncado muy brevemente.

Finalmente, el tercer momento, comienza con el retorno a España del rey Fernando VII, el 4 de Mayo de 1814. Nada más llegar, anula toda la obra creada por las Cortes, volviendo, de nuevo, a instaurar el absolutismo fernandino. Significaba, por tanto, la anulación de los derechos constitucionales concedidos anteriormente a los gitanos. La situación, por tanto, vuelve a estar como antes. La desconfianza y el desprecio de la sociedad mayoritaria hacia los gitanos, continuaba manifestándose públicamente, como lo demuestra el hecho de que se recordará explícitamente a los representantes de la justicia, en dos ocasiones, el conjunto de leyes existentes contra esta población, para que fueran aplicas diferentes medidas restrictivas, y en particular, aquellas relacionadas con su participación en las ferias (Leblon, 1993).

6.1.2.11- El reinado de Isabel II y la regencia de María Cristina.

Durante el reinado de Isabel II (1833-1868), y concretamente bajo la regencia de Mª Cristina, vuelve de nuevo a recordarse a la justicia, el cumplimiento de las leyes promulgadas contra los gitanos. No obstante, durante el período que duraron las Guerras Carlistas, no se controló tan estrictamente el

tránsito de los gitanos, permitiéndoseles circular libremente por los territorios del reino. De nuevo, la vida nómada, pudo resurgir como una de sus costumbres más arraigadas (Dembosky, 1931):

"...hoy, se contentan con obligarles a poner sus campamentos fuera de las poblaciones. Indiferentes a pasiones políticas, han conservado estricta neutralidad entre don Carlos y la Reina. Gracias a su pobreza, sin duda, son en esta guerra los únicos españoles que viajan con alguna seguridad..."

6.1.2.12- El reinado de Amadeo de Saboya y la Primera República.

Durante el breve espacio de tiempo que corresponde al año 1873, no podemos destacar acontecimientos o hitos importantes en la historia del Pueblo Gitano. Señalaremos, a modo de ejemplo, que durante la segunda mitad del siglo XIX, los oficios que desempeñaban mayoritariamente los gitanos, eran los dedicados a la venta de ganado, chalaneo, esquileo de animales, venta de carne, venta de prendas de vestir, canasteo, trabajo en la fragua y la herrería y el atender en el negocio de las posadas y mesones, principalmente (Jiménez, 1853).

6.1.2.13- El reinado de Alfonso XII.

Durante el reinado de Alfonso XII (1874-85), la sociedad había perdido toda la confianza hacia los gitanos. Por ello, se les obligaba a tener que portar dos documentos por cada animal que tuvieran: en uno, se indicará el número y características de estos animales; en el otro, la venta, compra o intercambio que se hubiera producido con ellos. De nuevo, la desconfianza hacia los gitanos aún seguía siendo algo completamente común en la sociedad de finales del XIX. Según algunos libros del siglo XIX, los modos de vida de los gitanos españoles de la época eran, a grandes rasgos, los siguientes:

"...Los gitanos no son afectos a las artes, aunque saben buscarse el sustento, ya sea por medio de sus ocupaciones o con especulaciones, en las que mucho les ayudan sus palabras con las que agasajan y son poco verdaderas". "Son muy aficionados a cantar y bailar". "Los ambulantes son desaseados y haraposos, tienen cabellos largos y algunos usan coletas y argollas en las orejas". "Los sedentarios y civilizados, usan muchos colores en sus vestidos, y en particular celeste y encarnado, y también el negro. Las mujeres tienen el talle airoso y son aficionadas a componerse". "Los hombres, en la clase más inferior, todo su lujo consiste en ponerse una camisa bien limpia, con la tirilla larga y almidonada, la pechera con encajes y otras cosas llamativas". "Por lo general, usan del juramento con demasiada frecuencia...".

6.1.2.14- El reinado de Alfonso XIII.

Durante el período comprendido entre 1886 y 1931, continúan aplicándose las mismas leyes que durante el reinado anterior. No destacaremos por tanto, acción significativa alguna, a pesar de que existieron, aunque ciertamente no de la misma envergadura que las precedentes.

6.1.2.15- La Segunda República.

En 1933, durante el período de la Segunda República, seguirá produciéndose el acoso hacia el Pueblo Gitano. El gobierno republicano del momento, aplicará la "Ley de Vagos y maleantes", contra aquellos gitanos que por alguna razón pudieran ser sospechosos de cometer algún delito, aunque sólo fuera, por desgracia, el de ser gitanos. Era una ley encubierta, teóricamente aplicable a todo el espectro social, pero en la práctica, destinada a perseguir, de nuevo, a los gitanos.

6.1.2.16- La Guerra Civil.

Unos años más tarde, en 1937, y ya en plena Guerra Civil, desde el bando franquista, se redactará un proyecto del Código Penal, en cuyo artículo segundo, se prevé "la pena de reclusión mayor para quienes se casen con individuos de "raza inferior". Sin duda, el racismo, es un ejemplo tan frecuente como explícito durante esta etapa histórica. Estamos a tan sólo once años de que se redacte la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en España era considerado como delito el simplemente hecho de casarte con un gitano o gitana. Bien es cierto que tan sólo fue un proyecto de ley, pero solamente este hecho, dice mucho de la sociedad española del momento.

6.1.2.17- La Dictadura del General Franco y la Segunda Guerra Mundial.

En el período que va desde 1936 hasta 1975, se van a decretar nuevas restricciones hacia los gitanos. De entre ellas, citaríamos, a modo de ejemplo, las tres siguientes: obligatoriedad exclusiva de hablar la lengua castellana (el "romanó", además, pasará a ser considerado como jerga de delincuentes); la redacción de la "Ley de Peligrosidad Social" (de clara aplicación hacia los gitanos, en la década de los años 70) y, finalmente, la utilización de la Guardia Civil como brazo ejecutor de la política de la dictadura hacia el Pueblo Gitano (Leblon, 1993). Política que esgrimía en sus artículos 4 y 5 del Reglamento, los aspectos siguientes contra los gitanos:

Artículo 4: "Se vigilará escrupulosamente a los gitanos, cuidando mucho de reconocer todos los documentos, observar sus trajes, averiguar su modo de vivir,..."

Artículo 5: "Como esta clase de gente no tiene por lo general residencia fija, se traslada con frecuencia de un punto a otro,..., conviene tomar de ellos todas las noticias necesarias para impedir que cometan robos de caballería o de otra especie..."

En el año 1977, tras la muerte de Franco, comienzan a producirse cambios sustanciales en la política que se lleva a cabo hacia el Pueblo Gitano. En este sentido, vale la pena señalar que se va a

prohibir en la redacción de informes de carácter jurídico y policial, la utilización de expresiones y términos de carácter xenófobo del tipo: "rasgos o aspectos agitanados", para describir a detenidos.

Finalmente, y antes de llegar al momento histórico en el que nos encontramos inmersos en este nuevo milenio, no podemos por menos que dedicar unas breves líneas a la situación de la población gitana en Europa durante la Segunda Guerra Mundial y las diferentes singladuras por las que tuvo que pasar en los campos de exterminio nazi.



Figura 76: "Tres prisioneros en Buchenwald", pintura al óleo de Karl Stojka, que sobrevivió a su estancia en los campos de Auschwitz, Buchenwald y Flossenbürg. Fuente: (Fings, Heuss, & Sparing, 1999).

Desgraciadamente, el espejo social de la Vieja Europa, no era el mejor para mirarse. También era un auténtico caldo de cultivo de racismo y xenofobia. Baste, a modo de ejemplo, algunas de las dramáticas situaciones (por llamarlas de alguna manera), por las que tuvo que pasar el Pueblo Gitano y en donde perdieron la vida más de medio millón de gitanos (Kenrick & Puxon, 1997):

- 1930: Se recomienda que los gitanos sean esterilizados.
- 1933: Los nazis introducen una ley para regular la esterilización de los gitanos y los alemanes de piel oscura.
- 1934: En los campos de Dachau, Dieselstrasse o Sachsenhausen, comienza la selección de gitanos para su esterilización con inyecciones o castración.
- 1938: Entre el 12 y el 18 de junio tiene lugar la "semana de limpieza gitana". Centenares de gitanos son detenidos y encarcelados en Alemania y Austria.
- 1940: Primera matanza en masa del Holocausto Gitano. En enero, 250 niños gitanos son utilizados como "conejillos de indias" para experimentar con cristales de Zyclon-B, en el campo de concentración de Buchenwald, y que luego serán utilizados en las cámaras de gas de Auschwitz.
- 1944: El 1 de agosto fueron gaseados 4.000 gitanos e incinerados en Auschwitz. Se conoce como "la noche de los gitanos" (Zigeunernacht)"".
 - 1945: Al final de la Guerra, se calcula que fueron aniquilados entre el 70 y el 80% de la población gitana.

- 1950: El Gobierno alemán hace una de sus primeras declaraciones en las que señala que "no debe nada al pueblo gitano en materia de indemnización por crímenes de guerra".

La crueldad a la que se sometió a los gitanos en los campos de concentración y exterminio nazis durante la Segunda Guerra Mundial, es difícil de describir. Experimentos practicados con agua salada, gas mostaza, pruebas antropológicas y sobre todo, ensayos de esterilización son, por citar algunos, una pequeña muestra de las atrocidades que se cometieron y en donde perdieron la vida más de medio millón de gitanos (Kenrick & Puxon, 1997):

"...se les inyectaron en el brazo en el hospital. El resultado fue que la piel de todo el brazo aparecía encostrada, les salía pus por todas partes y las ulceraciones no curaban..."; "...se encerró a un grupo formado por entre cuarenta y ochenta gitanos y húngaros en una habitación durante cinco días y no se les dio nada más que agua salada..."; "...en Buchenwald, por orden de Pohl, se inyectó a veintiséis gitanos virus de tifus exantemático. Murieron seis de ellos. En el mismo campo se utilizó a cuatro gitanas para experimentos de refrigeración..."; "...Mengele mató a algunos gitanos sólo porque tenían los ojos de un determinado color. Los ojos, después, los enviaba a un instituto de Berlín. El propio Mengele experimentó en Auschwitz inyectando fenol a los gitanos..."; "...en 1945, el profesor Clauberg esterilizó entre 120 y 140 niñas y muchachas gitanas que le llevaron al campo de Ravensbrück, desde Auschwitz...";...



Figura 77: Imágenes de gemelos Romá, con los que el Dr. Mengele hacía sus experimentos. Fuente: (Fings, Heuss, & Sparing, 1999).

Un caso aparte debería ocupar el sanguinario doctor Mengele, quien se encargaba de asesinar personalmente a los gemelos con inyecciones en el corazón y enviaba los ojos a Berlín, para que los estudiaran. Helmut Clemens, superviviente de uno de estos campos de concentración y exterminio, así relataba la experiencia vivida (Fings, Heuss, & Sparing, 1999):

"Yo estaba también con Mengele cuando seleccionó gemelos para sus experimentos. Yo tenía que traérselos, y él les dio un número especial. Cuando hacía sus experimentos no me permitía estar presente, me mandaba siempre afuera. Pero una vez, por casualidad, estaba yo en la habitación y vi como les inyectaba a los niños un líquido en los ojos y éstos aumentaban enormemente de tamaño. Unos días después vi a los mismos niños muertos

en el barracón de los cadáveres. Este y otros experimentos los hacía el Dr. Mengele en el campo cada dos o tres días..."



Figuras 78, 79 y 80: Imágenes del Campo de Concentración de Sachenhausen, en Berlín.

6.1.2.18- La Constitución del 6 de diciembre de 1978.

El 8 de abril de 1971, se celebró en Londres una reunión que aglutinó a gran parte de representantes de todos los gitanos del mundo. A grandes rasgos, se alcanzaron los acuerdos siguientes:



Figura 81: Imagen del Primer Congreso Mundial Gitano (Londres, 8 de Abril de 1971) Fuente: Fotografía cedida por Juan de Dios Ramírez Heredia

- Que el día 8 de abril se considerará como "Día Mundial del Pueblo Gitano".

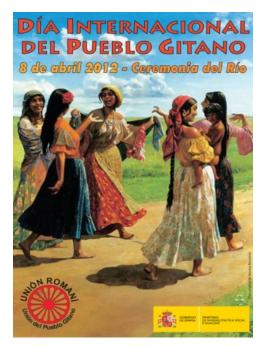


Figura 82: Anuncio del "Día Internacional del Pueblo Gitano (8 de abril) Fuente: Fotografía cedida por "Unión Romaní".

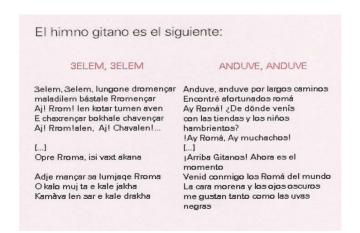
- Se institucionaliza la bandera del Pueblo Gitano (arriba, azul; abajo, verde y una rueda roja de carro, en el centro).



Figura 83: Bandera del Pueblo Gitano.

- Se institucionaliza, también, el himno gitano (Gelem, Gelem). La letra fue compuesta por Zarko Jovanovic, quien estuvo prisionero en un "campo de concentración" nazi, durante la Segunda Guerra Mundial.





Figuras 84 y 85: Fotografía de Zarko Jovanovic, compositor del himno gitano. Letra del himno gitano (Gelem, Gelem). Fuente: Imagen cedida por Juan de Dios Ramírez Heredia.

- Se crean tres comisiones:
- El objetivo es constituir a los gitanos como Minoría Cultural no Gubernamental.
- -Se pretende solicitar una indemnización a Alemania por el genocidio de más de medio millón de gitanos durante la Segunda Guerra Mundial.
 - -Se persigue estandarizar el romanó como lengua gitana.

Pero no va a ser sino hasta el **6 de Diciembre de 1978**, cuando el pueblo español va a ratificar en referéndum la actual Constitución, y en donde se va a reconocer, por primera vez en la Historia de España, la igualdad de los gitanos ante la ley, convirtiendo además en delito, cualquier tipo de discriminación racial. Se abre pues, a partir de este momento, una puerta de esperanza para la integración del pueblo gitano.

6.1.2.19- La población gitana en Europa.

En la actualidad, la población gitana en Europa se sitúa en torno a los 12 millones de ciudadanos. En algunos países, como ocurre en Rumanía y Bulgaria, alcanzan entre el 10 y el 8% del total de la población del país. En España, aunque la población gitana se estima en torno a los 800.000, no llega al 2% del total de la población. Aún así, son cifras que se encuentran muy por encima de las del resto de países de la Unión Europea, como podemos apreciar a continuación:

PAÍS	POBLACIÓN	%POBLACIÓN TOTAL
Rumanía	2.500.000	10%de la población total del país
Bulgaria	800.000	8% de la población total del país
España	800.000	1,7% de la población total del país
Hungría	600.000	
Turquía	500.000	
Yugoslavia	450.000	
Rusia	400.000	
Francia	340.000	
Macedonia	260.000	
Alemania	130.000	
Reino Unido	120.000	
Italia	110.000	
Polonia	60.000	
Portugal	60.000	
Eslovenia	35.000	
Grecia	15.000	
Bélgica	15.000	
Estonia	1.500	

Figura 86: Distribución de la población gitana por Europa.

Los gitanos, en la actualidad, disfrutan de todas las libertades, responsabilidades y derechos que los de cualquier ciudadano español. Hoy en día, existen numerosas asociaciones gitanas que velan por el progreso de su pueblo. Se desarrollan infinidad de programas que facilitan el hasta ahora difícil camino de la integración entre payos y gitanos. Es más, y a modo de ejemplo y sin querer penetrar en una de las raíces más profundas de la cultura gitana, como es la propia boda, ¿no es cierto que también hoy en día se están produciendo importantes cambios? Baste señalar el comienzo del libro de Juan de Dios Ramírez Heredia (2005), cuando en su capítulo primero describe cómo era el estado civil de sus abuelos. Hoy en día, es raro el gitano y la gitana que no inscriben su matrimonio en el Registro Civil. Y tan sólo han pasado dos generaciones.

Estamos convencidos de que la integración social, educativa y política del Pueblo Gitano, se encuentra en tan continuado progreso que, en muy poco tiempo, se definirá "lo gitano", muy probablemente, como "una forma de vida".

Para finalizar, no podemos por menos que señalar, como abordábamos al comienzo de nuestra exposición, que nuestra única pretensión no es más que la de dar a conocer, en forma de síntesis, algunos de los hitos más importantes de la historia del Pueblo Gitano. Y que a través de estos hitos, pueda contemplarse "otra" historia de España, tal vez la de la opresión, el racismo y la xenofobia, para

que de alguna manera, nos sirva de reflexión y análisis ante este tipo de prejuicios y nos permita conocer mejor y con mayor rigor, una de nuestras culturas autóctonas, que aún perdura en nuestros días.

6.2- COSTUMBRES Y TRADICIONES DEL PUEBLO GITANO.

Se nos hace muy difícil describir a través de estas páginas las costumbres y tradiciones más significativas de un Pueblo que no es el nuestro. A sabiendas de la posibilidad de cometer errores, sobre todo a la hora de interpretar distintos aspectos, sensaciones y pensamientos de una cultura desde el posicionamiento de otra, no nos resistiremos a intentar transmitir y difundir el rico acervo cultural del Pueblo con el que compartimos nuestra existencia, desde hace más de quinientos años. A pesar de todo, pedimos disculpas a la comunidad gitana, por si en algún momento no hemos sido capaces de transmitirlo de la forma adecuada. Nuestra pretensión no va más allá que la de tratar de elaborar, en síntesis, un documento que resuma lo más objetivamente posible y de forma real, aquellos aspectos que creemos son de destacado interés intercultural y deben ser conocidos por nuestros estudiantes, para desde el conocimiento, poder crear puentes interculturales. No pretendemos de ninguna manera el profundizar o explicar estas tradiciones y costumbres, simplemente, darlas a conocer, con el único objetivo, insistimos de nuevo, de poder enriquecernos mutuamente.

Se hace aún difícil, desafortunadamente, despegar completamente las concepciones racistas, los estereotipos y los prejuicios cuando escuchamos o leemos información sobre el Pueblo Gitano y eso que llevamos conviviendo más de quinientos años. Bien es cierto que el Espacio Europeo de Educación Superior ha introducido en algunas titulaciones de los nuevos grados universitarios⁶⁸, materias que permiten conocer más y mejor a la comunidad gitana para, desde ahí, ir eliminando esos aspectos tan negativos, pero aún reales, que todavía existen en la sociedad de nuestros días. Estamos seguros que si nuestros educadores recibiesen la formación adecuada en este sentido, serían capaces de transmitirla a sus discípulos con eficacia. En el momento que esta realidad llegue al aula y se inculque en el marco de una educación intercultural, los planteamientos racistas, los prejuicios y los estereotipos aún hoy muy presentes hacia esta minoría étnica, comenzarán a desaparecer. La educación es y seguirá siendo, la herramienta que permita ese cambio tan deseado.

Pero no lo dudemos, los posicionamientos racistas, son los que debilitan el conocimiento de las tradiciones y costumbres del Pueblo Gitano.

No hace falta retroceder demasiado en el tiempo para poder observar diferentes sistematizaciones sobre algunas de las actitudes sociales de tipo racista, vinculadas a la comunidad gitana. Así, y remontándonos a finales de la década de los sesenta, Banton (1967), en su famosa obra "Race Relations", señalaba ya muy acertadamente tres dimensiones del racismo: la ideológica, la del prejuicio

189

_

⁶⁸ En la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid y en los grados de Educación Infantil y Educación Social, se trabajan contenidos relacionados con el conocimiento del Pueblo Gitano. En concreto, en las asignaturas: "Educación Intercultural" e "Inmigrantes, minorías étnicas y Educación Intercultural". También desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, en el Máster de Antropología de Iberoamérica, que se imparte conjuntamente con las universidades de Salamanca y León, se estudian contenidos referentes al Pueblo Gitano, no sólo en Europa, sino también en América Latina.

racial y la vinculada a la discriminación racial. Cuarenta años más tarde, podemos observar que aún se siguen reproduciendo esas mismas dimensiones racistas. ¿Acaso nuestra sociedad no continua aún generando estereotipos étnicos? ¿No es cierto que aún hoy, todavía continuamos observando comportamientos colectivos discriminatorios hacia la población gitana que, además, constituyen parte de las propias relaciones sociales?

Estudios más recientes, realizados en la década de los noventa por Teresa San Román (1996), nos sugieren analizar las actitudes racistas desde posicionamientos diferentes. Así, en la primera parte de su obra, "Los muros de la separación", introduce un nuevo planteamiento de la concepción racista, al realizar un interesante discurso sobre la alterofobia. Se trata pues, de un análisis conceptual que introduce una nueva dimensión social del término.

Va a ser esta rémora que suponen los posicionamientos racistas, la que impida la realización de diferentes actividades de tipo social. Actividades que, sin duda, son absolutamente necesarias para potenciar y generar estímulos que provoquen actitudes contrarias a esta discriminación sociocultural de la comunidad gitana. En algunas comunidades autónomas este hecho ya ha sucedido y el movimiento asociativo gitano no sólo ha comenzado a dar sus frutos, sino que se encuentra total y plenamente consolidado en el tejido social. Incluso el movimiento asociativo gitano femenino.

Es necesario dar a conocer a la comunidad no sólo nacional, sino mundial, el conocimiento de algunas de las ricas tradiciones y costumbres más significativas del Pueblo Gitano, con el objetivo prioritario de intentar "conocerse mejor" para "convivir en armonía" en una sociedad intercultural. Tal vez ese conocimiento, sea el germen que provoque actitudes de respeto y tolerancia y favorezca, finalmente, una convivencia en y con la sociedad mayoritaria.

6.2.1- RASGOS CULTURALES MÁS SIGNIFICATIVOS DEL PUEBLO GITANO.

De entre las numerosas tradiciones y costumbres de la cultura gitana, hemos creído conveniente introducir y explicar las siguientes:

a) La familia y el respeto a los mayores:

La familia y el respeto a los mayores constituyen dos pilares básicos de la cultura gitana. Al individuo no suele reconocérsele a nivel personal, sino por su situación dentro de un grupo que define su identidad para sí mismo y para los demás. Los propios conceptos lingüísticos utilizados, revierten hacia esa familiaridad con la que se engloba el pensamiento y filosofía gitanos. Tal es así, que al encontrarse dos gitanos de edades similares, utilizarán la palabra "primo"; en cambio, cuando este

gitano es mayor, la palabra que emplearán será la de "tío", aunque no se conozcan de nada. Este uso del lenguaje, lleva implícita la idea de "familiaridad" y, por supuesto, respeto (el término de "usted" es utilizado muy frecuentemente en la comunidad gitana). Esa familiaridad, rezuma en todas las constantes de la vida gitana, como afirma Rodríguez: "La vida de los gitanos, la auténtica y verdadera, se produce siempre en el marco de la familia, que se convierte en el principal horizonte cognitivo" (2011:47).

El Pueblo Gitano ha sido nómada durante muchos siglos y poseedor de una cultura ágrafa. Estos dos aspectos, entre otros, condicionan a aumentar el valor y el respeto hacia quienes ostentan mayor conocimiento de las tradiciones y costumbres. Y en este caso, como no puede ser otro, las personas mayores son las que representan la "consolidación cultural"; es decir, son los verdaderos artífices de la transmisión y conservación de la propia identidad gitana. De ahí su respeto y obediencia. Las personas mayores son para la comunidad gitana la autoridad y a la vez, los verdaderos consejeros de la gente más joven, por ser los poseedores de una memoria genealógica, como señala Yoors "... sus recuerdos no van más allá de cuatro o a lo sumo cinco generaciones, que se reducen a aquellos ancestros que una persona viva todavía es capaz de recordar..." (2009:65).

b) El valor de la solidaridad del grupo frente al "yo" personal.

Un pueblo en constante migración necesita el apoyo y cohesión del grupo, no sólo para permanecer unido, sino como mecanismo de defensa ante la posible hostilidad externa. Ellos son conscientes de que han conseguido sobrevivir a pesar de las agresiones sufridas⁶⁹, gracias a sus planteamientos de vida solidarios. Y no lo olvidemos, la solidaridad implica poner en la misma balanza el "yo" frente al "tu"; o el "nosotros" frente al "vosotros". En la sociedad actual, se hace muy difícil establecer ese equilibrio, pero en la comunidad gitana es algo incuestionable. Y esta filosofía de vida, también les ha ayudado a ese proceso de supervivencia del que hemos hablado anteriormente; porque no lo olvidemos, la historia del Pueblo Gitano, es una historia de supervivencia. Desde esta perspectiva, podemos entender que para cualquier gitano, el beneficio colectivo y sobre todo familiar, se anteponga siempre al individual. El hecho de compartir en convivencia es prioritario frente a la singularidad y el interés personal.

c) Lo inmediato adquiere un valor fundamental.

Ciertamente "lo inmediato" es un verdadero valor para la comunidad gitana. Y ello es así, porque desde su migración del Punjab, han tenido que luchar día a día contra constantes hostilidades. Y esta permanente lucha obligaba a tener que adquirir respuestas y soluciones prácticamente en el mismo

⁶⁹ Recordemos que se dictaron en España más de ochenta pragmáticas de persecución contra el Pueblo Gitano y en el Holocausto Nazi fueron asesinados más de medio millón de gitanos.

momento, pues el futuro, en principio, no se encontraba al alcance de la mano. Así pues, tanto su vida nómada, como su cultura ágrafa, condicionan la búsqueda de resultados rápidos. Por el contrario, la duración en el tiempo requiere estabilidad y asentamiento y esas variables no se encontraban en la propiedad de un Pueblo que hasta hace pocos años, ha sido perseguido. Esta situación influye muy directamente en diferentes aspectos de la vida en los que, necesariamente, se requiere una importante inversión de tiempo y estabilidad. Por ello, el valorar la educación, como una apuesta de futuro, hasta hace muy poco tiempo, no entraba en los planes de vida y menos aún en el pensamiento gitano. Con la sedentarización y la estabilidad social alcanzada, es cuando han comenzado a tener presente la posibilidad de plantearse ideas de futuro a más largo plazo. Y ello les ha permitido valorar la importancia de la educación. Tal es así, que hoy en día, en España, la población gitana se encuentra completamente escolarizada.

d) La importancia de las relaciones afectivas y el matrimonio en la familia gitana.

Las relaciones prematrimoniales no suelen ser bien aceptadas. Los divorcios y separaciones, aún no son equiparables en número a las de los matrimonios no gitanos, pero existen. En menor medida aún, son aceptadas las segundas nupcias, pero también se producen.

Desafortunadamente, los jóvenes gitanos aún se casan en edades demasiado tempranas, a pesar de haberse elevado la edad a la que se contrae matrimonio.

Las relaciones prematrimoniales no son bien vistas en la comunidad gitana. Es muy probable que el ritual de la boda y por supuesto, el valor que para la mujer representa la virginidad, condicionen de alguna manera esta situación, o la acorte en el tiempo. Pero esta escasa durabilidad de las relaciones prematrimoniales, a su vez, provoca el adelanto del matrimonio. La temprana edad a la que todavía se casan los jóvenes gitanos es, a nuestro juicio, un importante problema que actualmente aún no se ha solucionado, pues se quiera o no, condiciona la potencialidad del individuo y el futuro de la propia pareja.

d.1) La boda gitana:

La persecución contra los gitanos no sólo ha sido duradera en el tiempo, sino imbricada en el arraigo de sus costumbres y tradiciones. Esto ha sido así, hasta en el mismo hecho de poder contraer matrimonio. Baste recordar que en Concilio de Trento (1545-1563), no sólo se rechazaba a los gitanos por su modo de vida, sino que prohibía sus casamientos sin autorización especial de los obispos (Salinas, 2009).

Ciertamente, hoy en día, las cosas han cambiado completamente y los matrimonios gitanos pueden celebrarse manteniendo sus propias tradiciones y costumbres. En la actualidad, cuando dos jóvenes gitanos desean casarse, solicitan el consentimiento de sus padres (la "pedida"). Una vez se ha producido este hecho y los padres han dado su consentimiento, el siguiente paso es celebrar la boda.

En la celebración de la boda, los hombres bailan con la novia en brazos. Después, se celebra el banquete y los invitados van dando presentes a los novios (por lo general, dinero), éstos, a su vez, les ofrecen claveles. Tras el banquete, comienza el ritual propio de la boda gitana, más conocido como el "yeli". La "ajuntaora", acompañada por un grupo numeroso de mujeres mayores, va a ser la encargada de comprobar la virginidad de la futura esposa, a través de la prueba del pañuelo. El pañuelo, dispuesto en tres pliegues, se introduce en la vagina, efectuando un pequeño corte en el himen. La sangre originada por la ruptura del himen, mancha los tres pliegues del pañuelo (lo que se conoce como "las tres rosas"), verificando la virginidad de la joven gitana. Seguidamente, la "ajuntaora" muestra el pañuelo al grupo de hombres que estaban esperando el acontecimiento y poder así dar fe de lo sucedido. Es común que los hombres se rasguen la camisa y cojan a los novios en hombros, mientras cantan, bailan y les arrojan almendras (símbolo de fecundidad), y peladillas. Los cánticos que se entonan son "las Alboreas", que significa canto a la nuera. Es, a partir de este momento, cuando comienza la fiesta. Las nupcias durarán, al menos, dos días. Como hemos señalado, el momento cumbre de la celebración lo constituye el rito del pañuelo, en el que se comprueba la "pureza" de la novia. Ramírez Heredia, así lo confirmaba con las palabras en las que reflejaba este hecho: "Virginidad y boda gitana son dos conceptos unidos de forma indisoluble. No hay dinero para comprar la virginidad de una gitana, su adquisición sólo es posible mediante la moneda intangible de la boda gitana" (2005: 59).

Conviene conocer también, que si la mujer no fuera virgen, podría ser rechazada y la boda probablemente no se llevaría a cabo.

d.2) El escapamiento:

Se produce cuando la pareja no ha obtenido el consentimiento de los padres, o la mujer no desea pasar por el rito del pañuelo. En este caso, simplemente con el hecho de que la pareja vaya a pasar la noche en casa de un gitano de reconocido prestigio, para la comunidad gitana, se les considera ya casados. Durante la noche, el novio y la novia no podrán dormir juntos, aunque sí bajo el mismo techo.

Cuando una pareja llega a casa de un gitano, porque se han escapado, éste debe aceptarlos e inmediatamente informar al padre de la novia de este hecho, pues desde ese momento, él debe ser su "protector". Deberá encargarse de los preparativos y de la fiesta, así como de llevar a la novia a casa de sus padres al día siguiente.

Este tipo de matrimonios, aceptado por la comunidad gitana, ha ocasionado importantes problemas jurídicos y administrativos, pues al no figurar la inscripción en el registro civil, no adquirían derechos que les permitiera posteriormente acceder a determinadas ayudas y subvenciones de la administración (pensiones de viudedad, etc.). En la actualidad, el Tribunal de Estrasburgo ha emitido una sentencia favorable, reconociéndolos. Ciertamente su reconocimiento ha de pasar unos trámites muy complejos.

En nuestros días, los matrimonios gitanos se celebran en edades más avanzadas y ya son muchas las gitanas solteras que acuden a planificación familiar. El cambio, más en "la forma" que en "el fondo", se está produciendo lentamente.

e) La ley gitana: la figura del "Arreglador".

Tal vez sea éste uno de los aspectos más propios y a la vez profundos de la esencia de la cultura gitana y que se encuentra muy arraigado en su pensamiento y filosofía. Afecta solamente a los gitanos y es de obligado cumplimiento.

e.1) El "Arreglador" gitano:

La comunidad gitana tiene en la figura del "Arreglador", uno de los más claros exponentes de su cultura. El "Arreglador" es una persona que media y resuelve conflictos entre gitanos, dictando la sentencia que será acatada y respetada por toda la comunidad gitana.

El "Arreglador" ha de ser varón, de edad avanzada y, sobre todo, de reconocido prestigio dentro de su comunidad, quien además tiene que haber demostrado una honestidad intachable, al igual que su familia más cercana. La figura del "Arreglador" no se hereda. Su nombramiento le inviste de una gran responsabilidad y a la vez es un motivo de honor el poder ser considerado como tal.

El ser "Arreglador" gitano (para la comunidad no gitana, "Patriarca"), implica y conlleva un enorme sacrificio, pues cuando es llamado para "arreglar" cualquier conflicto, debe dejar absolutamente todo (incluso el trabajo, si fuera necesario), y acudir a resolver el problema. La resolución de conflictos no va exenta de problemas y de tensas relaciones entre diferentes familias, que en ocasiones el propio protagonista debe sufrir.

El procedimiento de actuación debe obedecer a unas causas determinadas, de entre las que destacaríamos, a modo de ejemplo, las siguientes:

- Tras previa petición por, al menos, una de las partes.
- Debe ignorar el conflicto por el que se le llama.
- Se escucha por igual a las partes implicadas.
- Se analizan todas las situaciones y se delibera durante un tiempo.
- Finalmente, se dicta sentencia, que tiene que ser acatada por ambas partes.

- Con posterioridad, se produce un seguimiento de los acuerdos alcanzados, para garantizar su cumplimiento.
- Acatamiento de las decisiones. Su incumplimiento puede originar el destierro personal y familiar.
- Cuando el delito es de sangre, el culpable y su familia son desterrados. El destierro afecta a toda la familia del culpable y deben abandonar la ciudad en la que viven, durante el tiempo estimado en el arreglo. Cumplido el castigo, pueden regresar de nuevo, siempre que se garantice que no va a volver a ocurrir el mismo conflicto entre las partes.

Finalmente, podemos decir que el peso de la ley gitana, recae sobre el valor más atesorado del gitano: su propia familia. Recordemos el importante papel de la familia y del colectivo, frente al individuo. Se trata, sin duda, de un castigo que afecta profundamente al individuo, ya que su propia familia sufre las consecuencias derivadas de la mala acción cometida. Actualmente se está considerando la posibilidad de introducir cambios, pero dada su importancia (pues no lo olvidemos, afecta muy directamente a la esencia de la cultura gitana), es previsible que se vaya modificando muy lentamente. El "arreglo" gitano, no afecta a la justicia ordinaria, que es igual para todos los ciudadanos.

e.2) El "mediador" o "mediadora" gitanos:

La figura de "mediador" o "mediadora", pueden ejercerla tanto gitanos como gitanas y payos. Se trata de personas que median entre ambas culturas, la gitana y la no gitana, estableciendo puentes de contacto, resolviendo problemas administrativos, etc.

Es una figura que atiende cuestiones básicamente de carácter social y de relaciones con las instituciones. En nuestros días, adquiere un importante valor, pues ayuda a establecer vínculos de comunicación intercultural, a través de personas que conocen ambas culturas.

e.3) La "Palabra" gitana:

Al ser la cultura gitana una cultura ágrafa, la palabra adquiere un valor fundamental, entre gitanos. Equivale a un contrato firmado, de obligado cumplimiento y más aún, si hay testigos que pueden corroborarlo. No tiene la misma validez, en cambio, si se produce entre gitanos y no gitanos.

f) La religión en los gitanos.

La religión siempre ha tenido un importante valor en la comunidad gitana. Los gitanos no han aceptado una religión como propia, sino que han ido asumiendo la que existía mayoritariamente en los países a los que iban llegando. Así, cuando llegaron a España, muchos de ellos aceptaron ser católicos.

Pero esta situación ha ido cambiando de unos años a esta parte, pues si hasta finales de los años setenta, prácticamente la totalidad de los gitanos españoles afirmaban ser católicos, hoy en día, sólo dicen serlo la cuarta parte. El resto, manifiesta ser evangélico.

Los gitanos evangélicos, pertenecen a la iglesia de Filadelfia y son más conocidos como "Aleluyas". Se caracterizan, entre otros aspectos, por los siguientes:

- -Pertenecen al rito protestante.
- -No existen imágenes en las iglesias.
- -El bautismo se realiza por inmersión y cuando la persona es adulta.
- -María es madre de Jesús, pero no es virgen.

Pero, ¿qué es el Pentecostalismo gitano? En síntesis, podemos decir que el movimiento evangélico pentecostal nace entre la población gitana, alrededor de los años 50 en Francia (Méndez, 2005)⁷⁰.

Unos años más tarde, concretamente en el año 1957, Clément Le Cossec, pastor evangélico francés, desde Asambleas de Dios, decide crear la Misión Evangélica Gitana, que comienza a expandirse por este país. En el año 1968, la Misión Evangélica Gitana se separa de las Asambleas de Dios y se afilia a la Federación Protestante de Francia. En la actualidad, se presupone la existencia de gitanos evangélicos en más de cuarenta países.

Pero si esto estaba ocurriendo en Francia, el movimiento evangélico entre los gitanos españoles, no comienza hasta la década de los sesenta y según cuenta la tradición, surge como consecuencia de la emigración a vendimiar a Francia. Estos gitanos emigrantes se convirtieron y, a su regreso a España, predicaron el evangelio (se dice que en total fueron siete).

En el año 1965, se abre en España la primera iglesia evangélica en la ciudad leridana de Balaguer. Al poco tiempo, comienza a extenderse por otras muchas localidades catalanas, para después hacerlo por Bilbao, Palencia, Santander y Valladolid.

Pero va a ser en el año 1969, cuando estos gitanos tratarán de inscribirse como Misión Evangélica Gitana o Movimiento Evangélico Gitano. No fueron aceptados por considerar que en España los gitanos "eran españoles", por lo que pasaron a denominarse Iglesia Evangélica de Filadelfia.

Se les conoce también como "Aleluyas" (por la repetición del término en las celebraciones), o "los participantes en el Culto" (porque la ceremonia que se realiza diariamente así se la conoce).

Actualmente en España se estima que el 70% de la población gitana, pertenece a la Iglesia Evangélica (con las matizaciones de ser practicantes, simpatizantes, asistentes, etc.).

Un estudio realizado por la antropóloga Silvia Carrasco en el año 2003, reflejaba la proporción de 72,3% evangélicos; 25,9% católicos; 0% Testigos de Jehová, Adventistas u otros (cuando tres años antes alcanzaban el 4,3%) y tan sólo el 1,8% no pertenecían a confesión religiosa alguna.

⁷⁰ Es interesante consultar a este respecto, la Tesis Doctoral de la profesora Dra. Carmen Méndez López "Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y la gitanas", dirigida por la Dra. Teresa San Román y defendida en el año 2005, en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Contrasta con lo que sucedía años atrás, concretamente a finales de los años setenta, cuando el 91% de los gitanos, era católico. Al comienzo de los ochenta, el porcentaje de gitanos españoles católicos, comenzaba a descender (81%), hasta llegar a las cifras señaladas anteriormente.

Esta misma situación, se refleja también en toda la geografía del país. Así, investigaciones realizadas en la comunidad gallega, entre los años 1990 y 2000, muestran que los gitanos evangélicos han aumentado el 28%, alcanzando la cifra actual del 68% del total.

Finalmente, en Francia (cuna de este movimiento entre los gitanos y gitanas), Delisle (2000: 24), en su memoria etnológica sobre el pentecostalismo gitano, presenta *números aproximados* que nos pueden llevar a comparar la progresión en su contexto.

Por último, existen controversias entre algunos de los antropólogos/as que más han trabajado sobre esta cuestión y que, en su opinión, la Iglesia Evangélica de Filadelfia, según algunas iglesias evangélicas (mayoritariamente no gitanas), no está considerada como tal, argumentando que los gitanos se han apropiado del nombre pero no de la doctrina y la fe. Dicen que distorsionan la formulación y el significado de las creencias para llevarlas a su terreno y que las escenas de devoción colectiva en las que se ensalzan esas creencias son excesivas, demasiado expresivas, cuestionando su autenticidad por ello. Aún así, la IEF, sí forma parte de la Federación Evangélica Española.

No podemos terminar este epígrafe, sin destacar el importante papel que para la comunidad gitana tiene el culto a sus muertos. En este sentido, cabría destacar la rigurosidad en el luto, a través del adorno de sus sepulturas y la renuncia a entrar en bares, cines y espectáculos, al menos durante un año (periodo temporal que generalmente dura el luto).

Igualmente cabría destacar el respeto y solidaridad que presentan hacia los enfermos y muy destacadamente hacia sus ancianos, que rara vez son llevados a residencias de la Tercera Edad.

g) La mujer gitana.

Hasta la década de los ochenta, la joven gitana tenía que salir siempre en compañía de adultos, abandonaba los estudios a muy temprana edad y sus objetivos obedecían básicamente al cuidado de los hijos, el marido y la casa. Su trabajo consistía también en la venta ambulante y en mercadillos, descuidando su propia formación.

En la actualidad la situación de la mujer gitana ha experimentado un giro de ciento ochenta grados. Se preocupa ya de su propia formación, retrasando la edad de finalización de sus estudios y alcanzando puestos de importancia en el ámbito social. Participa también en diferentes planes de formación, interviene como mediadora, como agente social de su propia comunidad, etc....

En apenas veinticinco años, el cambio que se ha producido se hace visible en numerosos aspectos de la vida cotidiana. Además, se ha convertido en el motor que favorece la integración y la convivencia con la sociedad no gitana. Y una gran parte de culpa de este cambio, se debe al movimiento asociativo de la mujer gitana.

g.1) Los primeros movimientos asociativos de mujeres gitanas.

La primera asociación de mujeres gitanas (Romí), surge en Granada en el año 1990, como consecuencia de la inquietud de un grupo de mujeres que deseaban luchar por la igualdad de derechos y de género y por la promoción social y cultural de la comunidad gitana. Su éxito y repercusión provoca la creación de otras muchas en todo el territorio peninsular. Así, en la Comunidad de Madrid, se crean Romí Sersení (1991), Yerbabuena y Alboreá; en Jaén cobra gran importancia la asociación Sinando Kalí; en la región de Murica, Kalochí Kaló y, por finalizar estos ejemplos, destacaríamos a la asociación Amuradi de Sevilla, formada por mujeres gitanas universitarias. Ellas constituyen, sin duda, un modelo de asociacionismo femenino de referencia.

g.1.1- El movimiento asociativo gitano en la ciudad de Valladolid.

El movimiento asociativo gitano (que no femenino), surge en Valladolid hacia la segunda mitad del siglo XX. Los primeros pasos y las primeras concentraciones gitanas comenzaron a tomar cuerpo tras la visita a la ciudad del actual presidente de "Unión Romaní", Juan de Dios Ramírez Heredia⁷¹, a finales de la década de los años sesenta (Aparicio, 2011). Es pues en estos momentos, cuando las primeras corrientes asociativas empiezan a ver la luz. Aunque fueron surgiendo primero en Andalucía (Granada, Córdoba, Jaén,...), como ya hemos señalado anteriormente, al poco tiempo van extendiéndose por Castilla y León, llegando hasta Valladolid. Nace así en la ciudad, uno de los primeros movimientos asociativos gitanos, que también estaba integrado por mujeres: La Fundación del Secretariado Gitano.

g.1.1.1- Los primeros pasos: del extrarradio a la ciudad, de la chabola a la vivienda.

A pesar de la existencia de estos movimientos asociativos, en la década de los setenta, los gitanos vallisoletanos se encontraban aún viviendo en la más absoluta marginalidad y pobreza, concentrados en chabolas en un barrio situado a las afueras de la ciudad (barrio de San Isidro).

A partir del año 1976, se produce un cambio en la política de integración de la población gitana vallisoletana, intentando eliminar la situación de clara marginalidad que se había creado en el entorno del conocido "páramo de San Isidro". Así, el 8 de marzo de 1976, el Ayuntamiento de Valladolid

_

⁷¹ Juan de Dios Ramírez Heredia, además de ser presidente de Unión Romaní, es periodista, abogado y el primer español que habló, como Diputado en Cortes, en el Parlamento Europeo. Has sido también "padre" de nuestra constitución, y doctor "Honoris Causa", por la Universidad de Cádiz, entre otros muchos aspectos de su extenso currículo.

aprueba la construcción de ciento diez viviendas en una nueva ubicación en la ciudad, para que fueran ocupadas por las ciento diez familias que vivían en las chabolas de este barrio marginal de la capital vallisoletana (Aparicio, 2002b). Se construye pues un nuevo barrio, que tiene como objetivo el dar cobijo a esas familias gitanas, intentando alejarlas de la pobreza y la marginalidad en la que se encontraban viviendo. Nada más lejos de la realidad.

El nuevo barrio que va a nacer, llevará por nombre el del objetivo que pretende alcanzar: "La Esperanza". El 14 de enero de 1979, comienzan a entregarse las primeras casas. A cambio, cada familia gitana debería ir pagando mil pesetas al mes, para adquirir la propiedad. A pesar de que muchos vallisoletanos aún lo ignoran, nunca les fueron regaladas estas viviendas a los gitanos.

Surge así, en Valladolid, a mediados de la década de los setenta, un nuevo barrio, con un ideario inicial, con unos nuevos objetivos, con las mejores intenciones, pero con el más absoluto desconocimiento de la realidad social. El resultado final estaba ya condenado al fracaso incluso antes de su propio inicio, como efectivamente, así fue.

Como hemos señalado, la intención en principio era buena, pero no lo fue en su planteamiento y menos aún en la ejecución. Jamás debió permitirse la construcción de un barrio, también en la periferia de la ciudad, sólo para gitanos, con una muy baja calidad en los materiales de construcción, con escasas dotaciones y con un tipo de infraestructura realmente lamentable. Así, a los pocos meses de su ocupación, las viviendas se encontraban ya arruinadas. El pavimento se hundía, el agua de lluvia no filtraba, el hacinamiento iba aumentando progresivamente y el paro ocupaba ya a más del noventa por ciento de sus residentes, por lo que volvían a darse las mismas situaciones de pobreza y marginalidad que habían existido anteriormente en las chabolas de las que partieron. En definitiva, al poco tiempo de construirse el barrio y hasta su desalojo final en el año 2002, el poblado se había convertido en el mayor gueto de la historia de la ciudad y de la provincia de Valladolid. Y la población mayoritaria, avivada por "informaciones" racistas de algunos medios de comunicación que no conocían para nada la realidad del problema, aún continuaba pensando que habían sido los propios gitanos los que habían destrozado las casas que les habían sido regaladas. De nuevo, la intolerancia más extrema se cebaba con unas personas que su única culpa había sido el haber pagado por unas viviendas que carecían de las más mínimas condiciones de habitabilidad. Ciertamente, el paro, agravó aún más la crisis.

El presagio de constituirse el güeto que confirmaba el estereotipo que tanto daño ha causado a la comunidad gitana, era un hecho que sobrevolaba por toda la sociedad vallisoletana. En poco tiempo, el poblado gitano era el foco de droga de gran parte del mercado que circulaba por toda Castilla y León. De nuevo, había que luchar contra ese estereotipo.

A pesar de la situación que se estaba viviendo, y como consecuencia del denodado esfuerzo de numerosas familias gitanas que realmente querían otro estilo de vida diferente, el gueto se fue transformando en un elemento dinámico, generador de importantes movimientos asociativos de la juventud gitana y que tan poco se ha dado a conocer. Surge así, la primera Asociación Juvenil Gitana en Valladolid, que lleva por nombre, el mismo que el poblado: "La Esperanza". Nacen también los primeros cursos de formación de mujeres gitanas, en el año 1977. Se construye un centro cultural, con una interesante biblioteca (probablemente de las mejores de Castilla y León sobre temas relacionados con el Pueblo Gitano y con la Educación Intercultural) y en donde se concentraba un importante número de trabajos e investigaciones relacionados con la interculturalidad, fruto del cual, comienza a editarse una revista de carácter intercultural, que llevaba por nombre "Oujaripen" ("esperanza", en romanó), en alusión al nombre del poblado donde residía esta comunidad gitana vallisoletana. Poco a poco se fueron ampliando las actividades culturales. El alumnado de la Facultad de Educación, realizaba sus prácticas en el poblado y dejaba su impronta universitaria.

En este proceso tenemos que nombrar a los miembros gitanos de la Asociación Juvenil Gitana "La Esperanza", encabezados por Juan José Ruiz Husillos, Coordinador del Centro de Cultura Gitana "Oujaripen", quien tanto hizo y al que tanto debemos gitanos y no gitanos, en la posterior integración social; a Ángel Ramírez, Presidente de la Asociación, Marisa, Yolanda, Chari; y a tantas y tantas personas que pusieron su granito de arena, encargándose de promocionar, a través de charlas y conferencias, la realidad que se estaba viviendo en y desde el poblado. ¿Cuántas noticias se hicieron eco de esta realidad en los medios de comunicación? Podemos contarlas con los dedos de una mano, y aún nos sobran dedos ¿Es eso justo?

Aún habiéndose creado este incipiente movimiento asociativo, el güeto actuaba con los gitanos a modo de "agujero negro". Era imposible salir de él. La marginalidad, la delincuencia y sobre todo, el enorme daño que originó el mercado de la droga, obligó a las autoridades locales, afortunadamente, a poner fin al mismo. Así, el 17 de Junio de 1988, tan sólo once años después de su primera ocupación, se derriba la primera vivienda y se intentaba el realojo de la población gitana en la ciudad, con unas condiciones que, a pesar de dar buenos resultados, convendría que se dieran a conocer, pues hoy en día podrían ser tildadas, cuando menos, de intolerantes. A principios del nuevo siglo, el poblado había desaparecido y la población gitana, distribuida por diferentes barrios de la ciudad de Valladolid.

g.2) La primera asociación de mujeres gitanas de la ciudad.

Seis años más tarde de la desaparición del güeto, de nuevo el movimiento asociativo de la mujer gitana vuelve a impulsarse en Valladolid. En el año 2008, se funda la Asociación "Talí" (libertad, en romanó), compuesta por mujeres gitanas y no gitanas. Muchas de ellas, estuvieron colaborando ya en el año 1976 con el movimiento social gitano de la ciudad. En la actualidad, son aproximadamente trescientas mujeres de Valladolid y su provincia, en edades comprendidas entre los 16 y los 80 años.

Esta mezcla de veteranía y juventud, permite seguir consolidando el respeto a la edad que tiene la comunidad gitana.



Fig. 87: Mujeres de diferentes asociaciones gitanas.

Son mujeres con un elevado interés por la formación y con inusitadas ganas de transmitirlo. Muchas tienen estudios Primarios, en menor medida han cursado estudios de Garantía Social y algunas han obtenido el Graduado Escolar. A pesar de la todavía baja cualificación profesional, participan en cursos dirigidos hacia la promoción de la mujer gitana, con interés por aprender y, sobre todo, con un claro denominador común: el deseo de estimular y fomentar la escolarización de los niños y niñas gitanos desde los tres años, objetivo fundamental en el proceso de integración social de la población gitana. Su participación en las aulas de la propia Facultad de Educación y Trabajo Social, interviniendo en charlas, debates y ponencias, interactuando activamente con el alumnado de las nuevas titulaciones de grado es un hecho más, que evidencia el enorme interés de estas gitanas por romper muros y barreras interculturales. Y además, participando de forma altruista, con el único interés de dar a conocer su propia cultura.

A pesar de todo, aún continúan desempeñando tareas que poco a poco van a ir desapareciendo. Nos referimos, como todos sabemos, a las de amas de casa⁷², venta ambulante en los mercados, limpieza y ayuda a domicilio, aunque en ocasiones, este mercado laboral se abre a desempeñar labores en restaurantes y bares, e incluso constituyendo empresas por cuenta propia (vinculadas al sector del corte y confección). Comienza lo que para algunos autores han denominado como "la revolución silenciosa de las gitanas".

Pero existe un denominador común en ellas: el interés por su educación y, más aún, por la educación de sus hijos e hijas, como hemos señalado. Todas tienen un doble reto como objetivo

⁷² No debemos olvidar que el 53% de las mujeres gitanas aún sigue sin trabajar fuera de casa, frente al 32% de las mujeres no gitanas. Además, el 94% de sus contratos son parciales, pues no pueden acceder a una jornada laboral completa, como consecuencia de sus obligaciones familiares (resistencia familiar). Ello trae consigo una mayor inexperiencia, menor formación básica, escasas referencias en otros empleos, dificultando enormemente sus posibilidades de ser contratadas.

prioritario: el escolarizar a los niños y niñas desde los tres años y el que todos los niños y niñas gitanos finalicen la etapa de Educación Secundaria. Y además, se están preocupando porque esta educación continúe a lo largo de la vida y, más concretamente, en esa difícil etapa del tránsito de la educación secundaria al bachillerato, que tantos estragos está produciendo en la comunidad femenina gitana.

En este sentido, existen ya colaboraciones con diferentes centros educativos de la ciudad vallisoletana y en concreto, con el Colegio Público "Antonio Allúe Morer", ubicado en una de las zonas geográficas de la ciudad, con mayor presencia de población gitana. El colegio, a diferencia de otros, dispone de una mediadora perteneciente a la Federación de Asociaciones Gitanas de Castilla y León.

En cuanto a la Educación "No Formal", se pretende la formación integral de la persona, impartiéndose cursos a grupos de trabajo de aproximadamente veinticinco mujeres. Se desarrolla en diferentes barrios de la ciudad, en donde existe presencia gitana: Delicias, Pajarillos, Arturo Eyries, Huerta del Rey, Barrio España y Parque Alameda.

Se trabajan aspectos educativos vinculados a la alfabetización, la formación integral, la ocupacional, la sanitaria, el ocio y tiempo libre, etc. Además, se imparten cursos sobre violencia de género, tratada desde la prevención y la intervención.

La asociación cuenta con gitanas de reconocido prestigio dentro de la comunidad vallisoletana, como son, entre otras, Yolanda Salazar (mediadora y Secretaria de la Asociación), Dolores Calleja (Presidenta), Mercedes Hernández (Vicepresidenta) y María del Pino Jiménez, quienes además, forman parte de su equipo directivo. Cuentan con el apoyo de la Asociación Gitana "Unión Romaní", y de su presidente, Juan de Dios Ramírez Heredia, así como con la Federación de Asociaciones Gitanas de Castilla y León. No podemos olvidar tampoco, el constante apoyo de las trabajadoras sociales no gitanas, que también colaboran y han colaborado estrechamente en la consecución de estos objetivos, Marisa López, Ana Gutiérrez, Arancha Zurro y Eva de la Fuente.

En cualquier caso, la Asociación Talí pretende armonizar y compartir los diferentes valores que existen tanto en la comunidad gitana como en la "paya". Pero siempre, a través del respeto y la tolerancia y teniendo como denominador común, la educación. En este sentido, si queremos destacar algunos de esos valores que han servido de inicio al movimiento social femenino gitano en la ciudad de Valladolid. A modo de síntesis, destacaríamos los seis siguientes, que como podemos observar, coinciden con los ya analizados:

- El respeto a los mayores, continúa siendo un valor fundamental para la mujer gitana y para la propia comunidad gitana, en general.
- La "inmediatez" en la consecución de los objetivos propuestos, está dejando paso a la "planificación a más largo plazo". Ello incide directamente en el valor que representa la educación.

- El grupo frente al "yo", aún se mantiene invariable. El valor de la solidaridad y lo colectivo frente al individualismo, sigue siendo prioritario.
- La tradición mediadora, no sólo continúa, sino que aumenta en el colectivo femenino gitano y, además, está siendo reconocida y valorada con su debida importancia e interés por la población mayoritaria.
- El peso de la ley recae sobre el valor fundamental del individuo, que no es otro que la propia familia (el arreglo gitano). Actualmente se está considerando la posibilidad de introducir cambios, pero dada su importancia (pues no lo olvidemos, afecta muy directamente a la esencia de la propia cultura gitana), es previsible que se vaya modificando muy lentamente.
- Se valora la educación como un bien a alcanzar. Dos objetivos se consideran prioritarios: la escolarización de los niños y niñas gitanas desde los tres años y principalmente, conseguir que los niños y niñas gitanas, terminen la Educación Secundaria.

Como podemos observar, son valores actuales, que podrían ser rubricados por cualquier grupo socio cultural de nuestros días. Es evidente, que comienza a producirse un cambio importante en la sociedad gitana femenina de Valladolid. Es cierto, que este suceso ya se ha consolidado en comunidades gitanas de otras zonas geográficas peninsulares (Andalucía y Cataluña, fundamentalmente), pero aún no se evidenciaba este asociacionismo en la ciudad de Valladolid⁷³, a pesar de existir asociaciones de mujeres gitanas en Burgos (Aranda de Duero), en León, en Palencia ("Romí"), en Segovia y en Zamora. Sin embargo, a raíz de este cambio, nos surge la pregunta ¿La sociedad no gitana se encuentra también realizando y aceptando modificaciones que favorezcan la convivencia? Aún sin conocer la respuesta, esperamos que a través de la educación, esos cambios se vayan produciendo de una forma, al menos, más visible.

h) La lengua: el romanó.

La lengua originaria de los gitanos es el romanó. Estudios de lingüística demuestran una clara relación entre el romanó y las lenguas indias como el hindi, el panjabí y el rajastaní. De todos modos, el romanó, deriva del Sánscrito y es una lengua hablada por más de doce millones de gitanos europeos, bien es cierto, que en cada país ha experimentado cambios y transformaciones, adaptándose a la lengua originaria del lugar de residencia. Así, en España, el romanó hablado por los gitanos que se fueron

No podemos por menos que señalar la importante actividad en favor de la mujer gitana que desde Fundación del Secretariado Gitano de Valladolid se está realizando. Y en esta actividad, no podemos por menos que señalar el incansable esfuerzo y trabajo realizado por Rosario Cerreduela. Actividades de todo tipo, en donde cabe destacar, entre otras, la celebración de encuentros de mujeres gitanas (romís chaneladoras), participando un nutrido grupo de mujeres gitanas pertenecientes a asociaciones y entidades de diferentes pueblos de la provincia de Valladolid; el trabajo que está desarrollando con las niñas gitanas del IES Torres de Villarroel, en Salamanca; la campaña de sensibilización y concienciación sobre el valor de la educación; etc.

asentando hace ya más de quinientos años, se ha ido transformando imbricándose con el castellano y dando lugar al "romanó caló". En definitiva se trata de una adaptación del romanó al castellano, pero conservando palabras originarias, que han pasado a formar parte del vocabulario común de la propia lengua castellana.

Esta mezcla lingüística, ha provocado la génesis de numerosas palabras que se han trasvasado de una lengua a la otra, provocando una completa asimilación. Veamos algunas de ellas:

Boca: Mui. Oir:Junelar.
Comer:Jalar. Oficio:Curriel.
Dar: Diñar. Payo: Gachó.
Dinero:Parné. Penas: Puñis.
Embuste: Bulo. Pie:Pinre.

Enamorar: Camelar.
Gitano:Caló. Romanó.
Hablar: Penar.
Herido de cara:Chinao.
Hijo: Chaval. Chavorrí.
Muchedumbre:Chusma.

Preguntar: Puchelar.
Riña: Chinga.
Susto:Perplejó.
Tabaco: Trujan.
Temor: Canguelo.
Valer: Molar

Verdad:Chipé.

Fig. 88: Palabras en castellano y romanó caló.

En definitiva, podríamos hablar de una "castellanización" del romanó, o de una "romanización" del castellano, según se mire. Desafortunadamente, los profesionales con competencias necesarias para transmitir esta lengua, se cuentan con los dedos de una mano. Si a ello añadimos la carencia de recursos, sobre todo económicos y su dificultad para poder ser insertada en estructuras curriculares educativas, no nos queda más remedio que pronosticar un oscuro futuro para su pervivencia. A pesar de ello, aún se sigue luchando por evitar su pérdida y así, investigadores y personas cualificadas, a través de publicaciones de carácter científico y didáctico (Ramírez Heredia, 2001), nos permiten no sólo conservarla, sino rescatar del olvido nuevas palabras y expresiones que se encontraban olvidadas y que formaban parte de esta rica lengua, que en definitiva, es un patrimonio cultural de todos y todos deberíamos unir esfuerzos para que no llegara a perderse.

i) La música: el flamenco.

Tratar de describir la música gitana en las breves líneas que conforman tan sólo el epígrafe de un capítulo, sería una temeridad en la que no vamos a caer. Por ello, nuestra pretensión únicamente consiste en introducir y dejar constancia de la importancia que para la comunidad gitana representa el flamenco. El flamenco es, sin lugar a dudas, un valor fundamental en la propia cultura gitana. Y ahí radica la dificultad de intentar resumir, en breves líneas, la importancia de su significado. Sea pues, este

epígrafe, una sencilla introducción que permita al lector profundizar posteriormente en todos aquellos aspectos que, por su extensión y profundidad, aquí no podemos tratar.

Se cree que el género flamenco surgió a finales del siglo XVIII en ciudades y villas agrarias de la Baja Andalucía, aunque prácticamente no hay datos que puedan confirmarlo. Lo que sí es cierto es que el flamenco es el resultado de la influencia de, al menos, cuatro culturas: árabe, judía, cristiana y gitana. También, como señala Albaicín, "El flamenco es básicamente el resultado del desgaste y la particular evolución que las líneas fundamentales del baile y la música tradicionales hindúes, conservadas en un círculo hermenéutico, tuvieron en España" (1997:84).

Para muchos estudiosos de este arte, el "lamento" o "queja" que aparece en el cante flamenco, es posible que se encontrara relacionada con la condena a galeras, en donde los gitanos eran obligados a remar día y noche. Otros, en cambio, lo relacionan con el duro trabajo en las fraguas, martilleando con constancia el duro hierro. Sí parece más cierto, en cambio, los orígenes del "cante jondo" primitivo en estas fraguas, en donde la voz no se acompañaba con instrumento musical (martinete) y siendo éste, el más genuino cante andaluz, de profundo sentimiento. En cualquier caso, no queda claro cuál es su origen y tampoco nos atrevemos a decantarnos por éstas y otras teorías que han ido surgiendo a la luz de los numerosos estudios e investigaciones que se han hecho y se continúan haciendo.

También debemos tener en cuenta la similitud del flamenco con muchas de las danzas que aún existen en la India (pues no olvidemos el origen y procedencia de los gitanos), así como también sus conexiones con la música árabe y judía que existían en la Península Ibérica a la llegada de los gitanos.

La mayor presencia de gitanos en Andalucía, ha tenido una importancia vital en la consolidación del flamenco en esta comunidad autónoma, así como muchas de sus tradiciones y costumbres. Es más, Andalucía, es la única Comunidad Autónoma que tiene como traje típico regional, el traje de gitana.

El flamenco, adquiere también un importante peso en educación. En ocasiones, es utilizado como "apoyo" en actividades extraescolares con alumnado gitano. El resultado es evidente: ha disminuido el absentismo escolar en algunos centros educativos en donde se ha aplicado esta metodología.

No han sido pocos los autores que han relacionado la "danza del vientre" con el baile de las gitanas que residían en Constantinopla en el Siglo XV. Así, después de que el sultán Fatih Mehmer II conquistara la ciudad en el año 1453, muchos de estos gitanos que procedían de la India, se fueron asentando en ella, trayendo consigo sus costumbres tradicionales, entre las que se encontraba un tipo especial de baile. Los denominados "chenguis", o gitanos turcos, fueron creando un estilo artístico de baile propio. Trabajaban en grupos organizados ("kol"), que estaban formados por bailarinas y músicos que actuaban preferentemente en los baños, harenes y lugares comunitarios femeninos. Poco a poco, estos bailes fueron haciéndose públicos, actuando en la calle. La gente, admirada por la belleza de esta

danza, arrojaba monedas al suelo como premio y reconocimiento de su esfuerzo. Fueron estas monedas, en ocasiones únicos ingresos que tenían estas familias gitanas, las que se cosían a los vestidos para poderlas llevar consigo.

Finalmente, de nuevo volviendo al flamenco, no podemos por menos que reafirmarnos en los nexos de unión que favorecen la eliminación de determinados estereotipos y prejuicios, permitiendo tener puntos de encuentro entre las comunidades gitana y "paya". ¿Acaso la música no es un verdadero puente intercultural? Fruto de este arte, han sido numerosos los gitanos se han dado a conocer de forma internacional. Tales son los casos, por citar algunos ejemplos, de Joaquín Cortés, Ketama, Paco de Lucía, Camarón y tantos y tantos otros.

En noviembre de 2010, la UNESCO declaró al flamenco Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Los gitanos, sin duda, han contribuido a que este suceso se produjera.

6.3- LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO GITANO.

El proceso que en educación ha experimentado el pueblo gitano, ha sido paralelo al grado de sedentarización y regularización en el territorio español. Hasta la llegada de la democracia, su prioridad no era otra que la propia supervivencia, por lo que la educación quedaba relegada no a un segundo plano, sino a la más completa indiferencia. Pero desde finales de los setenta, hasta la década de los ochenta, la política educativa española realizó importantes progresos con la comunidad gitana. Progresos que permitieron hacer descender notablemente el índice de analfabetismo hasta alcanzar, hoy en día, a la completa escolarización de todos los niños y niñas gitanos. Pero hasta llegar a esta situación, se fueron dando una serie de etapas, que en síntesis, resumiremos en las siguientes:

- Los primeros pasos: La Real Cédula de Carlos II (1673), la pragmática de Carlos III (1783) y las Escuelas del "Ave María" de finales del siglo XIX (1889).

El **21 de junio de 1673**, **Carlos II** dictó una Real Cédula, por la que se dispuso el envío de niños gitanos a orfanatos y hospicios para que allí "se educaran", hasta que cumplieran los 12 años. Una vez tuvieran esa edad, serían destinados a galeras para en ellas sirvieran de pajes y conocieran las técnicas del marinaje (Salinas, 2009).

Prácticamente un siglo después, el rey Carlos III, en la pragmática dictadas el 19 de septiembre de 1783, recogía por primera vez en la historia de España, la obligatoriedad de escolarizar en casas de expósitos, a todos los niños y niñas gitanos desde los 4 hasta los 7 años de edad⁷⁴ y, desde los 7 hasta los 14, en hospicios y casas de misericordia. Aunque es una pragmática que permite al Pueblo Gitano comenzar a ver la luz del oscuro túnel del pasado, no podemos olvidar que las penas que aún se les imponía, eran verdaderamente atroces: "...si los gitanos son obedientes pero vagos y sin oficio, sus hijos serán apartados de sus padres,..., si no son obedientes, se les sellará en la espalda la primera vez, la segunda, se les condenará a muerte...". La pragmática señalaba también: "...exceptúo de la pena a los niños y jóvenes de ambos sexos que no excedieren de dieciséis años. Estos, aun sean hijos de familia, serán apartados de la de sus padres que fueren vagos y sin oficio y se les destinará a aprender alguno o se les colocará en hospicios o casas de enseñanza...".

207

⁷⁴ En la pragmática se determinarían las "Reglas para contener y castigar la vagancia y otros excesos de los llamados gitanos".

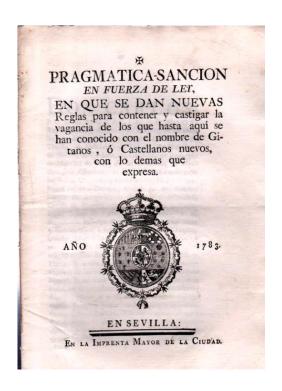


Fig. 89: Pragmática de 1783, concedida por el rey Carlos III. Fuente: Google. (s.f.).

Hasta cien años después, no volvemos a tener constancia del interés por educar a la población gitana. Y va a suceder a finales del año 1888, de la mano del Padre Andrés Manjón, después de ejercer su docencia en las universidades de Valladolid y Salamanca y ser destinado a Granada, se dio cuenta de las enormes carencias que tenían los jóvenes españoles más humildes. Así, a finales del siglo XIX y mientras paseaba por las cuevas del Sacro Monte granadino, escuchó a unos niños recitar el "Ave María" en la escuela. Eran niños económicamente muy necesitados, en casi su totalidad, gitanos. Observando esta dura realidad, se planteó colaborar con la maestra de la escuela sacromontina, intentando aplicar en el aula una educación integral y gratuita que ayudara a esta población desfavorecida. En sus propias palabras, expresaba esos sentimientos:

"...Más he aquí que un día que bajaba sobre mi burra mansa, para la Universidad (y montado como siempre en el borriquito de mi fijo pensamiento), oí sorprendido canturrear la Doctrina Cristiana en una cueva que caía sobre el camino, y me dio un salto el corazón. Descendí de la burra, trepé por las veredas y hallé en una cueva una mujer pequeña y vulgar, rodeada de diez chiquillas, algunas de cuales eran gitanas. Entonces me avergoncé de no haber hecho yo siquiera lo que aquella mujer salida del Hospicio estaba haciendo..."

⁷⁵El Padre Andrés Manjón comenzará a ejercer su docencia en Valladolid, ocupando posteriormente la Cátedra de Derecho Romano en la Universidad de Salamanca. Se trasladará posteriormente a Granada en el año 1880, ordenándose sacerdote, cinco años más tarde. Fundó en Granada las Escuelas del "Ave María".

Su obra pedagógica, fuertemente criticada, se argumentaba, entre otros, en los principios siguientes:

- "La raza gitana, desconocida en sus orígenes e inexplicable en su existencia a través de los siglos, sin asimilarse ni civilizarse al contacto con los pueblos cultos, es otra de nuestras dificultades".
- "Tal como hoy se encuentran, es una raza degenerada y esta degeneración es hereditaria y se extiende a su parte física, intelectual y moral. Los gitanos nacen oscuros, viven flacos, hay muchos débiles y contrahechos, habitan en pocilgas, se mantienen del desecho, viven al azar, malgastan la vida y se hacen viejos antes de tiempo".
- "Su inteligencia, obtusa para las ideas espirituales y abstractas, discurre de maravilla en cuanta se dirige a la vida animal y de instinto, y es astuta y sagaz para la mentira y el engaño, que parece en ello ingénito."
- "¿Los gitanos, repetimos, son educables? A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios, conllevando sus defectos, tratándolos como a niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo, "(..) "Hay que hacer algo serio para salvar a estos desgraciados, tan hijos de Dios y tan destinados a la virtud y la gloria como nosotros. Ni es buen cristiano quien desespere de su salvación, ni buen patriota quien, viendo esa postema social, no se interese por curarla o estirparla, considerando que el mal no tiene otro remedio que la Guardia Civil o el calabozo. Vengan leyes o cúmplanse respecto de los gitanos las que hacen obligatoria la Primera enseñanza; reglaméntense sus profesiones, colóquense bajo patronato de una institución celosa y bienhechora, y veremos si se hacen hombres o presidiarios."

Unos meses más tarde, concretamente el 1 de octubre del año 1889, lo que fue un servicio social desinteresado, se convertía en la creación de una importante obra pedagógica de alcance nacional: las "Escuelas del Ave María". Treinta años más tarde, había escuelas del "Ave María" en treinta y seis provincias españolas y fueron en aumento, hasta llegar a más de cuatrocientas por todo el mundo. Fundó, además, el "Seminario de Maestros", donde se formaba a los futuros profesores de estas escuelas.

A pesar de esa extensa obra, compartimos la opinión de Unamuno, cuando en una visita que realizó por Andalucía, afirmó lo siguiente:

"Hace tres años visité en esta misma Andalucía unas Escuelas que han adquirido cierta fama, y contestando luego a los que me preguntaban por el efecto que me causaron, no pude menos de decirles: "La obra de estas Escuelas es una obra moral muy laudable: siempre es de alabar el que un hombre salga del sosiego de una vida tranquila y asegurada para entregarse

a una obra social; pero como obra pedagógica me parece, no ya laudable sino más bien equivocada y funesta".

- La Segunda República, las Escuelas del "Patronato de Suburbios" del año 1942 y las Escuelas "Segregadas" del último tercio del siglo XX.

Casi tuvieron que pasar cuarenta años más para que podamos, de nuevo, ver una cierta atención educativa hacia los niños y niñas gitanos. Fue tal vez, durante la II República, cuando se crearon más de 21.000 nuevas plazas de Maestros, siendo posiblemente el momento en el que más niñas y niños gitanos pudieron escolarizarse. Curiosamente, las mejores políticas educativas y sociales que han acercado a los gitanos a la igualdad educativa y social, han sucedido cuando se ha universalizado en España el derecho a la educación, a la sanidad y a la vivienda; y no cuando se han realizado únicamente políticas especificas para los gitanos (Salinas, 2009).

Finalizada la Guerra Civil española, los suburbios de las grandes ciudades quedaron arrasados y las instituciones oficiales y académicas, completamente arruinadas. Ante esta deplorable situación, se crearon en el año 1942 las **escuelas del "Patronato de Suburbios"**. Desde la creación de las Escuelas del "Ave María" decimonónicas, no había existido preocupación alguna por la educación de los más necesitados y menos aún, por la de los niños y niñas gitanos. Va a ser pues en ese año 1942, en plena posguerra española, cuando se crean este nuevo tipo de escuelas. Las escuelas del "Patronato de Suburbios", pretendían escolarizar a los niños y niñas gitanos, a través de una formación de marcado carácter religioso y asistencial, apoyada en los pilares de la patria, el ejército y la religión:

"... el Ministerio de Educación Nacional acaba de imprimir un formidable impulso a la obra de evangelización de los suburbios madrileños, creando por Orden de 22 diciembre—«Boletín Oficial» de 2 de enero de 1943—ciento nueve Escuelas de Primera Enseñanza, que llevarán a las inteligencias infantiles, con los conocimientos indispensables, la plena formación religiosa y patriótica que España exige para su infancia. Así responde el Caudillo, personalmente interesado en tan hermosa empresa, para resolver problemas que la insensibilidad y apatía de generaciones de gobernantes crearan. Son almas que ofrecer a Dios, y reintegrar a España, los dos grandes amores de su existencia, y el Estado realizará cuantos sacrificios sean necesarios..."

Como puede apreciarse, se trata de una educación, cuyos principios filosóficos contrastan frontalmente con los que emanaron durante la República.

Treinta años más tarde, en las décadas de los años 70 y 80, se crean **Las "Escuelas Segregadas"**. Se trata de escuelas creadas para albergar inicialmente a niños y niñas gitanos, para que se fueran adaptando y posteriormente pudieran incorporarse con los demás niños a las consideradas aulas

"normalizadas". Se las conoce también como "Escuelas Puente" y terminaron por ser auténticos guetos educativos, ocupando el lugar dejado por las Escuelas Unitarias.

"A finales de la década de los 70, se crearon dos líneas de actuación del Secretariado Nacional Gitano por su relevancia a nivel nacional: la primera de ellas es en el campo educativo, con la firma de un Convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia, sobre la "transformación y creación de unidades puente para niños gitanos" que partía del hecho de que "hay circunstancias en las que es preciso poner previamente a los gitanos en condiciones mínimas para llegar después a la integración en los colegios normales u ordinarios". El objetivo de este Convenio fue poner en marcha una serie de aulas de transición dirigidas a aquellos niños gitanos (no a todos), que por distintas razones (edad, movilidad, hábitat) no estaban en condiciones para incorporarse a las escuelas ordinarias, y entendida ésta como "una acción especial en orden a integrarlos en centros de enseñanza en igualdad de derechos con el resto de los españoles, eliminando toda consideración y tratamiento discriminatorio". Con motivo de este Convenio, que duraría hasta 1986, se llegaron a crear más de ciento cincuenta aulas en el conjunto del territorio nacional".

Estas escuelas perduraron hasta finales del año 1986. Durante este tiempo, se crearon ciento cincuenta "aulas segregadas".

- La LODE (1983) y la "Educación Compensatoria" de finales del siglo XX (1983-2000); la LOGSE (1990) y la "Educación Intercultural" y la LOMCE (2013): la realidad educativa del siglo XXI.

Desde abril del año 1983 hasta el año 2000, surge un nuevo modelo educativo, que trata de dar una respuesta a la realidad social del momento. Realidad social que se polariza fundamentalmente en una explosión del desarrollo urbano y el éxodo rural, que demandan una atención educativa que el estado difícilmente puede alcanzar a cubrir. Por ello, a través del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, nace **la Educación Compensatoria**, que será el refugio de la población escolar perteneciente a las minorías más desfavorecidas y, en especial, de la minoría étnica gitana. Este tipo de educación pretendía dar una respuesta paralela al sistema, como fórmula de intervención educativa. Inicialmente se concibieron como aulas externas que trataban de integrar al alumnado con gran retraso educativo.

Durante este tiempo y hasta 1990 (en la LODE y en la LOGSE), se crearon las bases para la implantación de una Educación Intercultural. A pesar de todo, en ningún momento se hace referencia a los gitanos.

A partir del año 2006 y a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), se regulará la educación de los estudiantes de todo el estado español. A la luz de esta ley, nace la "**Atención a la Diversidad**", como principio educativo fundamental. Esta atención a la diversidad se

preocupaba por la educación de los niños y niñas gitanos, desde una perspectiva que hasta entonces no se había realizado.

En la actualidad, la LOMCE (2013), en muy pocas cosas va a modificar a la LOE.

Pero si tuviéramos que establecer algún aspecto concreto en la educación del Pueblo Gitano que todavía aún no hayamos conseguido superar, a pesar de los avances alcanzados en los últimos años, éstos serían, sin ningún género de dudas, los tres siguientes: absentismo, fracaso y abandono escolar.

Una investigación dirigida por José Eugenio Abajo y Silvia Carrasco (2004), en donde se abordaban las "Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España", recomendaba hacer especial hincapié en hallar un mensaje de valoración positiva de sus posibilidades académicas en alguno de sus agentes de socialización e implicación personal del propio estudiante, favorecido por el éxito escolar inicial.

No obstante, e intentando buscar soluciones a los problemas educativos actuales que se plantean en la comunidad gitana, creemos que, al menos, deberíamos tener en cuenta las siete siguientes, que a modo de síntesis, proponemos a continuación:

- Debemos plantearnos contenidos que puedan tener aplicaciones "inmediatas", que realmente sean "útiles" y, por supuesto, puedan ser llevados a la "práctica". No olvidemos que la "inmediatez, utilidad y practicidad", son valores importantes en la cotidianeidad de la vida gitana.
- Necesidad de establecer mayores vínculos entre padres gitanos y maestros, a través de mediadores/as gitanos (refuerzo familiar). La posibilidad de que existan interlocutores válidos, que entiendan los códigos culturales es, hoy en día, fundamental, para alcanzar el éxito escolar en la comunidad gitana.
- Formar a un profesorado con competencias específicas que permita el poder atender las necesidades educativas de los gitanos. Y esto se logra potenciando asignaturas o incluyendo contenidos curriculares en las titulaciones de diferentes Grados universitarios y, en especial, en el Grado de Maestro, dando a conocer, valorar y respetar aspectos concretos y específicos de la cultura gitana.
- Inclusión de nuevos objetivos, contenidos, metodología y forma de evaluar en el aula, acordes con la nueva realidad educativa. Sin esta adaptación y repitiendo los modelos tradicionales, no conseguiremos logro alguno.

- Fomento y captación de intereses a través de actividades extraescolares (flamenco, deportes, construcción de instrumentos musicales⁷⁶, etc.). La actividad extraescolar es un recurso que fomenta el interés de la población gitana por asistir a la escuela⁷⁷.
- Extensión de política de becas que favorezca la continuidad de la población gitana en la etapa escolar.
 - Fomentar la comprensión y la inclusión social.

A pesar de todo, debemos hacer especial hincapié en dos aspectos fundamentales que aún no hemos conseguido superar: el abandono escolar (especialmente en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria y, más aún el tránsito de la Educación Secundaria al Bachillerato) y el todavía existente absentismo escolar.



Fig. 90: Juan de Dios Ramírez Heredia apadrinó la orquesta infantil "In Crescendo", del colegio público Allúe Morer de Valladolid. Fuente: "El Norte de Castilla" (19 de noviembre de 2013)⁷⁸.

Un informe regional para Europa y América del Norte, realizado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y presentado en la primera Conferencia Mundial sobre Cuidado Infantil y Educación, indicaba que, "entre todas las poblaciones de Europa, los gitanos son los que se encuentran en mayor riesgo de ser pobres, analfabetos y desempleados".

⁷⁶ Es interesante comprobar cómo a través de la música, se obtienen importantes logros educativos. Un interesante estudio llevado a cabo en los "blocos" afro de Salvador de Bahía, hacía hincapié en esta interesante pedagogía intercultural (Aparicio & Díaz, 2013).

a cabo en los "blocos" afro de Salvador de Bahía, hacía hincapié en esta interesante pedagogía intercultural (Aparicio & Díaz, 2013). ⁷⁷ En la ciudad de Valladolid y en concreto en el Colegio Público Allúe Morer, se ha formado una orquesta con niños y niñas gitanos e inmigrantes, que está siendo apoyado por la Orquesta Sinfónica de Castilla y León. El resultado es la drástica disminución del absentismo escolar en una población escolar que supera el 80% de alumnado inmigrante y de minorías étnicas. Es, también, el único centro público, que ha decidido que sus alumnos lleven uniforme.

⁷⁸ El 23 de diciembre de 2013, uno de los niños gitanos de la orquesta "In Crescendo", ingresaba en el Conservatorio de Valladolid. Es el primer gitano en la ciudad que lo hace. De nuevo, insistimos en la importancia de las actividades extraescolares en la consecución del éxito escolar de la población gitana.

En el citado informe, se pedía a los responsables políticos, líneas de actuación para asegurar el derecho a la educación básica para los niños gitanos, con un énfasis particular en la mejora del acceso a las oportunidades educativas infantiles y su transición a una educación primaria de calidad. Finalmente, en dicho informe, se señalaba también que el 50% de los niños y niñas gitanos de Europa, no terminaban sus estudios de Educación Primaria. En España, afortunadamente, se ha conseguido la plena escolarización de la población gitana en Educación Primaria.

Desde mediados de la década de los años noventa del pasado siglo, hasta nuestros días, el absentismo escolar se ha ido reduciendo paulatinamente, descendiendo prácticamente a la mitad. Es decir, hemos pasado del 57% al 22,5%, que aunque aún es un porcentaje elevadísimo, su reducción ha sido muy significativa e importante.

Pero si el absentismo es un reto que aún no hemos conseguido vencer, sí lo hemos hecho con la escolarización. Prácticamente la totalidad de los niños y niñas gitanos a partir de los seis años (93,1%), se encuentran plenamente escolarizados en nuestro país. Pero a pesar de estos logros, aún falta mucho camino por recorrer. Así, un estudio elaborado por la Fundación Secretariado Gitano, en colaboración con los Ministerios de Educación y Trabajo y Asuntos Sociales y publicado en el diario "El País", arrojaba datos francamente preocupantes, a pesar de la mejora sustancial que se ha ido produciendo a lo largo de estos últimos años:

- Ocho de cada diez niños gitanos, no termina la E.S.O.
- Las niñas gitanas abandonan la escuela en el tránsito de Primaria a Secundaria en mayor proporción que los niños.
- Las jóvenes gitanas que deciden continuar sus estudios (en la E.S.O.), permanecen más años que los chicos. Así, en el último curso, el porcentaje de chicas (63,4%), prácticamente dobla al de chicos (36,6%).
- El 32% del alumnado gitano aprueba todas las asignaturas, frente al 58% del alumnado no gitano.
- El 68% del alumnado gitano lleva un desfase de dos cursos, frente al 25,8% del alumnado no gitano.
- Tanto alumnos gitanos como payos, se encuentran bien en su centro educativo (81,6% frente a 83,1%, respectivamente).
- El 82% del alumnado gitano no oculta a sus compañeros quién es, por temor a ser excluido.
- El objetivo fundamental del alumnado gitano es el de conseguir un trabajo y ser alguien en la vida. El del alumnado payo, es el de progresar en la sociedad.
- El 68,5% del alumnado gitano se encuentra desmotivado en clase. Los motivos de este fracaso, son:
 - a) según el alumnado: Falta de esfuerzo y de comprensión de la materia.
 - b) según el Profesorado: Elevado absentismo y falta de hábitos de trabajo y estudio.

Aún faltando un enorme camino por recorrer, no podemos por menos que destacar también los grandes logros que se han alcanzado en la escolarización de la población gitana, a lo largo de estos últimos años. Así, a modo de resumen, podemos citar los siguientes:

- Se ha reducido el analfabetismo en 4,4 puntos.
- El índice de la población gitana sin estudios se ha reducido también, en 7,5 puntos.
- El índice de población gitana con Primer Grado Educativo completo ha aumentado en 8,3 puntos.
- El índice de población gitana con Segundo Grado Educativo completo ha aumentado en más de 3,7 puntos, alcanzando al 10% del total de la población gitana.
- Se han detectado los posibles problemas y motivos de fracaso, con el fin de proponer posibles soluciones o alternativas de respuesta:
- Abandono temprano de la escuela.
- Altos índices de absentismo escolar.
- No continuidad en el proceso de formación reglada.
- El 31,8% del alumnado gitano presenta una asistencia irregular a clase.
- El 64% tiene un rendimiento inferior a la media de su grupo.

El alumnado gitano universitario todavía hoy, tiene escasísima presencia. Los datos del curso 2004-2005, recogían una cifra aproximada de tan sólo 200 gitanos con estudios universitarios, cuando deberían estimarse en torno a 29.000. Bien es cierto que muchos de estos gitanos universitarios han preferido invisibilizarse, por el todavía temor existente al rechazo de sus propios compañeros.

En lo que respecta al distrito universitario de Valladolid, en los últimos 7 años, tan sólo alcanza la cifra de 10 estudiantes gitanos graduados. Es una cifra muy pequeña, pero equivaldría al 5% del total de todos los gitanos universitarios de hace 13 años. Pero si estas cifras son muy bajas, aún lo son más en otras Universidades. Así, a modo de ejemplo, en la Universidad de León tan sólo se graduó un alumno gitano (en el Grado de Trabajo Social)

En la actualidad se estima que tan sólo entre el 1 y el 2% de la población gitana accede a la universidad. De este bajísimo porcentaje, destacamos que el 80% es femenino y mayoritariamente matriculado en los Grados de Derecho, Educación Social y Trabajo Social. ¿Es tal vez la creencia para los padres de la pérdida de identidad gitana que supone el acceder a la Universidad la causa de ese porcentaje tan bajo de alumnado matriculado?

En lo que respecta, de nuevo, a la ciudad de Valladolid y a pesar de estas cifras, la realidad nos indica que cada vez hay un número mayor número de alumnado gitano matriculado en Bachillerato, lo que probablemente originará, en un futuro muy próximo, un aumento importante de presencia gitana en las aulas de la Universidad vallisoletana.

Ante esta nueva perspectiva, se hace necesaria la creación de nuevos patrones de intervención psicoeducativa y sociocultural y, en consecuencia, de nuevos paradigmas de análisis e investigación en educación. Y ahí es donde radica el inicio de nuestros planteamientos, debemos trabajar en un paradigma que realmente de respuesta a estas nuevas demandas sociales y en este sentido, creemos que

el que mejor se adecúa a nuestros objetivos, fines y planteamientos es, sin duda, el paradigma educativo ecológico, del que hemos hablado en los primeros capítulos del presente libro.

Como ya señalamos al definir el alcance del paradigma ecológico, insistimos, de nuevo, en considerar al espacio social como un lugar de intercambio e interrelación, en constante cambio y transformación. Estamos hablando pues, de un individuo que se encuentra condicionado, no sólo por el grupo social con el que comparte su espacio de coexistencia, sino también por la situación medioambiental en la que se produce su intercambio vital (Aparicio y Delgado, 2011a).

Así las cosas, e incidiendo en y desde la Educación, intentaríamos provocar un cambio social, a través de la modificación en la percepción social que la población mayoritaria tiene hacia la comunidad gitana. Si no cambiamos esa percepción, todo lo demás sobra. ¿De qué sirve que intentemos convencer de que los gitanos "son" o "no son", si quien tiene que escucharnos no está preparado para ello? De la misma manera, ¿de qué sirve intentar concienciar a una población que se encuentra convencida y reafirmada en unos prejuicios y estereotipos racistas? Estereotipos y prejuicios, no olvidemos, que determinados sectores y medios de comunicación de la sociedad mayoritaria, le ha ido inoculando a lo largo de la vida. Será pues, después de ese "cambio cognitivo" en la percepción, cuando realmente debamos trabajar el propio conocimiento. Un conocimiento apoyado en la realidad y en hechos objetivos. Será así, como conseguiremos realmente eliminar esos prejuicios y estereotipos anclados (y no todos). Bien es cierto que el conocimiento de este Pueblo, es decir, en esencia, su historia, sus costumbres y tradiciones, suelen estar escritas y contadas, por personas que, precisamente, no son gitanos, como señala el probablemente mejor historiador español del Pueblo Gitano, Antonio Gómez Alfaro (2010), cuando en uno de los epígrafes de su obra "Escritos sobre gitanos", dice textualmente: "La historia de un pueblo que no escribió su propia historia".

Una vez eliminados algunos de los numerosos prejuicios y estereotipos (que aún siguen existiendo), el siguiente paso consistiría en generar actitudes y valores interculturales. Serían actitudes y valores que permitiesen una convivencia en paz y armonía, a través de los valores que genera una sociedad amparada en la democracia y la Constitución. Se trataría de impulsar valores y actitudes que fomentaran el respeto, la tolerancia, la solidaridad, pero siempre, amparándonos en la justicia y teniendo como fin último el bien común. La propuesta final no sería otra que la de proponer en un marco, tal vez utópico, pero no por ello inalcanzable, el poder convivir payos y gitanos, gitanos y payos, en una sociedad intercultural. En algunas comunidades autónomas españolas, ya se está consiguiendo.

Pero para que estos objetivos logren alcanzarse en la generalidad del país, deben estar planteados en un marco y una planificación comunes. El marco, no es otro que la escuela y la planificación, no es otra que la propia educación. Una educación que, en palabras de Trinidad Muñoz, "fomente una cultura del encuentro, integrada por valores y referentes masculinos y femeninos, en la que los

comportamientos y las formas de ser y estar asociados tradicionalmente a "lo femenino" se valoren como dignos de ser universalizables" (2005:47.)

Así las cosas, y para finalizar, queremos esquematizar un posible modelo que permitiera la consecución de estos objetivos educativos que pretendemos alcanzar, a través de las etapas que hemos ido describiendo anteriormente y que, en síntesis, responderían al esquema siguiente:

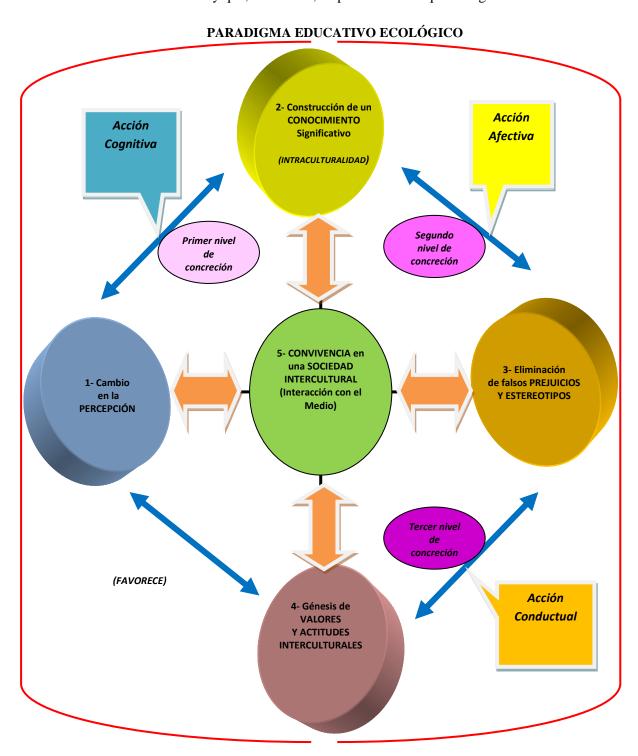


Fig. 91: Esquema de intervención intercultural en el Paradigma Educativo Ecológico. Fuente: Aparicio y Delgado (2011a).

Somos conscientes de que los modelos son solamente eso, "modelos", en ocasiones, anclados a una teoría meramente utópica e irreal, que ni siquiera intenta resolver la situación y a veces, ni desde sus propios inicios. En nuestro caso, la intención va más allá. Queremos comprometernos a realizar la acción partiendo de estas premisas, pero en todo momento, sabemos que debemos desarrollar el trabajo en la práctica y, en consecuencia, nos encontramos abiertos a cambios y modificaciones que, estamos seguros, van a producirse. Pero para ello, debemos y tenemos que contar con los propios protagonistas del cambio, el Pueblo Gitano.

CAPÍTULO 7. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

La investigación cualitativa se remonta desde la Antigüedad Clásica hasta nuestros días. La búsqueda del conocimiento mediante el apoyo de datos cualitativos, aparecía ya en las reflexiones de los grandes filósofos de la época: Demócrito, Epicuro, Heródoto, Platón, Aristóteles,... El propio Sócrates, en la Antigua Grecia de finales del siglo V (a. de C.), ya desarrollaba el conocimiento filosófico mediante el razonamiento a través de la palabra y el diálogo. Más adelante, en la Edad Media, Santo Tomás de Aquino, influenciado por el pensamiento de los clásicos, se apoyaba en la metodología cualitativa. Incluso el propio Marco Polo en la descripción de sus viajes, utilizaba claramente los principios básicos del método cualitativo. En la Edad Moderna no podemos por menos que citar los análisis discursivos de Descartes, Kant o Hegel. Pero no va a ser hasta el siglo XX, cuando realmente se apliquen los métodos cualitativos al campo de investigación de las Ciencias Sociales. En este sentido, la Escuela de Chicago, se hace precursora de uno de los métodos por excelencia en este tipo de investigación: las "historias de vida". Durante la primera mitad del siglo XX, Piaget estableció la teoría del desarrollo infantil, a través de sus entrevistas con niños en entornos naturales, a menudo en combinación con tareas experimentales simples⁷⁹. Con posterioridad, ya en la segunda mitad del siglo XX, el propio Freud, fundamentó su teoría psicoanalítica, a través de gran parte de las entrevistas terapéuticas con sus pacientes. Los métodos cualitativos se han convertido, desde la década de los ochenta, en métodos clave de la investigación social.

La investigación cualitativa, como todos conocemos, parte de una serie de premisas que le permiten dar una mayor amplitud y enfoque al caso de estudio, facilitando a su vez, abordar los diferentes problemas que se pretenden analizar, a través de la visión de una realidad que se construye momento a momento por medio de la interacción de los actores que se encuentran en ella. Por esta razón, la investigación cualitativa tiene la necesidad imperante de recoger datos ricos en significado, obtenidos por una metodología basada en los principios de la hermenéutica y la dialéctica, que permiten comprender y describir de manera adecuada la realidad, entendida como un proceso de construcción realizado por los sujetos de la investigación y por los investigadores. No pretende llegar a abstracciones

⁷⁰

⁷⁹ Piaget tenía formación como psicoanalista y lo que él llamó su "método clínico" se inspiraba en la entrevista psicoanalítica. Para Kvale (2011), Piaget "dejaba a los niños hablar espontáneamente sobre el peso y el tamaño de los objetos y se fijaba en cómo se desplegaban sus pensamientos, usando una combinación de de observaciones naturalistas, pruebas simples y entrevistas".

universales, sino a descripciones de casos individuales, que se compararán posteriormente con otros para establecer regularidades. La investigación cualitativa no busca la generalización, sino la especificidad; y en cualquier caso, el estudio de los datos observados ha de realizarse con profundidad y detenimiento.

Desde esta perspectiva, Flick (2007), sintetiza los rasgos esenciales de la investigación cualitativa, en los cuatro siguientes:

- Conveniencia de los métodos y las teorías.
- Perspectivas de los participantes y su diversidad.
- Capacidad de reflexión del investigador y la investigación.
- Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa.

Otros autores también de corte cualitativo, como Mills (1959), investigan desde una perspectiva histórica, interactiva y estructural, intentando identificar la gran cantidad de persuasiones, prejuicios, injusticias e inequidades que prevalecen en un período histórico determinado. Una filosofía que le hará pensar en quién o qué va a investigar. En este sentido, Robert E. Stake (2010), en su obra: "Investigación con estudio de casos", clarifica los procesos que se deben seguir en la aplicación del estudio de casos en la investigación cualitativa. Procesos que los estructura bajo tres variables de análisis: el caso único o singular, examinando en detalle un caso o instancia únicos del fenómeno en cuestión (un aula, un programa, etc...); los casos colectivos, analizados en términos de propiedades específicas y genéricas; y, finalmente, el abordar instancias múltiples de un proceso, dado que ese proceso se despliega en una variedad de casos diferentes. Stake, en este trabajo, clarifica los procesos en la aplicación del método: selección del caso, planteamiento de las preguntas de investigación, recogida e interpretación de la información.

Como sabemos, existen diferentes tipos de investigación cualitativa, pero en nuestro caso concreto, los vamos a sintetizar en tres grandes grupos: La investigación participante, la investigación-acción y, finalmente, la investigación etnográfica. Esta última, será el eje de nuestra atención en el capítulo siguiente:

- En la primera, la investigación participante, el investigador interrelaciona con el grupo social seleccionado e intenta provocar cambios en la comunidad, con el fin de alcanzar mejoras en el grupo.
- En la segunda, la investigación-acción, semejante a la anterior, intenta producir una guía o modelo que provoque una transformación social. John Elliot, W. Carr y Kemmis, son sus más fieles seguidores.

- Finalmente, la tercera, la investigación etnográfica, estudia los hechos tal y como ocurren en el contexto, describiendo en profundidad al grupo humano. Se caracteriza por utilizar la técnica de la observación. Entre sus seguidores, destacaremos a J.P. Goetz, M.D. LeCompte y Alain Coulon.

Debemos tener presente también, que la investigación cualitativa tiene como objetivo principal, el análisis y producción de datos y resultados de tipo descriptivo, intentando enfrentarse al mundo empírico (a través de la experiencia y la percepción) y, a su vez, complementándolo. Sus principios giran en torno a siete pilares básicos que, resumiendo, serían los siguientes:

- El escenario y la metodología de la investigación se plantea desde una perspectiva holística.
- La metodología cualitativa en general y en concreto para el estudio y análisis de la interculturalidad, es humanista. Se apoya fundamentalmente en el método etnográfico de investigación y se entronca en el paradigma educativo ecológico.
- Se pretende comprender a las personas objeto de estudio, dentro del marco de referencia en el que se encuentran. Tanto la persona como el medio donde interactúa, no pueden ser analizados por separado.
- El investigador cualitativo es inductivo y sensible a los efectos que pueda causar sobre las personas objeto de estudio. Por ello, los métodos mediante los cuales estudiamos el comportamiento de las personas, necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos.
- El investigador cualitativo obtiene un conocimiento de la realidad social, observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar, compartiendo sus experiencias vitales,... En definitiva, es un tipo de conocimiento científico directo de la vida social del individuo, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales o porcentajes estadísticos.
- No se tienen en cuenta las creencias y principios del investigador, pero sí todas las perspectivas posibles de acción.
- Al investigador cualitativo sí le preocupa la precisión del análisis de sus datos y no renuncia a la utilización de técnicas que complementen y enriquezcan los resultados obtenidos. No renuncia, por tanto, a un análisis de tipo cuantitativo, Ahora bien, las evaluaciones cualitativas se encuentran siempre sujetas a posibles errores del juicio humano.

La sociedad del siglo XXI es una sociedad multicultural. Por ello, debemos aplicar modelos educativos que permitan al niño, años más tarde, enfrentarse a la futura realidad social que le espera. No podemos permanecer estáticos a este proceso, ni formar a personas que van a desenvolverse en la sociedad actual, sino en la del futuro. Una sociedad que, sin duda, va a ser una sociedad dinámica y

heterogénea, muy diferente a la que nosotros nos encontramos viviendo actualmente. Por ello, los sistemas educativos y en especial en la etapa educativa de los más pequeños, tienen necesariamente que incorporar nuevos modelos de intervención intercultural. Es decir, modelos que permitan a ese niño de hoy y profesional del mañana, adquirir las competencias necesarias que favorezcan y estimulen su interrelación en el espacio social que le va a tocar vivir en el futuro y en el que ha de desenvolverse. Y desde esta perspectiva, la aplicación de un único modelo de intervención intercultural como veníamos haciendo en el pasado y que, en realidad, se correspondía con el modelo intercultural "occidental", no va a dar respuesta a todas las necesidades que la sociedad del presente siglo le va a plantear.

Tampoco podemos renunciar a una respuesta condicionada por la inserción de un modelo de análisis social cuantitativo. Todo lo contrario, debe complementarse con nuestra propuesta cualitativa para alcanzar un mayor rigor científico. Ahora bien, sí somos muy críticos en avalar el análisis cuantitativo como único modelo de investigación o como método "más" objetivo y, por tanto, de mayor veracidad que el cualitativo, no debemos olvidar que las conclusiones derivadas del análisis social desde la perspectiva cuantitativa (que en ningún momento discutimos su rigor y necesidad de intervención, en su caso), a pesar de encontrarse avaladas y verificadas por técnicas de investigación avanzadas y supuestamente contrastadas, en ocasiones, no hacen más que distorsionar o disfrazar, la verdadera realidad social en la que nos encontramos inmersos. ¿Acaso no es más verídica, en este contexto, la entrevista de investigación personal directa y la observación "in situ" del sujeto social, con sus posibles dudas e interpretaciones, en constante interacción con el medio que le rodea, que el mero análisis interpretativo resultante de la aplicación de encuestas cerradas, frías, que en ocasiones se responden sin criterio y sin objetividad?

Ciertamente eso creemos, pero la realidad, desafortunadamente, nos muestra que en muchas ocasiones, aún es más válido, y por lo tanto más "verídico", aquello que permite ser analizado con técnicas de investigación cuantitativas, relegando a un segundo lugar la que a nuestro juicio debería ser la metodología más adecuada en el estudio de las relaciones humanas: la investigación cualitativa, desde la perspectiva etnográfica.

No justificamos, por tanto, la investigación cualitativa como un tipo de investigación "no cuantitativa", sino complementándose en la medida que sea necesaria. No estamos analizando objetos materiales en el contexto cerrado de un laboratorio; todo lo contrario, sentimientos, actitudes, formas de pensar, en definitiva, investigando cómo las personas interpretan y describen el mundo en el que viven y se interrelacionan. Y eso, francamente, es muy difícil cuantificarlo, entre otras cosas, porque no existe un instrumento de medida adecuado, que permita valorar objetiva y correctamente el sentimiento, las actitudes y los valores humanos, por poner varios ejemplos. Insistimos pues en la necesidad de priorizar en la investigación cualitativa, complementándola siempre con la cuantitativa, pero no a la inversa.

De este modo, reiteramos, que la investigación en Educación Intercultural, debe realizarse aplicando el modelo de investigación cualitativo y el método etnográfico, donde el Trabajo de Campo, es el principal instrumento de investigación. En este sentido, creemos necesario y conveniente, que los estudiantes universitarios deberían iniciarse ya, desde el comienzo de sus estudios de Grado, en adquirir competencias que les permitiera realizar pequeñas investigaciones y, a su vez, posibles proyectos e investigaciones de futuro, bien al finalizar sus carreras⁸⁰, bien al cursar posteriores estudios de posgrado. Por ello, creemos necesaria la inclusión de competencias, con contenidos que aborden estas (u otras) técnicas metodológicas de inicio a la investigación, desde el comienzo de sus primeros pasos como estudiantes universitarios.

A pesar de todo, como afirman Goetz y LeCompte (1984), afortunadamente cada vez es mayor la importancia que se le concede a la investigación cualitativa y en concreto al método etnográfico. Así, en determinadas áreas de conocimiento (muy especialmente en Educación y Antropología) y sobre todo, como hemos señalado anteriormente, en Educación Intercultural, el Trabajo de Campo, es la técnica metodológica por excelencia; aunque bien es cierto, que al abordar estudios sociales transdisciplinares, se puede complementar conjuntamente con métodos cuantitativos.

Como señalan Taylor y Bogdan, la metodología cualitativa "se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (1994: 102). Se trata de una metodología que pretende, como afirman Guba & Lincoln, comprender los fenómenos, buscando la intencionalidad de las acciones (Anguera, 1995). No persigue llegar a abstracciones universales, sino a descripciones de casos individuales, que se compararán posteriormente con otros para hallar regularidades. La metodología cualitativa es inductiva y no busca la generalización, sino la especificidad. Los investigadores cualitativos desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Se trata de un estudio de los datos observados realizado con profundidad y detenimiento.

En la metodología cualitativa, el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística y sus métodos son humanistas; por ello, las evaluaciones se encuentran sujetas a los propios errores del juicio humano. Pero no lo olvidemos, las Ciencias Sociales necesitan unos métodos y técnicas para alcanzar sus metas y cumplir con sus fines (Maestre, 1990).

En definitiva, como señala Kvale (2011), la investigación cualitativa persigue "...acercarse al mundo de "ahí fuera" (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender,

_

⁸⁰ De hecho, la Educación Intercultural se propone como tema de Trabajo Fin de Grado, al menos, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

describir y algunas veces explicar fenómenos sociales "desde el interior" de varias maneras diferentes..." (2011:72).

A través del método etnográfico, pretendemos acercarnos a las motivaciones, expectativas y punto de vista de las personas que habitan en un determinado lugar, sus propias acciones sociales y al entorno natural, social y cultural que los rodea. El método etnográfico se apoya en la recogida de datos a través del trabajo de campo y éste requiere de una serie de estrategias y técnicas de investigación, que trataremos de resumir a lo largo de este capítulo.

Por otro lado, el Trabajo de Campo no es algo que pueda aprenderse en un aula ni leyendo un libro, sino a través de una relación de elementos que faciliten el control del llamado "choque cultural", es decir aprendiendo a superar la tensión que se genera cuando entramos en contacto con otros grupos culturales y personas de procedencia diversa. El trabajo de campo constituye la fase primordial de la investigación etnográfica y, en definitiva, es más que una técnica y que un conjunto de técnicas, pero nunca debe confundirse con el proceso metodológico global (Velasco & Díaz de Rada, 2003). Desde la Etnografía, por tanto, se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado (Rodríguez, Gil, & García, 1996).

A pesar de la obviedad y antes de comenzar a profundizar en la investigación en Educación Intercultural, creemos necesario recordar la diferencia entre métodos, técnicas y recursos metodológicos, con el fin de aclarar ideas, que estamos seguros, el lector conocerá, pero que conviene tener presente. Así, para Pelto & Pelto, la metodología forma parte de "...la estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las que el científico extrae información y la moviliza a distintos niveles de abstracción con objeto de producir y organizar conocimiento acumulado..." (1978: 43).

Ciertamente y aunque el método etnográfico es el pilar de la investigación cualitativa, como hemos señalado, existen también otros métodos científicos que permiten la construcción y producción del conocimiento, como, por ejemplo el método histórico y el de investigación-acción.

Por el contrario, las técnicas de investigación, designarían formas e instrumentos de recogida primaria de datos y operaciones posteriores con ellos, tales como la clasificación, la contrastación, etc. Dentro de estas posibles técnicas de investigación, a modo de ejemplo, podríamos citar la observación participante y la entrevista en profundidad.

Finalmente, los recursos metodológicos, son los instrumentos y herramientas que utiliza el investigador y que le permiten y facilitan la recogida de información en una investigación, favoreciendo posteriormente su análisis. Pueden ser de muy diferentes tipos: material informático (programas y

aplicaciones informáticas), material visual y videográfico (cámaras de vídeo y de fotografía), material auditivo (cintas magnetofónicas) y de escritura (cuadernos y notas).

Así las cosas, la investigación cualitativa en interculturalidad, tiene multiplicidad de enfoques, a través del análisis de las experiencias de los individuos o de los grupos, de sus historias de vida, de la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación y del análisis de documentos. Enfoques que encajan perfectamente con el modelo de investigación etnográfica, que a su vez, se corresponde con uno de los tres tipos de investigación cualitativa que hemos propuesto anteriormente y que trataremos de resumir en el capítulo siguiente.

0 /1 /		/ [!:, .:	/, 1 1	/	1 ./
/ anitiil/	a / La invact	IAACIAN CHALITATIVA	como motodo do	INVOCTIONCION ON	adlicacion interciiltiiral
CUDILUIL	J /. LU IIIVESL	uucion cuuntuitvu	LUIIIU IIIELUUU UE	IIIVESLIUULIUII EII	educación intercultural.

7.1- LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA COMO PROPUESTA METODOLÓGICA CUALITATIVA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Cada cultura, cada minoría étnica, cada comunidad es, "per se", una contextualidad trasladada en las coordenadas espacio temporales, que le hace diferente y singular a las demás, e incluso entre aquellas con las que comparte sus espacios de coexistencia. Su riqueza, apoyada en la transmisión ancestral de sucesivas adaptaciones al entorno, la han hecho única e irrepetible. Por ello, el ser humano, como eje vertebrador de la cultura, no será más inteligente por triunfar en el seno de la misma, sino por conocer, respetar y saber adaptarse en espacios culturalmente heterogéneos. La interculturalidad, sin embargo, forma parte de la esencia misma del modo de comunicarse y organizarse que tiene el ser humano con su entorno, permitiendo con ello una mejor interacción social y facilitando, por tanto, una adecuada convivencia, en un mismo estado de igualdad social (Aparicio & Delgado, 2011b).

La Etnografía intercultural, en esencia, implica analizar en profundidad a un grupo o sistema social o cultural, para poder describirlo e interpretarlo. A través de su método de estudio (el método etnográfico) se pretenden analizar las diferentes motivaciones, expectativas y puntos de vista de las personas que conviven en un determinado lugar, sus propias acciones sociales y al entorno natural, social y cultural que los rodea. Se requiere, al igual que para la investigación en el área de conocimiento de la Antropología, de una técnica de recogida de datos, que se apoye y sustente básicamente, en el trabajo de campo. Un trabajo de campo organizado y sistematizado.

Así pues, tanto la Interculturalidad, como la Etnografía y la Antropología (y en menor medida la Educación) coinciden básicamente en la utilización de un método así como en la aplicación de recursos y técnicas de recogida de datos. No podemos por ello eludir el recordar las numerosas y diferentes vertientes teóricas que inicialmente surgieron en la Antropología y que después han servido para la construcción de la Etnografía y la Interculturalidad. Por ello y a modo de síntesis, señalaremos algunas que, por su importancia, consideramos fundamentales citar y para ello, nos apoyaremos en la sistematización realizada por Marvin Harris (1980), a finales del siglo pasado.

Así las cosas, la Antropología tiene una primera fase totalmente descriptiva, conocida como etapa pre-evolucionista. Autores como Lucy Mair (1980) conciben su génesis en la época de Heródoto, que describió los pueblos mediterráneos a través de las experiencias acontecidas en sus viajes. Otros, en cambio, buscan sus orígenes en épocas más recientes, anclándolas principalmente al siglo XVI, con los llamados Cronistas de Indias, los viajeros que cuentan sus andaduras y exploraciones en el Nuevo Mundo. Ejemplos de Cronistas notables de la época fueron, Cabeza de Vaca, Bernardino de Sahagún (considerado el padre de la Antropología en el Nuevo Mundo), e incluso los propios Colón y Caminha.

A estos ilustres viajeros, debemos añadir también los frailes y misioneros que durante los siglos XVII y XVIII fueron a América en tareas evangelizadoras.

Avanzando en el tiempo, nace una nueva corriente de pensamiento antropológico: el evolucionismo. El evolucionismo tiene su principal representante en la figura de Lewis H. Morgan (1980), a través de su obra *Ancient Society*. Morgan establece tres etapas evolutivas del hombre: salvajismo, barbarie y civilización. La idea principal del evolucionismo, como su propio nombre indica, no es otra que la de clasificar las sociedades y la cultura en etapas evolutivas, teniéndose en cuenta que todos los grupos humanos tienen una tendencia intrínseca a evolucionar en una dirección predeterminada.

Pero en contraposición a esta visión evolucionista surge la corriente difusionista. La teoría difusionista trata de explicar que las personas y los grupos sociales, tienden a imitarse entre sí. Por lo tanto, cada cultura sería un mosaico de elementos tomados de pueblos cercanos y distantes. Cada cultura, como señala Harris (1980), sería un centro difusor desde el cual los rasgos culturales se expandirían en círculos concéntricos de influencia. Esta corriente teórica hace hincapié en destacar que los parecidos de los pueblos alrededor del mundo se deben a una supuesta unidad psíquica de la humanidad, es decir, una tendencia del hombre a proponer mitos y rituales semejantes (Mair, 1980). Los autores del difusionismo británico, principalmente, Rivers, Perry y Smith, llevarán este pensamiento al extremo, postulando que la base de todo el inventario cultural mundial tenía un único origen: Egipto (Harris, 1996).

El siglo XIX incide notablemente en los planteamientos de la Antropología y la Etnografía del momento. Y lo hace a través de la filosofía que emana de la corriente materialista que surge en este siglo. Sus principales valedores, como todos conocemos, fueron Carl Marx y Friedrich Engels. Para el primero, la teoría evolutiva de las especies de Darwin era compatible con sus planteamientos de la lucha de clases (Espina, 2005). Marx y el propio Engels proponen en sus teorías una evolución cultural en diferentes estadios: el primero sería el de la propiedad tribal; el segundo el de la propiedad esclavista y el tercero, de la propiedad feudal. Estas teorías fueron de interés para la etnología, principalmente por enumerar y asociar variables de la mudanza cultural como las formas de propiedad, modos de producción y la estructuración social. (Espina, 2005). También destacaremos la importancia de las tesis evolucionistas frente a las creacionistas de siglos anteriores, encabezadas por James User⁸¹ y John Lightfoot⁸², a través de las aportaciones de Charles Darwin y su más que conocida obra *El origen de*

⁸² John Lighfoot, contemporáneo de James User y una de las mentes más privilegiadas y lúcidas del siglo XVII, publicó que el primer Hombre, es decir, Adán, fue creado por Dios el día 28 de octubre, también del año 4004 antes de Jesucristo, pero en este caso, a las nueve en punto de la mañana.

⁸¹ James User, obispo de Meath y Primado de Irlanda, en su obra publicada en 1650 *Annales de los Antiguos y Nuevos Testamentos deducidos desde el primer origen del mundo hasta la última destrucción del Templo y del Estado Judío*, fijó la creación del Hombre el día 23 de octubre del año 4004 antes de Jesucristo.

las especies. Así y como consecuencia de los cambios climáticos y su repercusión en la vegetación y en las nuevas necesidades alimenticias, los homínidos que poblaban el planeta, comenzaron a caminar erguidos, adaptándose a la nueva situación. Estos homínidos, fueron cambiando paulatina y progresivamente sus hábitos, sus comportamientos e incluso su morfología y, miles de años más tarde, dieron lugar a especies completamente distintas. Con esta teoría Darwin da un paso importantísimo en los planteamientos evolutivos y en la aparición del hombre sobre la Tierra. Sus planteamientos tuvieron una importante repercusión (y aún hoy la siguen teniendo), en los currícula formativos de muchas universidades de América Latina.

La corriente particularista de Franz Boas, abre camino hacia una nueva visión, donde el estudio del aspecto mental del hombre gana gran importancia. Nace así un nuevo enfoque de la Antropología, llamado "cultura y personalidad", que se estructura en dos estadios diferenciados: el prefreudiano y el freudiano. En el periodo prefreudiano la principal exponente fue Ruth Benedict que propuso una antropología del configuracionismo, de la identificación de las características culturales más relevantes y su posterior presentación en un idioma psicológico familiar. Así, hizo una aproximación entre el particularismo histórico y el psicoanálisis, dando entrada a Freud en el campo de la Antropología. En el estadio freudiano, hubo importantes contribuciones a la explicación de diferencias y semejanzas culturales. En este sentido, Freud compara el hombre salvaje al niño, y la evolución infantil hacia la madurez con los procesos sociales de evolución cultural (Harris, 1996).

El funcionalismo y el funcionalismo-estructural fueron otras dos corrientes de destacada importancia en el campo de la Antropología y la Etnografía. Sus principales representantes no nos cabe duda que fueron Bronislaw Malinowski y Alfred Reginald Radcliffe-Brown, respectivamente. El funcionalismo buscaba explicar la función de las costumbres y de las instituciones culturales. Según Malinowski (1984), sería muy difícil y poco científico conocer y más aún llegar a comprender la génesis de un determinado ritual o costumbre. Por el contrario, si pudiéramos explicar su función, entonces sí podríamos acercarnos a sus orígenes. Por el contrario, Radcliffe-Brown, propone una visión funcional-estructuralista, que es aún más estrecha que la visión de Malinowski, precisando que la búsqueda de los orígenes de algún fenómeno es inútil y acientífica. Para el funcional-estructuralismo, el bienestar psicológico y biológico de los individuos alcanza un mayor valor, pues son los pilares del mantenimiento del sistema social. Tal función sería prioritaria sobre todas las demás (Radcliffe-Brown, 1986).

A mediados del siglo XX, aparece una nueva corriente antropológica, cimentada en el pensamiento estructuralista. El estructuralismo, de la mano de su principal representante, Claude Lévi-Strauss, abre un camino hasta ahora no andado en el campo de la antropología. Lévi-Strauss propone el análisis de la cultura a través de la regla del incesto, con una doble lectura que lo coloca como natural pero, también, como social. La regla del incesto tiene un papel predominante en su propuesta teórica. A

partir de esta contextualización, Lévi-Strauss define las estructuras del parentesco, con algunas afirmaciones generalizables a toda la sociedad, apoyándose en la lingüística para desvelar las estructuras sociales y mitológicas, pues no lo olvidemos, para Lévi-Srauss, tanto la sociología, como la etnografía y sobre todo la lingüística, poseían una estrecha analogía de métodos (Lévi-Strauss, 1995).

De todos modos, no podemos avanzar en esta somera síntesis de las corrientes antropológicas, sin hacer un alto en el camino, que nos permita definir dos líneas de pensamiento: el relativismo cultural y al etnocentrismo. El relativismo cultural constituye, sin duda, una de las bases del saber antropológico. Efectivamente, la cultura, tradiciones, costumbres, comidas, juegos y actividades de determinado grupo humano no pueden ser analizados ni juzgados como adecuados o inadecuados. Cada pueblo tiene su forma de pensar y actuar de manera que sus tradiciones son válidas en cuanto se encuentran insertas en su contexto cultural. No se puede mirar desde otra perspectiva, desde la mirada de otra cultura para decir si las conductas son válidas o no.

Desde esta última perspectiva, en cambio, se aborda la línea de pensamiento etnocéntrica. El etnocentrismo se encarga de juzgar costumbres y tradiciones desde el punto de vista de la propia cultura. Desde esta perspectiva, la propia cultura alcanza siempre el valor de "cierta", "coherente" y "mejor". Por otro lado, el etnocentrismo, cuando es moderado, también alcanza importancia, aunque bien es cierto, que desde una perspectiva radicalmente opuesta a la anterior; es decir, desde el sentido de auto-preservación de la propia cultura, impidiendo que ciertas costumbres y tradiciones sean olvidadas al tomar contacto con otros pueblos o etnias.

Desde el punto de vista anterior, conviene tener muy en cuenta la distinción entre las miradas "etic" y "emic" en el Trabajo de Campo etnográfico. Esta dualidad, se encuentra presente en la relación necesaria entre etnocentrismo y relativismo cultural, donde el antropólogo debe encontrar el equilibrio entre ambos. Las expresiones "etic" y "emic" fueron acuñadas por Pike (1954), a mediados del siglo XX. Tienen cierta analogía con las expresiones "fonémica" y "fonética" y el análisis "estructural" y "no estructural", respectivamente (Harris, 1996). En antropología, los términos adquieren otro significado, análogo, pero diferente. Así, la visión "emic" hace referencia a la explicación del antropólogo a partir de la perspectiva del propio nativo. Una visión que el indígena aceptaría como adecuada y significativa para la cual el antropólogo ha tenido que adquirir un conocimiento mínimo de las categorías y reglas de los propios nativos; es decir, una visión de la cultura desde "dentro". Por otro lado, el significado de la perspectiva "etic" se fundamenta en un lenguaje, categorías y reglas derivadas de la propia ciencia (la teoría antropológica, estadísticas, demografía, economía, comparaciones, etc.). Es una visión técnica, científica, y, por lo tanto, extraña al nativo, una visión desde "fuera" de la cultura objeto de estudio.

La tarea del antropólogo en general y del etnógrafo en particular, radica en la habilidad (que también puede ser inversa), para observar lo exótico y lo familiar, de intentar mediar entre lo diferente y lo común. La búsqueda de esa mediación constituye el punto de convergencia entre el relativismo cultural y el etnocentrismo, que en definitiva serían la interpretación de las miradas "etic" y "emic".

La Etnografía, por tanto, ha sido desarrollada principalmente en el S. XX aunque, como sabemos, es la técnica más antigua utilizada inclusive desde la época de Heródoto. En el último siglo, su evolución se ha dado en los campos de conocimiento de la Antropología, la Sociología y la Educación.

Pero si tenemos claro el modelo de investigación por excelencia, que pretendemos desarrollar en Educación Intercultural, también queremos decantarnos por el paradigma educativo en el que creemos más conveniente y necesario contextualizar nuestra intervención educativa en el campo de la Interculturalidad. En este sentido y como venimos reiterando, el Paradigma Ecológico puede dar una respuesta válida al marco contextual del modelo de investigación cualitativa que planteamos.

La investigación			

7.2- TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Para la realización del Trabajo de Campo en Educación Intercultural, utilizaremos técnicas propias de la investigación etnográfica, como la observación participante, la entrevista en profundidad, la entrevista estructurada, la encuesta, etc., por lo que intentaremos explicar en qué consiste cada una de ellas.

7.2.1- LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

La técnica de la observación participante, aunque ya había sido utilizada con anterioridad, fue sintetizada por el antropólogo Bronislaw Malinowski (1972), en su obra clásica "Los argonautas del Pacífico Occidental", al investigar a los habitantes de las Islas Trobriand de Nueva Guinea.

De todas las técnicas es la que más se identifica y asocia con la investigación antropológica (Delgado & Gutiérrez, 1994). Designa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes y en la que se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. La empatía es uno de sus componentes más esenciales. Esta técnica pretende llegar, según Calvo Buezas "a lo que el otro siente, cree y valora en sus actividades ordinarias, así como en su comportamiento ritual, religioso o simbólico" (2006: 95).

La observación participante es definida por Kluckholm como la forma "consciente y sistemática de compartir, en todo lo que le permitan las circunstancias, las actividades de la vida, y, en ocasiones, los intereses y afectos de un grupo de personas" (Anguera, 1995: 59). Su objetivo, es obtener datos a través de un contacto directo intentando que la presencia del investigador produzca una mínima distorsión en los resultados.

Para Bogdan y Taylor, la observación participante se corresponde con "la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (1994:107). La observación participante consistiría, por tanto, en "captar la realidad social y cultural de una sociedad o grupo social determinado, mediante la inclusión del investigador en el colectivo objeto de estudio" (Maestre, 1990: 23).

Desde estas perspectivas, el objetivo de la observación participante consistiría en la búsqueda desde el interior, es decir, intentando comprender las razones y el significado que tienen para el grupo

estudiado diferentes costumbres, tradiciones y prácticas culturales. La observación participante, como señala Barbolla (2006), supondría un conocimiento entre el investigador-observador y la comunidad estudiada, así como una permisividad en el intercambio. Velasco y Díaz de Rada (2003), señalan asimismo que la observación participante conlleva relaciones igualitarias, el aprendizaje de las reglas de comunicación del grupo y un cierto grado de empatía.

Las actividades propuestas desde la observación participante, en ningún modo son perturbadoras ni intrusivas y tratan siempre de garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que se estudia.

La observación no se trata de estar en un lugar determinado y acaparar la información que se genera, sino que debe responder a un plan establecido previamente (Maestre, 1990) y tiene que cumplir una serie de requisitos. Desde esta perspectiva, Calvo Buezas (2006), considera que la observación participante es una técnica científica si, efectivamente, cumple los requisitos siguientes:

- a) Servir a un objetivo científico.
- b) Ser planificada sistemáticamente.
- c) Estar controlada metódicamente y relacionada con proposiciones generales.
- d) Estar sujeta a controles de validez y fiabilidad.

El "estar allí", como señala Ricardo Sanmartín, no es una cuestión de casualidad y pasividad, sino que supone el tener que "participar de distintas formas y en distintos grados" (2003:68). Es decir, en el trabajo de campo se pueden adoptar diferentes grados de participación e implicación. Hammersley y Atkinson (2008), consideran que el etnógrafo puede asumir distintos roles que van desde la participación total, en la que el investigador se introduce y llega a ser un miembro más, a la observación total, en la que se convierte en un mero espectador. En el medio estaría una posición moderada, de equilibrio entre participar y observar. En cualquier caso, el etnógrafo no actúa con pasividad, sea cual fuere su grado de participación.

Finalmente, la formación ética de quienes realizan esta metodología de investigación, reviste especial significación, por lo que los recursos humanos son seleccionados con esmero y deben tener siempre presente los principios establecidos en el código ético.

7.2.2- LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.

La entrevista, para Kvale es:

"una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por una parte; el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado" (2011: 98).

Existen diferentes tipos de entrevista, que podemos agruparlas en cuatro grandes bloques: entrevistas no estructuradas o en profundidad (que es nuestro caso de estudio), entrevistas semiestructuradas, entrevistas altamente estructuradas y entrevistas grupales.

Las entrevistas no estructuradas o en profundidad son típicas de los estudios etnográficos. Taylor y Bogdan consideran que son: "los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (1994:85). José I. Ruiz de Olabuénaga considera que la entrevista en profundidad es: "una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales" (2009:120). En las entrevistas en profundidad no se fija con anterioridad un catálogo de preguntas concretas, sino que éstas van surgiendo según va transcurriendo la entrevista. Las respuestas del informante son, en muchos casos, las que orientan el desarrollo de la entrevista.

Las entrevistas semiestructuradas son muy similares a las anteriores pero con la diferencia que el investigador programa previamente los temas y las preguntas que se van a tratar, aunque no haya un orden de formulación.

Las entrevistas altamente estructuradas son aquellas en las que todo -temas, preguntas, respuestas posibles o admisibles- está previsto de antemano. Cuando estas especificaciones se dan, la entrevista entonces se convierte en un cuestionario.

Por último, la entrevista grupal es aquella que no se hace a informantes aislados sino a todo un grupo. Este tipo de entrevista permite observar varios puntos de vista sobre un mismo tema. La entrevista, en relación a otras técnicas de investigación, tiene una serie de ventajas y de limitaciones. Miguel S. Vallés (1997) destaca, entre otras ventajas, la de permitir la obtención de una gran riqueza informativa. Entre las limitaciones principales señala la falta de observación directa o participada de los escenarios naturales en los que se desarrolla lo transmitido por el entrevistado. También existen problemas de reactividad, fiabilidad y de validez.

Para Taylor y Bogman (1994), las entrevistas en profundidad se definen como los encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes que se encuentran están dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los primeros, respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las

expresan sus propias palabras. Aunque este tipo de técnicas tiene un alto nivel de validez y bajo nivel de confiabilidad, el investigador tiene la ventaja de la flexibilidad hacia el informante y la de hacer preguntas en una atmósfera más relajada (contrario a las entrevistas estructuradas) e informal, en la que pueda facilitarse la aparición de respuestas completas y genuinas.

Por su naturaleza, la entrevista en profundidad debe consistir en preguntas no directas, para que no se vea afectado o influenciado el discurso del informante; además, se debe dar libertad al informante para que profundice todo lo que él quiera en los temas propuestos, sin importar el tiempo que se tome. Es preciso aclarar que aunque no se debe tener un marco de preguntas estructurado antes de realizar la entrevista, sí es importante tener una guía muy general acerca de los temas que se deben tratar en la entrevista.

Al iniciar la entrevista, se debe establecer un "rapport" (Taylor & Bogman, 1994), por medio de preguntas relacionadas con la cotidianidad de la persona entrevistada (preguntas que sirvan para romper el hielo entre el entrevistador y el informante), que le permitan al investigador aprender aquellas cosas que son importantes para el informante y que puedan servir más adelante en la investigación. A continuación, el entrevistador debe abordar los temas relacionados con la investigación (con el fin de recoger la información), por medio de cuestionamientos acerca del tema y el continuo aliento por parte del investigador para que el informante describa de manera detallada y utilizando sus propios términos (es decir la jerga que la persona utiliza en sus contextos sociales), las diferentes situaciones que involucran el tema investigado.

La sistematización de las entrevistas en profundidad como técnica de recogida de información es múltiple, a modo de ejemplo y teniendo en cuenta a Taylor y Bogman (1994), podemos establecer los siguientes cinco criterios:

- Los intereses de la investigación deben ser claros y estar relativamente definidos.
- Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo: se da cuando se desea estudiar acontecimientos del pasado o acontecimientos donde no se puede tener acceso a un tipo de escenario particular o de personas.
- El investigador tiene limitaciones de tiempo: se da cuando el investigador no tiene el tiempo de estar inmerso en el contexto del informante, además permite tener datos ricos en significado en tiempos relativamente cortos.
- La investigación depende de una gran gama de escenarios o personas: cuando se quiere recoger datos que sean ricos en significado y que sean amplios con la posibilidad de generalizar.

- El investigador quiere esclarecer una experiencia humana subjetiva: cuando los investigadores quieren recoger datos acerca de la experiencia y la interpretación subjetiva de la realidad por parte de los informantes.

Para Sanmartín (2003), es una de las principales técnicas de investigación antropológica. La entrevista está relacionada con la observación participante y es complementaria de ésta. Maestre (1990) señala que los mejores resultados se obtienen combinando las dos técnicas. No cabe duda de que en muchos casos la entrevista ayuda a la comprensión de lo observado; en otros, aporta información sobre actividades que no se pueden observar directamente. En definitiva, la entrevista, en general, se podría decir que es una técnica que pretende obtener información siguiendo un cuestionario o un guión. Se trata, por tanto, de una conversación con uno o varios sujetos que tienen básicamente dos características importantes. La primera es que en una entrevista se crea una relación entre el investigador y el informante. La segunda es que existe un interés por conocer las explicaciones, las razones y las interpretaciones de los informantes tal y como son capaces de expresarlas.

7.2.3- LAS "HISTORIAS DE VIDA".

Según Pujadas (1992), el objetivo de una historia de vida es el de mostrar el testimonio subjetivo de una persona recogiendo tanto los acontecimientos como las valoraciones que un individuo hace sobre su propia existencia. Para Ruiz de Olabuénaga (2009), las "Historias de Vida" nos permiten ver cómo un individuo particular construye y da sentido a su vida. No se pretende conseguir un relato totalmente objetivo de los hechos, sino más bien subjetivo, en el que se persigue reflejar cómo el individuo ha vivido unos hechos concretos.

Olabuénaga, describe los cuatro objetivos principales que justifican la utilización de la Historia de Vida como método de investigación:

- Captar la totalidad de una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio.
- Captar la ambigüedad y el cambio a lo largo de su vida
- Captar la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo.
- Descubrir las claves de interpretación de no pocos fenómenos sociales de ámbito general e histórico que sólo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos. (2009:59)

Para Jones, la Historia de Vida revela el sentido de la experiencia humana y

"ofrece un marco interpretativo, a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales en un modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas" (1983:20).

El interés del uso del método biográfico reside, según Pujadas (1992), en que permite situarse en ese punto de convergencia entre el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte. El propio Pujadas (1992), diferencia dos tipos de modalidades de Historias de Vida: las de relato único y las de relatos múltiples (relatos biográficos paralelos y relatos biográficos cruzados).

En definitiva, la Historia de Vida no es otra cosa que la reconstrucción y recreación en forma descriptiva de la experiencia vivida por una persona. Desde esta perspectiva y como técnica de investigación, va a seguir las mismas fases y estrategias que las utilizadas en la entrevista en profundidad.

7.3- FIABILIDAD Y VALIDEZ DE UNA INVESTIGACIÓN.

El hecho de que se intente ver cómo las personas perciben y experimentan el mundo no debe suponer, como afirman Taylor y Bogdan (1994), que el proceso de investigación carezca de rigor y sea asistemático. La objetividad y el rigor, por dificultosos que sean, son necesarios y se deben buscar a largo de todo el proceso de investigación.

La credibilidad de la investigación cualitativa está íntimamente relacionada con la veracidad de los datos, con su análisis y con las conclusiones que se puedan extraer de ellos. La credibilidad se puede obtener mediante dos criterios: la fiabilidad y la validez. La fiabilidad está relacionada con la posibilidad de repetir los descubrimientos científicos; la validez concierne a su exactitud (Pérez Serrano, 1994).

La fiabilidad de la investigación supone que los resultados obtenidos ofrecen seguridad, es decir, son creíbles y fidedignos. Unos datos fiables permanecen constantes en todas las variaciones del proceso. No obstante, es necesario señalar que en las investigaciones de tipo cualitativo, no puede existir una fiabilidad absoluta debido a la propia complejidad de los temas de estudio. En cuanto a la validez, se puede hablar de una validez interna y una validez externa. Respecto a la primera, en un estudio cualitativo existe validez cuando se cuida el proceso metodológico de modo que la investigación se haga creíble. La segunda se refiere a la capacidad de transferir los resultados de la investigación a otras situaciones (Pérez Serrano, 1994).

A pesar de la dificultad, la triangulación es realmente un procedimiento muy valioso de contraste, ya que implica combinar múltiples fuentes de información, de métodos y de técnicas en el análisis de los datos. En general, la triangulación se puede definir como la combinación de diferentes metodologías para estudiar un mismo fenómeno.

Finalmente, debemos siempre tener muy presente el código ético en cualquier trabajo de investigación, para lo cual conviene prestar especial atención, al menos, en los cuatro aspectos siguientes:

- RENUNCIAR AL RECURSO DE LA HIPÓTESIS FAVORITA: El análisis de los datos obtenidos, no debe manipularse y conducirse con el fin de verificar nuestra hipótesis favorita. Debe ser un análisis objetivo y contrastable, que responda a la realidad de los hechos analizados.
- EVITAR EL PLAGIO: Los datos obtenidos nunca deben tomarse de otros y presentarse como propios. Este hecho invalida cualquier trabajo científico.

- NO SE PUEDE OCULTAR LA REALIDAD: No deben ocultarse o ignorarse las limitaciones y problemas surgidos a lo largo de la realización del trabajo de investigación, con el fin de intentar alcanzar la perfección. No por tener más limitaciones o problemas el trabajo va a tener menor calidad. El investigador debe ser sincero y franco con el trabajo que realiza. De no ser así, estaría falseando la realidad.

- HUIR DE LA ORIENTACIÓN INTERESADA DE LOS RESULTADOS: En el análisis de los datos y en las conclusiones obtenidas, debe evitarse realizar sesgos de índole personal, política, religiosa, ideológica, emocional o de cualquier otro tipo.

7.3.1- Criterios de validez:

Los criterios de validez científica de una investigación han de tener en cuenta los aspectos siguientes:

- Contraste a través de la información cotejada y revisada por los sujetos/actores.
- Comparación de la información.
- Registro de la globalidad.
- Credibilidad.

7.3.2- Criterios de confiabilidad:

Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. En investigación cualitativa este es un tema de debate, pues no es posible que una misma situación se repita en el tiempo, sin embargo hay criterios que ayudan a otorgarle congruencia y seguridad a los resultados obtenidos.

7.3.3- Triangulación de la información:

La triangulación es una de las técnicas más importantes, porque permite tomar múltiples puntos de referencia para comprender un objeto desconocido. Para algunos investigadores, la triangulación consiste en la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular y para lo cual, conviene definir cuatro tipos básicos de triangulación:

- triangulación de datos con tres subtipos tiempo, espacio y persona (el análisis de persona, a su vez, tiene tres niveles: agregado, interactivo y colectivo);
- triangulación de investigador que consiste en el uso de múltiples observadores, más que observadores singulares de un mismo objeto;

- triangulación teórica que consiste en el uso de múltiples perspectivas, más que de perspectivas singulares en relación con el mismo set de objetos;
- triangulación metodológica que puede implicar triangulación dentro de métodos y triangulaciones entre métodos.

0 /1 /		/ [!:, .:	/, 1 1	/	1 ./
/ anitiil/	a / La invact	IAACIAN CHALITATIVA	como motodo do	INVOCTIONCION ON	adlicacion interciiltiiral
CUDILUIL	J /. LU IIIVESL	uucion cuuntuitvu	LUIIIU IIIELUUU UE	IIIVESLIUULIUII EII	educación intercultural.

INVESTIGACIÓN 7.4-UN **MODELO** DE EN **EDUCACIÓN** TRAVÉS DEL INTERCULTURAL A **TRABAJO** DE **CAMPO:** VIDA'' DE UNA PERSONA INMIGRANTE "HISTORIA DE PERTENECIENTE A MINORÍAS ÉTNICAS.

Desde este modelo de trabajo de campo, se pretende proporcionar y generar una serie de competencias y estrategias básicas, que permita a los alumnos estudiantes de Grado Universitario, el poder realizar un trabajo de inicio a la investigación ⁸³. Un inicio a la investigación, en el que se deberán alcanzar conocimientos básicos en la aplicación de un diseño de investigación cualitativo, aplicando el método etnográfico y desarrollando la técnica de la realización de una "Historia de Vida".

Para ello, intentaremos dar las orientaciones necesarias sobre la estructura, objetivos, contenidos, metodología, fuentes bibliográficas y aspectos formales para poder llevar a cabo el Trabajo de Campo⁸⁴.

Se trata, por tanto, de desarrollar una "historia de vida" inédita desde el campo de la Educación Intercultural, correspondiente a la de una persona inmigrante, o perteneciente a una minoría étnica, que resida en la Comunidad Autónoma objeto de estudio, o en España. El trabajo, que consistirá, como hemos señalado, en un inicio a la investigación, se puede llevar a la práctica en grupos de 4/5 personas como máximo⁸⁵.

La finalización es parte de la temporalidad y ésta, ha de estar siempre presente en cualquier proceso de investigación. De este modo, el trabajo deberá entregarse por escrito y dentro del plazo que se indicará al comienzo de curso. Para su elaboración, ha de tenerse en cuenta el modelo de intervención social explicado, desarrollando al final cada grupo de clase, un documento escrito de aproximadamente 20 páginas de extensión. Para su génesis y construcción, se utilizarán algunos de los grupos de trabajo práctico de aula. Una vez hechas las correcciones necesarias por parte del profesor, el trabajo se expondrá y debatirá públicamente en clase, interactuando con los diferentes trabajos presentados por el resto de los estudiantes, durante el período práctico de la asignatura, que se indicará también, al principio de curso. Se recomienda la utilización de power point para su exposición. El tiempo máximo de exposición, discusión y debate será de aproximadamente 30 minutos por cada grupo. El trabajo, formará parte de la evaluación de la asignatura.

⁸³ El modelo propuesto se aplica en la asignatura del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

⁸⁴ El Trabajo de Campo, forma parte también del Trabajo Práctico de la Asignatura de Educación Intercultural que se imparte en el Grado de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.
⁸⁵ En el caso que nos ocupa, cada grupo de cuatro o cinco estudiantes, conformarán el "grupo práctico" de este trabajo.

Cada grupo de estudiantes deberá buscar la "historia de vida" que realmente desee trabajar, previa aceptación por parte del profesor. Así mismo, el grupo tendrá que encargarse de indagar y buscar a "quién" y "cómo" acceder a esas personas. Para ello se recomienda que se documente en distintas asociaciones, ONGs, centros cívicos, fundaciones, etc., existentes en la ciudad, para poder llevar a cabo la investigación. Esta forma de "acercarse" y "contactar" con "el otro", forma parte también del trabajo. Sólo en el caso de no haber sido posible ese contacto, entonces el profesor de la asignatura facilitará los recursos necesarios. En todo momento se ha de actuar con respeto, amabilidad y cordialidad, pidiendo siempre los permisos necesarios y explicando claramente los objetivos del trabajo. Se conservará siempre el anonimato de las personas, que sólo conocerá el grupo de trabajo y el profesor.

7.4.1- DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO.

El objetivo fundamental del Trabajo de Campo consistirá, básicamente, como hemos señalado, en conocer la "historia de vida" de una persona inmigrante o minoría étnica, analizando el por qué emigró de su país, su situación actual y sus planteamientos de futuro, a través de la práctica y en contacto con la realidad de la situación. Dentro de este objetivo, se persigue, entre otros aspectos, la superación y eliminación de prejuicios y estereotipos que se encuentran presentes en la realidad cotidiana. A modo de ejemplo, señalamos los tres siguientes:

- Todo el mundo cree en lo que dicen algunos medios de comunicación, que con frecuencia, afirman acusaciones que implican a todo un grupo social, por ser un individuo del grupo el causante del problema: "rumano, ladrón", "gitano delincuente", "moro terrorista", etc. Esta información engañosa, racista y apoyada en realidades desconocidas y nada objetivas, debemos contrarrestarla objetivamente.
- Muchas personas asocian la llegada de inmigrantes al progreso que existe en el país de acogida. En definitiva, ellos vienen, porque nosotros estamos muy bien y somos los mejores. Nuestra cultura y nuestra forma de vida es superior.
- La ignorancia voluntaria: no conocer la realidad de la persona. Necesitamos mirar hacia otro lado y pensar en otras cosas, porque el problema no lo vivimos nosotros en nuestras propias carnes. Ello permite que se sigan produciendo estas situaciones y, además, se refuercen.

El trabajo se realizará en grupos de 4/5 personas como máximo y se trabajará en clase durante la fase práctica de la asignatura. Cada grupo tendrá un tiempo de exposición y debate de aproximadamente 30 minutos.

Al comienzo del trabajo deberá presentarse un **resumen o abstract** del mismo, que no supere las veinte líneas (se recomienda también traducirlo al inglés). A continuación, se realizará una **justificación e introducción**, que deberá ser suficientemente atrayente, explicando la realidad del país o del grupo étnico que se pretende analizar. Seguidamente, se plantearán los **objetivos e hipótesis** que se pretendan alcanzar y demostrar a lo largo de la investigación. Se aconseja establecer "categorías de análisis". Una vez planteados, se llevará a cabo el **TRABAJO DE CAMPO**, desde una perspectiva cualitativa y utilizando el método etnográfico. Seguidamente, se **analizarán los resultados**, apoyándose en las categorías de análisis previas y aplicando los recursos metodológicos más adecuados en cada caso, con el fin de facilitar la obtención de resultados objetivos. Estos resultados, finalmente, se intentarán elevar a la categoría de **conclusiones**, intentando verificar y contrastar los objetivos e hipótesis formulados inicialmente. Igualmente, se planteará una **propuesta de mejora** o la apertura de caminos que puedan abrirse a raíz del trabajo iniciado. Finalmente, se acompañará el "corpus" **bibliográfico** utilizado y aquellos anexos que hayan servido para fundamentar y aclarar los contenidos de la investigación. En la bibliografía, se procurará seguir la normativa APA, en su 6ª edición.

El trabajo⁸⁶ tendrá un **apartado final, de destacada importancia**, en donde se hará constar, en síntesis, cómo se trabaja la Educación Infantil en el sistema educativo del país de procedencia de la persona. Además, se hará constar, si existen o no programas, actividades, técnicas, o recursos didácticos, que favorezcan la interculturalidad en la escuela infantil del país al que pertenezca la persona inmigrante o minoría étnica, protagonista del trabajo de campo.

Por último, se podrán incluir aquellos anexos que sirvan para clarificar los contenidos del trabajo.

A modo de síntesis, podría seguirse el esquema de trabajo siguiente:

- 1- Al comienzo de la primera página y después de la identificación del alumno/a, es OBLIGATORIO REALIZAR UNA SÍNTESIS DE 20 LÍNEAS MÁXIMO, del trabajo, sin incluir los ANEXOS. Se traducirá al inglés.
- 2- BREVE JUSTIFICACIÓN, INTRODUCCIÓN Y MARCO CONTEXTUAL DE LA PERSONA/S OBJETO DE ESTUDIO.
- 3- HIPÓTESIS Y OBJETIVOS. Se aconseja establecer CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.
- 4. MARCO TEÓRICO o FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (si procede).
- 5- METODOLOGÍA UTILIZADA (Cuantitativa/cualitativa)
- 6- ANÁLISIS DE DATOS
- 7- ADAPTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN SU PAÍS/CULTURA ORIGINARIA Y COMPARATIVA CON LA ESPAÑOLA.
- 8- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA (En torno a 8/10 conclusiones)
- 9- BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS
- 10- ANEXOS

Fig. 92. Esquema de Trabajo de Campo.

⁸⁶ En la propuesta que planteamos, se entiende y que se encuentra dirigida a estudiantes de la asignatura "Educación Intercultural", de 2º curso del Grado de Maestros en Educación Infantil, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

Así las cosas, se establecerá un MODELO o diseño de INTERVENCIÓN, a partir de las siguientes fases de intervención:

7.4.2- FASES DE INTERVENCIÓN.

A) Fase previa: preparación.

- 1. Fase de aproximación: localización de la/s persona/s. Permisos previos y aceptación (fotografías, grabaciones, etc). Anonimato de la persona entrevistada.
- 2. Diseño previo de la entrevista, con las preguntas que se van a formular. Método que va a intentar aplicarse (cuantitativo, cualitativo –etnográfico-).
- 3. Lugares de encuentro facilitadores de la realización del trabajo.
- 4. Tiempo de dedicación.
- 5. Caso de existir, ¿se tiene alguna hipótesis previa?
- 6. Se aconseja establecer una serie de Categorías de Análisis.

B) Fase intermedia: de intervención.

- 7. Ficha personal. No debe figurar nombre, domicilio, teléfono, ni documento de identificación (podrá ser conocido solamente, además del grupo, por el profesor de la asignatura, para su posible verificación). Sí figurará la edad, sexo, residencia (rural o urbana), formación, tipo de trabajo, vivienda (propiedad/alquilada), etc.
- 8. Situación y contexto del país de procedencia de la persona objeto de estudio. (Marco Contextual).
- 9. Tradiciones y costumbres más significativas de su país de procedencia. (Análisis de Datos).
- 10. Contraste con las tradiciones y costumbres españolas. (Análisis de Datos).
- 11. Religión, si practica y en caso de ser así, su importancia en la vida cotidiana y en la educación. (Análisis de Datos).
- 12. Contextualización de la persona o familia. Situación actual. ¿Cómo se siente? (Análisis de Datos).
- 13. Situación de la Educación en el país de origen (Análisis de Datos), donde se abordará, únicamente:
- La Etapa correspondiente a la Educación Infantil.
- La Educación Intercultural (o la que corresponda), en Educación Infantil.
- Propuestas de mejora.

- 14. Pasado, presente y futuro de la experiencia vivida. ¿Por qué emigraron? ¿Se sienten integrados? ¿Desean quedarse? (Conclusiones).
- 15. Conclusiones.
- 16. Aportaciones que se sugieren para promover una mejor integración. (Conclusiones)

C) Fase final: redacción y exposición.

C.1) Presentación escrita:

- Letra Arial, 12, interlineado sencillo. Márgenes 2.5; justificado a ambos lados. Presentación en papel o por medios electrónicos.
- Presentación en grupo. Un único trabajo grupal.
- Bibliografía revisada (normativa APA)

C.2) Presentación oral:

- Exposición (preferible en power point) de aproximadamente unos 20/25 minutos y 5/10 minutos de discusión y réplica.
- Cada estudiante deberá presentar una parte del trabajo, por la que también será evaluado por el profesor, atendiendo a los seis criterios siguientes:
 - Claridad expositiva.
 - Capacidad de síntesis
 - Contenidos
 - Método que utiliza y cómo lo utiliza.
 - Recursos.
 - Interés que genera en su exposición.
 - Capacidad para ajustarse al tiempo que tiene.

D) Evaluación:

- Además de la valoración del documento escrito presentado, se evaluará también la exposición individual y del grupo en su conjunto.
- La evaluación de la exposición oral será realizada tanto por el profesor de la asignatura, como por cada uno de los otros grupos prácticos de la clase, atendiendo a los ocho criterios siguientes:
 - Presentación
 - Claridad expositiva
 - Adecuación de contenidos
 - Transmisión de conocimiento

- Recursos utilizados
- Conclusiones y aportaciones
- Originalidad
- Respuestas a los interrogantes planteados.

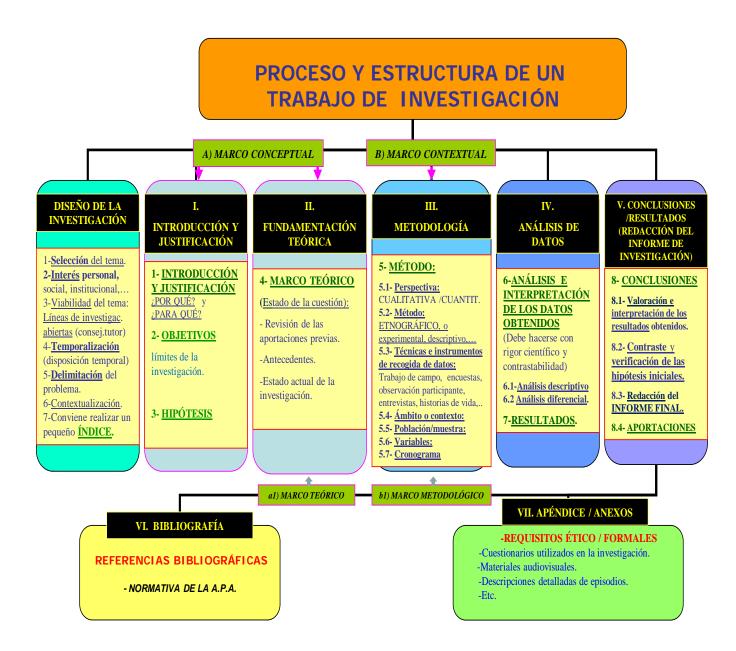


Fig. 93: Esquema del proceso y estructura de un trabajo de investigación.

7.4.3- DISEÑO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

El esquema de modelo de trabajo de investigación, puede sintetizarse en tres fases concretas, recayendo un mayor peso específico en la tercera (desarrollo) y que, a su vez, se divide en otras más concretas:

1) Cuestiones identificativas:

- **1.1-** Nombre de todos los estudiantes del grupo. Se debe incluir teléfono y mail de contacto.
- **1.2-** <u>País de procedencia</u> de la persona/s o <u>minoría étnica</u> objeto del trabajo. NUNCA se deberá poner ni el nombre ni referencia alguna que pudiera identificar a la persona inmigrante. Solicitud de acuerdos y permisos. Lugares a los que se ha recurrido.

2) Síntesis:

2.1- Resumen o abstract del trabajo. Máximo 20 líneas. Es importante que también se haga en inglés.

3) Desarrollo del Trabajo:

Constituye la parte fundamental. Se subdivide, a su vez, en nueve apartados claramente diferenciados:

3.1- Diseño de la investigación (elección del tema):

En nuestro caso, se trata de la "Historia de Vida" de una persona inmigrante o perteneciente a Minoría Étnica. De todos modos, en cualquier trabajo de investigación, la primera decisión consiste en seleccionar y acotar el tema de investigación.

A continuación, es importante plantearse una reflexión sobre el interés personal, social e institucional que genera nuestra investigación; así como analizar la viabilidad para llevarla a cabo, estimando las barreras que puedan presentarse.

Debemos ser conscientes del grado de disponibilidad temporal para poder desarrollar un trabajo de esa índole, estableciendo un calendario previo de trabajo, entre todas las participantes.

Es importante delimitar el tema a investigar. El problema no ha de ser enunciado de forma vaga ni genérica, sino concreta y precisa. Asimismo, debe ser novedoso y suponer un enfoque que signifique un avance de lo ya conseguido en otros trabajos.

Es necesario analizar previamente las líneas de investigación existentes; así como su contextualización.

También es importante el establecer el lugar donde se va a llevar a cabo; así como solicitar los permisos pertinentes para la entrada en el campo de trabajo, si ha lugar.

Por último, es fundamental realizar un pequeño esquema a modo de índice del trabajo que se pretende llevar a cabo.

3.2- Introducción y justificación.

- 3.2.1- El título: Debemos prestar atención a este aspecto, pues nos define el trabajo. Al menos, tenemos que contar con los siguientes cuatro aspectos básicos:
 - -Debe ser claro, atractivo, específico, directo, exacto, conciso y descriptivo.
 - -Debe captar la mirada y la atención del lector.
 - -Debe estimular a leer la comunicación.
- -Debe contener los elementos principales de la comunicación, incluyendo las palabras clave de los dos o tres aspectos más relevantes de la investigación.
- **3.2.2-** La introducción: Incluye la presentación de la investigación y muestra la intención del autor/a mediante una redacción sucinta sobre "qué se pretende" y "para qué". Asimismo, recoge un avance sobre las partes que conforman la investigación (bloques, capítulos y epígrafes).

Aunque la introducción preside el trabajo, se recomienda que la redacción definitiva se haga al final. Ello no implica que inicialmente se haga un pequeño guión que nos permita conducir el trabajo.

Finalmente, se recomienda que su contenido sea sugerente, motive y suscite el interés y la curiosidad del lector.

3.2.3- La justificación: Se debe delimitar con claridad y rigor el tema a investigar y la oportunidad del mismo. Se trataría de responder al "por qué" del mismo.

3.3- Objetivos.

Los objetivos han de ser claros y concretos y ha de demostrarse su consecución, al final de la investigación. Por lo general, son de dos tipos: generales y específicos. Veamos cada uno:

- 3.3.1- Objetivos Generales: Describen claramente qué se pretende conseguir y las metas a alcanzar con la investigación.
 - 3.3.2- Objetivos Específicos: Son más concretos y responden a los criterios siguientes:
 - describen que se va a hacer en términos de acción para conseguir el/los objetivo/s generales.
 - deben ir en secuencia lógica y según la prioridad.
 - no deben ser numerosos.
 - deben corresponderse con las técnicas y recursos metodológicos que se van a utilizar.
 - Tienen que dar una adecuada respuesta a la/s hipótesis planteada/s.

3.4- Hipótesis.

Una hipótesis es una afirmación provisional que se pretende verificar mediante la aplicación de un método. Realmente, describe lo que esperas demostrar. Generalmente existe una hipótesis por cada objetivo específico que planteemos.

3.5- Fundamentación teórica: Estado de la cuestión.

La fundamentación teórica suele constar de varios capítulos, desde los que se aborda el campo específico de estudio, de forma organizada, científica y personal:

- Revisión de aportaciones previas: análisis crítico de la bibliografía y literatura existente
- *Antecedentes*: Debe contemplar las investigaciones y trabajos previos existentes sobre la cuestión, a través de un análisis en profundidad.

- Situación actual de la investigación.

En el caso de la "Historia de Vida" que proponemos, el estado de la cuestión se circunscribirá a la descripción de la situación actual del país de procedencia de la persona inmigrante y a la realidad que ésta presenta en su situación en España. Si el protagonista perteneciera a una minoría étnica, se trataría de explicar aquellas tradiciones y costumbres más significativas de su cultura y cómo éstas repercuten en su realidad social.

- **3.6-** <u>Metodología</u>: Aunque en el caso que nos ocupa, va a ser cualitativa, con la utilización del método etnográfico. Conviene destacar lo siguiente:
- **3.6.1-** Ámbito o contexto donde se va a desarrollar la investigación, solicitando, además, todos aquellos permisos pertinentes que nos permitan realizar adecuadamente el trabajo de campo.
- 3.6.2- Diseño de la investigación: Es necesario establecer previamente un diseño de investigación. El diseño que hagamos va a depender de la metodología, técnicas y recursos que necesitemos aplicar. Todo diseño, requiere de unas fases de concreción, que se recogen en un cronograma, con su correspondiente temporalización:
 - a) Emplazamiento o lugar.
 - b) Descripción de la población y/o muestra, justificando los criterios aplicados en su selección.
- c) Delimitación de las técnicas e instrumentos seleccionados, explicando los pasos seguidos en su elaboración y validación.
 - d) Delimitación de las variables e indicadores utilizados.
 - e) Elaboración de un cronograma, con la temporalización aproximada de cada una de las fases.
 - f) Proceso de recogida de información.
 - g) Intervención.
- 3.6.3- Método que vamos a utilizar: El método que puede utilizarse, debe ser el adecuado al trabajo de campo que se va a llevar a cabo. Existen diferentes métodos de investigación: histórico, descriptivo, experimental, biográfico, etnográfico, investigación-acción... En nuestro caso, utilizaremos el método etnográfico, desde la perspectiva cualitativa.
- **3.6.3.1- Técnicas metodológicas:** La técnica que utilicemos tiene que vincularse al método elegido. Así, en el caso que nos ocupa y desde la perspectiva cualitativa y el método etnográfico, podemos contemplar, en síntesis, las siguientes técnicas metodológicas, que ya hemos explicado anteriormente (y por tanto, no lo haremos aquí):
 - La observación participante
 - La entrevista (y en concreto, la entrevista en profundidad)
 - La encuesta
 - La "historia de vida", (que es la que planteamos en el trabajo), etc.

3.6.3.2- Recursos metodológicos.

Al igual que las técnicas metodológicas, los recursos, también han sido tratados anteriormente. Pueden ser de diferentes tipos: informáticos, videográficos, auditivos, etc. Siempre, en función de la técnica de investigación aplicada.

- **3.7-** <u>Análisis de los datos</u>: Antes de comenzar el análisis de datos, para una mayor concreción, se sugiere establecer una categorización de lo que se pretende analizar. Cada categoría de análisis puede corresponder a uno o varios objetivos planteados. El análisis de los datos obtenidos, debe responder, al menos, a los criterios siguientes:
 - Debe ser realizado de forma rigurosa y contrastable.
- Consiste en realizar una reflexión objetiva de los datos recogidos en la fase anterior, a través de la aplicación de una adecuada metodología.
- Debe realizarse apoyándonos en el contexto teórico establecido en la primera parte de la investigación.
 - Debe responder de forma comprensible y coherente a cada uno de los objetivos planteados.
- El análisis puede ser descriptivo o diferencial, alcanzándose unos resultados diferentes, según el caso. Estos resultados deben estar descritos con el suficiente detalle, que permita justificar las conclusiones.
- **3.8-** Conclusiones y propuestas de mejora: La credibilidad de un trabajo de investigación se encuentra íntimamente relacionada con la validación de los instrumentos y de los datos obtenidos (metodología y análisis). La aplicación de las técnicas de fiabilidad y validez dota de entidad científica a la investigación, recomendando siempre su aplicación. No deben estimarse los juicios de valor, sin base en los hallazgos obtenidos.
- 3.8.1- Contrastación y verificación de las hipótesis iniciales: Deben responder o emitir juicios de forma clara y sintética sobre los interrogantes, hipótesis y/o objetivos planteados. Es, sin duda, una de las partes más importante del trabajo de investigación.
- 3.8.2- Aportaciones de la investigación y posibles líneas de trabajo abiertas: En este apartado, deben contemplarse las aportaciones y posibles líneas de investigación que puedan derivarse del trabajo realizado. Constituye también otra parte destacada de la investigación.
- **3.9-** <u>Bibliografía y anexos</u>: La bibliografía constituye el andamiaje que sustenta toda la investigación. Su tratamiento es de destacada relevancia y en nuestro caso recurriremos a la normativa APA (sexta edición).

Los anexos, aportan una información detallada de algunos aspectos presentados a lo largo de la investigación (cuestionarios, entrevistas, trabajos, notas de campo, listados, cuadros o diagramas de resultados, etc.).

Finalmente y en el caso que nos ocupa, creemos que es necesario incluir un apartado más al trabajo. Se trataría de analizar la **Educación Intercultural y la Educación Infantil**, en el país/cultura de la persona/s entrevistada/s y su comparación con la española.

CAPÍTULO 8. EL TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

8.1- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que todas las enseñanzas oficiales de Grado concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado (TFG), que ha de formar parte del plan de estudios.

Además, el TFG, forma parte del Módulo Prácticum del Título, y su sentido aparece ya definido en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos necesarios.

En este sentido, la Comunidad de Castilla y León, el 15 de febrero de 2012, publicó en el BOCyL⁸⁷ la Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado (BOCyL, 2012). En dicha resolución, se acuerdan, entre otros, los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- El TFG es un trabajo de reflexión final en el cual el estudiante deberá mostrar, mediante una presentación oral pública ante un tribunal, que ha adquirido el conjunto de competencias asociadas al Título.
- El TFG deberá permitir evaluar los conocimientos y capacidades adquiridos por el alumno teniendo en cuenta el carácter multidisciplinar de éste y su carácter de prueba global.
- -El trabajo deberá abordar, independientemente de la estructura que se establezca para la memoria final, con carácter general, los siguientes aspectos:
- Justificación: Deben establecerse tanto la relevancia de la temática elegida como la fundamentación teórica y los antecedentes, así como su vinculación de la propuesta con las competencias propias del Título.

⁸⁷ BOCyL: Boletín Oficial de Castilla y León.

- Diseño: Se establecerá un plan de trabajo que dé cuenta del proceso a seguir para el estudio, análisis y desarrollo de la situación del tema elegido.
- Contexto: Se analizará el alcance del trabajo y las oportunidades o limitaciones del contexto en el que ha de desarrollarse.
- Conclusiones e implicaciones: Se establecerán mecanismos para la reflexión sobre la situación analizada procurando conectar con la fundamentación teórica y los antecedentes.

El trabajo de fin de grado, que ha de tener una clara orientación profesional (artículo 7.5 del Reglamento), puede adoptar formas o responder a modalidades diversas: (UVA, 2012):

- a) Iniciación a la investigación educativa: Propuestas de proyectos de investigación aplicando metodologías y técnicas básicas de investigación.
 - b) Propuestas de intervención educativa.
 - c) Proyectos educativos centrados en aspectos particulares de la enseñanza.
- d) Programaciones educativas centradas en aspectos relevantes de las menciones o desarrollo de aspectos curriculares propios de esas menciones.

Los elementos comunes que debe presentar cualquier trabajo fin de grado, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico⁸⁸, podrían resumirse en:

- Conceptualización de una temática del ámbito de la educación.
- Discusión explícita de marcos teóricos y conocimientos disponibles.
- Búsqueda, selección y utilización de herramientas y fuentes de información.
- Análisis e interpretación de la información.

Desde este capítulo se pretende proporcionar al alumnado del Grado de Maestro, los instrumentos necesarios para iniciar un Trabajo Fin de Grado (TFG) en Educación Intercultural, respondiendo a la modalidad de "inicio a la investigación educativa: Propuestas de proyectos de investigación aplicando metodologías y técnicas básicas de investigación".

⁸⁸ Volvemos a referenciar, de nuevo, a la UVA: Universidad de Valladolid y en concreto, a la Facultad de Educación y Trabajo Social.

8.2- EL TFG DESDE LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA⁸⁹.

Intentaremos establecer una serie de preguntas y respuestas que faciliten y orienten al estudiante que quiere realizar un TFG en Educación Intercultural desde la modalidad de iniciación a la investigación:

8.2.1- ¿QUÉ ES UN TRABAJO FIN DE GRADO DESDE LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

Un TFG desde esta perspectiva, es un trabajo de investigación que ofrece los descubrimientos obtenidos por el autor/a sobre una determinada parcela sociocultural y educativa del conocimiento. Su contenido parte de un problema y gira en torno a una serie de interrogantes generados a partir del tema nuclear de la Educación Intercultural y de las competencias adquiridas durante sus estudios de Grado.

8.2.2- ¿QUÉ SE PERSIGUE CON EL TFG?

El TFG pretende alcanzar en Educación Intercultural, al menos, las siguientes cinco competencias básicas:

- Facilitar la adquisición de competencias transversales y específicas que permitan delimitar acciones a favor de la educación intercultural en la Educación Infantil, haciendo especial hincapié en las minorías étnicas, los pueblos originarios, la cooperación y educación para el desarrollo y las relaciones de las sociedades humanas con el medio físico y con los animales.
- Conocer y valorar las políticas y proyectos socioculturales y educativos desarrollados en un país o ámbito determinado, a favor de la interculturalidad y el conocimiento y respeto de los pueblos originarios, las minorías étnicas y los nuevos movimientos sociales y su aplicación en la Educación Infantil.
- Profundizar en las metodologías que faciliten la investigación, diseño e intervención en el campo del conocimiento científico de la Interculturalidad.
- Seleccionar y saber aplicar las técnicas e instrumentos de investigación, que sirvan para conocer y/o intervenir en un sector determinado del conocimiento científico y en concreto, en las líneas de investigaciones trazadas anteriormente.
- Promover la reflexión crítica sobre la realidad y abrir nuevos horizontes de intervención que favorezcan la convivencia y el desarrollo humano y sostenible en contextos cercanos.

⁸⁹ Para una mejor comprensión de este capítulo, se recomienda revisar el capítulo 7: "La investigación cualitativa como método de investigación en Educación Intercultural", de la presente obra.

Y, al menos, las dos competencias específicas siguientes:

- Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa.
- Ser capaz de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas.

Aunque nos encontramos en una etapa de inicio a la investigación, conviene recordar que deben abordarse, al menos, los siguientes cuatro aspectos:

- Que el trabajo se plantee desde una perspectiva holística o integral.
- Se debe evitar que el contenido sea una mera trascripción de las fuentes utilizadas. Hay que conseguir una elaboración personal, incorporando síntesis, cuadros comparativos, ilustraciones, etc.
- A lo largo del discurso deben existir las pertinentes reflexiones, valoraciones y críticas que avalen o contrasten la postura de los autores citados.
- Cualquier copia literal de un texto debe quedar reflejada como tal, siguiendo las recomendaciones sobre normativa bibliográfica.

8.2.3- LA ELECCIÓN DEL TEMA

La primera decisión que el alumnado debe tomar, consiste en seleccionar cuidadosamente el tema del trabajo de investigación, que en nuestro caso, debe ir en la línea de la Educación Intercultural. Es importante plantearse una reflexión sobre el interés personal, social, institucional por la cuestión a investigar, un análisis sobre la viabilidad para llevar a cabo el trabajo, estimando las barreras que puedan presentarse, así como la disponibilidad de tiempo para desarrollar un trabajo de esa índole. Se debe también delimitar el tema a investigar (el problema no ha de ser enunciado de forma vaga ni genérica, sino concreta y precisa). Asimismo, debe ser <u>novedoso</u> y suponer un enfoque que signifique <u>un avance</u> de lo ya conseguido en otros trabajos e investigaciones, conociendo, a través de las tutorías con su profesor/a tutor, las diferentes líneas de investigación existentes. Finalmente, es aconsejable realizar un <u>pequeño esquema</u> a modo de <u>índice</u> del trabajo que se va a realizar. Y una vez tomada la decisión, ¡adelante!

8.2.4- ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL TFG

8.2.4.1- PRESENTACIÓN:

Comenzaremos el TFG diseñando tres aspectos "formales" del mismo: la portada, los agradecimientos y el índice, además de los que sean de obligado cumplimiento en cada Facultad y Universidad.

- **Portada**: La primera página del documento incluye los dos siguientes elementos (que aún siendo obvios, deben identificarse y tenerse en cuenta):
 - Identificación institucional: logo de la Universidad y de la Facultad correspondiente.
- *Identificación del trabajo:* título del mismo, nombre y apellidos del autor/a, nombre del profesor/a tutor/a, lugar y fecha de la presentación. Conviene que el título sea conciso y responda fielmente a la idea principal del trabajo de investigación. Debe ser sugestivo, no excesivamente largo y puede ir acompañado de un subtítulo.
- Agradecimientos: En este apartado se hace mención a las personas que más directamente han colaborado y ayudado en el seguimiento y realización del trabajo: el tutor/a, instituciones, compañeros, entrevistados, etc.
- Índice: Se refiere a una lista organizada de los capítulos que conforman el trabajo de investigación, siguiendo el mismo orden en que se presentan en el trabajo. Han de estar numeradas las páginas de los capítulos y epígrafes.

Si se incorporan cuadros/tablas o ilustraciones/figuras, conviene presentar un índice de estos elementos, con el número respectivo, título y página. De igual modo, si en el texto aparecen cuadros, ilustraciones, gráficos, deben enumerarse y a su pie, describir a qué corresponden, así como la fuente que se ha utilizado.

El "corpus" del TFG, se articula básicamente en torno a ocho grandes bloques, subdivididos en nueve capítulos. Estos bloques y capítulos se encuentran ya recogidos y explicados en el capítulo 7.4.3 de la presente obra, cuando abordamos el "diseño de trabajo de investigación en Educación Intercultural", por lo que sugerimos revisarlos pues para nada es nuestro propósito el reiterar de nuevo aspectos que son comunes.

8.2.4.2- BLOQUE I: INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

- CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

La justificación debe explicar el **por qué** hemos elegido el tema central de investigación, describiendo brevemente y de forma objetiva, cuáles han sido las razones y las causas que han motivado nuestro interés, así como también, su importancia para el avance en la propia construcción del conocimiento, sin entrar en más detalles.

La introducción incluye, ya con mayor profundidad, la presentación de la investigación y recoge la intención del autor/a mediante una redacción sucinta sobre qué se pretende realizar, por qué y para qué. Puede incorporar una breve reseña sobre los antecedentes y el estado actual del tema. Asimismo, recoge un avance sobre las partes –bloques y/o capítulos- que conforman el trabajo de investigación.

Aunque la introducción preside el trabajo, se recomienda que la redacción definitiva se haga al final. Eso no significa que no se realice un esbozo inicial que permita su iniciación a partir de unos planteamientos previos.

Se recomienda que su contenido sea sugerente, motive y suscite el interés y la curiosidad del lector. Para complementar la información y no repetirnos, conviene revisar el capítulo 7.4.3, donde se explica claramente cada una de las partes que deben tratarse en este capítulo.

- CAPÍTULO 2: OBJETIVOS.

Los Objetivos se dividen en: *Generales y Específicos*⁹⁰. Deberá demostrarse su consecución en las conclusiones finales de la investigación y deben ser claros y concretos. No deben ser numerosos y deben secuenciarse en función de su prioridad en la investigación.

- CAPÍTULO 3: HIPÓTESIS.

Aunque ya lo reflejamos en el capítulo 7.4.3, una hipótesis es una afirmación provisional (o pregunta, duda), que se pretende verificar mediante la aplicación de un determinado método. Realmente, describe lo que esperas demostrar. Generalmente existe una hipótesis por cada objetivo específico. Al igual que los objetivos, las hipótesis tampoco deben ser numerosas.

8.2.4.3- BLOQUE II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

- CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO.

4.1- Antecedentes y estado de la cuestión de la investigación.

El Marco Teórico de la investigación, representa el contenido sustantivo de la misma. Puede subdividirse, a su vez, en diferentes apartados, abordando el campo específico de estudio de forma organizada, científica y personal.

Puede constar de dos o tres capítulos, como hemos señalado, que desarrollan el campo específico de estudio, atendiendo, al menos, a las siguientes cuestiones:

⁹⁰ Ver capítulo 7.4.3 y en concreto el epígrafe "objetivos".

- 4.1.1- Revisión de aportaciones previas, en donde se recomienda un análisis crítico de la bibliografía existente.
 - 4.1.2- Antecedentes.
 - 4.1.3- Situación actual de la investigación.

8.2.4.4- BLOQUE III: MARCO METODOLÓGICO.

- CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA.

El marco metodológico contempla, a su vez, diferentes apartados: el interrogante o problema a investigar, que debe ser concreto y preciso; el ámbito o contexto donde se va a llevar a cabo (permisos pertinentes para la entrada en el campo, si ha lugar); la delimitación de los objetivos, generales y específicos que se deben conseguir con la aplicación de la metodología; la forma y el modo en el que va a desarrollarse la investigación (el "cómo"), etc. En síntesis, podemos verlos reflejados en los apartados siguientes:

5.1- Contexto:

Debemos delimitar el ámbito donde se va a desarrollar la investigación, tramitando todos los permisos necesarios para su ejecución.

5.2- El método:

Inicialmente debemos tener muy clara la *perspectiva metodológica* (en nuestro caso cualitativa), *el método* que va a utilizarse (etnográfico), *las técnicas* que vamos a emplear (observación participante, entrevista, encuesta, historia de vida, etc.) y *los recursos* que utilizaremos (informáticos, videográficos, bibliográficos, de audición, etc.).

Aunque es menos frecuente, también podemos aplicar una *metodología* cuantitativa o un *método* experimental diferente al etnográfico, como pudieran ser el histórico, biográfico, descriptivo, etc. En cualquier caso, también debe explicarse.

Sea cual fuere el método que vayamos a utilizar, es obligatorio tener que describir el sistema de protección de sujetos, animales o datos que se van a utilizar en la investigación.

5.3- Técnicas e instrumentos de recogida de datos:

Pueden ser múltiples y muy heterogéneas. Desde la perspectiva cualitativa y aplicando el método etnográfico, podríamos citar, a modo de ejemplo, las siguientes⁹¹: **Trabajo de campo, entrevistas, encuestas, observación participante, historias de vida**, etc. En cualquier caso, deben explicarse los pasos seguidos en su elaboración y validación.

5.4- Ámbito o contexto de la investigación:

Corresponde a la necesidad de concretar los lugares donde se va a desarrollar la investigación (para ello, en caso de ser necesarios, insistimos de nuevo, deben obtenerse previamente los permisos pertinentes).

5.5- Población o muestra:

Deben justificarse objetivamente los criterios aplicados en su selección, explicando el por qué de la acotación de la muestra, caso de producirse.

5.6- Variables:

Deben justificarse el por qué se han utilizado unas variables concretas y cuáles han sido los criterios aplicados en su selección.

5.7- Cronograma de actuación:

Debe indicarse la temporalización de cada una de las fases del trabajo de investigación (al menos, aproximada).

8.2.4.5- BLOQUE IV: ANÁLISIS DE DATOS.

- CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE DATOS.

- 1. Debe ser realizado de forma rigurosa y contrastable.
- 2. Consiste en realizar una reflexión objetiva de los datos recogidos en la etapa anterior (como consecuencia de la metodología utilizada).
- 3. Debe realizarse apoyándonos en la fundamentación teórica y en el contexto establecido en la primera parte del proceso de la investigación.
- 4. Debe responder de forma comprensible y coherente, a cada uno de los objetivos planteados, permitiendo su consecución.
 - 5. El análisis puede ser descriptivo o diferencial.

⁹¹ Ver capítulo 7.2, donde aparecen explicadas las técnicas e instrumentos de recogida de datos que pueden servirnos en el inicio de una investigación en Educación Intercultural.

- CAPÍTULO 7: RESULTADOS.

Deben estar descritos con el suficiente detalle y precisión, que permita justificar posteriormente las conclusiones de forma objetiva y veraz y, a su vez, contrastar las hipótesis iniciales.

8.2.4.6- <u>BLOQUE V: CONCLUSIONES Y APORTACIONES</u>

- CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES.

La credibilidad y veracidad de un trabajo de investigación está en función de la forma y el modo de recogida de la información, de la contrastabilidad de las variables utilizadas, de la validación de los instrumentos y de la objetividad y rigor en el análisis de los resultados obtenidos (en definitiva, de los bloques metodológico y de análisis de datos). La aplicación de las técnicas de fiabilidad y validez dota de entidad científica al trabajo realizado y se recomienda aplicarlas en trabajos de investigación de corte cualitativo. Las conclusiones, finalmente, deberán secuenciar las fases siguientes:

8.1- Valoración e interpretación de los resultados obtenidos:

8.2- Contraste y verificación de las hipótesis iniciales:

8.3- Redacción del Informe Final:

- La redacción debe ser clara y precisa, con frases directas que configuren un estilo fácil de comprender.
- No debe incluir descripciones detalladas, exceso de resultados, jerga, abreviaturas, especulaciones ni información no relevante.

8.4- Aportaciones:

En este apartado, deben recogerse las aportaciones del trabajo al campo del conocimiento científico y las posibles líneas de investigación que puedan derivarse del desarrollo del mismo.

8.2.4.7- <u>BLOQUE VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>.

Para elaborar tanto la parte teórica, como la metodológica, es imprescindible manejar diversa bibliografía que nos permita obtener una visión actual y profunda del tema y del enfoque metodológico seleccionado. Este "buceo", aunque requiere cierto tiempo, no resulta baldío, ya que rentabiliza la investigación y permite elaborar con mayor seguridad la estructura del trabajo. Además, la bibliografía consultada nos será de gran utilidad a la hora de realizar futuras investigaciones.

En este BLOQUE, se deben incluir todas las fuentes utilizadas, ya sean obras, trabajos o consultas en la Red. Conviene ser rigurosos en este aspecto y cotejar que todos los autores citados a lo largo del

Capítulo 9. El trabajo fin de grado en educación intercultural desde la iniciación a la investigación educativa.

TFG, aparezcan en la bibliografía final, y que tanto el autor/es, el año, las páginas,..., sean coincidentes. La presentación de las mismas se ajustará a las normas APA (sexta edición).

- CAPÍTULO 9: BIBLIOGRAFÍA.

La utilización de fuentes primarias y secundarias rigurosas y actualizadas, constituye uno de los elementos determinantes de la calidad del trabajo científico. Por este motivo, es necesario tener en cuenta, al menos, los siguientes aspectos:

9.1- Principales fuentes de consulta:

Las principales fuentes de consulta pueden ser muy variadas, pero todas ellas deben ser descritas de forma precisa y detallada. A modo de ejemplo, citaremos las siguientes:

- Publicaciones. Revistas científicas especializadas.
- Monografías: libros
- Actas de congresos, seminarios, jornadas, etc.
- Páginas web y documentos de instituciones educativas y científicas, organismos nacionales e internacionales, etc.
 - Documentales videográficos, etc.

9.2- Presentación de la bibliografía:

Estas recomendaciones hay que tenerlas en cuenta y aplicarlas desde el momento que se inicia cualquier trabajo de investigación. Al final del trabajo se presentarán las referencias bibliográficas en orden alfabético y utilizando la normativa APA.

8.2.4.8- BLOQUE VII: APÉNDICE Y ANEXOS.

Los apéndices y anexos, aportan una información detallada de algunos aspectos presentados a lo largo de la investigación (cuestionarios, entrevistas, trabajos, notas de campo, listados, cuadros o diagramas de resultados, etc.). Dependiendo de sus características, se ubican a lo largo del discurso o en los anexos.

De igual modo también, deben incluirse aquí los requisitos ético/formales que se hubieren solicitado para la realización del trabajo de investigación.

8.2.4.9- <u>BLOQUE VIII: COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN EL DESARROLLO DEL TFG.</u>

En este bloque conviene desplegar un cuadro o sinopsis de las competencias necesitadas para desarrollar el Trabajo Fin de Grado, así como también, las que hemos podido aprender y adquirir en su realización. Competencias que, no olvidemos, han de ser propias del Grado en el que hemos propuesto este inicio a la investigación, como TFG del mismo.

8.2.5- ASPECTOS FORMALES

Al presentar el TFG, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos formales, que en ocasiones, vienen ya definidos por la propia institución académica:

- Dimensiones.
- Extensión.
- Interlineado.
- Tipo de letra.
- Impresión.
- Título de los capítulos. En este aspecto formal, creemos necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:
- Los títulos de los capítulos se ubican en la página impar y el reverso va en blanco. El contenido de los capítulos debe iniciarse en página impar.
- Cuadros, diagramas, gráficos, etc. incorporados en el texto deben ir encabezados por título. En la parte inferior se debe ubicar la fuente. Si es de elaboración propia, se pone el apellido del autor.
- Conviene cuidar y verificar los signos de puntuación utilizados, la ortografía, la estructura de las frases y su amplitud (no excesivamente largas). Así como los términos que introducen un párrafo y sirven de enlace, aclaración, contraste, síntesis, etc., respecto a las ideas reflejadas anteriormente.

8.2.6- LA TUTORÍA

Durante la elaboración del TFG es muy importante el acompañamiento del tutor/a. La tutoría es fundamental en este proceso y permite que el alumnado se sienta acompañado, al disponer de un profesor/a que le va a apoyar en el momento que lo requiera. Es muy importante la relación interactiva que se establezca entre ambos.

A través de la tutoría telemática, se pueden resolver cuantas dudas e interrogantes vayan surgiendo y revisar periódicamente el trabajo que se va realizando. Resulta muy conveniente elaborar y consensuar un cronograma sobre los pasos a seguir. Tal compromiso evita las precipitaciones de última hora.

Indudablemente, la constancia y comunicación fluida a lo largo del proceso de elaboración del trabajo incide favorablemente en la culminación del mismo, en su calidad y representa una motivación y refuerzo para el estudiante.

8.2.7- LA REDACCIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO.

En ocasiones, a pesar de resultar obvio, es necesario recordarlo, pues también es importante. Destacaríamos, en este aspecto, las siete consideraciones siguientes para la redacción del TFG:

- No es un ensayo, sino un inicio a la investigación, y por tanto debe relatarse el cómo y el por qué se estudió un determinado problema y los resultados que se obtuvieron, sin ambigüedades.
 - Conviene desarrollar una idea por párrafo.
 - Se deben construir oraciones cortas y sencillas, en estilo directo.
 - En principio, no debe abusarse de las citas bibliográficas, sólo cuando éstas sean necesarias.
 - La exposición debe ser clara y concisa.
 - Debe utilizarse el plural mayestático.
 - Es muy importante recurrir a la utilización de gráficas, cuadros sinópticos, tablas, etc,...

BIBLIOGRAFÍA

- Abajo, J., & Carrasco, S. (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural . Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Alcina Franch, J. (1969). Las culturas precolombinas de América. Madrid: Alianza, Historia y Geografía.
- Albaicín, J. (1997). En pos del Sol. Los gitanos en la historia, el mito y la leyenda. Barcelona: Obelisco.
- Alemany, J. (2007). Panchatranta. Barcelona: Paidós.
- Alonso, M., Pereira, M., & Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En M. Benso, & M. Pereira, *El profesorado en Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (págs. 135-202). Ourense: Aurea.
- Amara, F. (2004). Ni putas ni sumisas. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Amorós, A., & Pérez, P. (1993). *Por una educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ampuero, J. C. (2010). Universidad indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa": Hacia una Educación Intercultural productiva y comunitaria como bases de la descolonización. En F. Villalba, & J. Villatoro, Educación Intercultural y Movimientos Sociales (págs.130-141). Madrid: Edición Digital. Letra 25.
- Anguera, M. (1995). La observación participante. En A. Aguirre Batzán, *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (págs. 73-84). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Aparicio, J. M. (2002a). *Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Libre de Enseñanza.
- Aparicio, J. M. (2002b). *Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto*. Madrid: Editorial Libre de Enseñanza.
- Aparicio, J. M. (2002c). El multiculturalismo: una nueva dimensión del curriculum. En I. González, La Geografía y la Historia, Elementos del Medio (págs. 101-116). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Aparicio, J. M., Carbonero, M. A., Carro, L., García, J. A., Alonso, M., Romero, R., & Gutiérrez, J. F. (2006). *Población inmigrante en Tierra de Campos. Situación y análisis*. Madrid: Pirámide.
- Aparicio, 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. Educación Intercultural, 141-161.
- Aparicio, J. M., & De Angelis, S. (2008). Gli alunni immigrati nella Comunitá Autonoma di Castilla y Leon (Spagna). Situazione, analisi e possibili alternative di azione educativa. En F. Hamburger, & C. Sirna, *Interculturalitá come progetto politico e come pratica pedagogica* (págs. 115-126). Lecce: Prensa Multimedia.
- Aparicio, J. M., Vallejo, A., Barajas, D., Gómez, F., Gordo, P., Rodríguez, Y., . . . Vicente, D. (2009). Voces Escondidas II. Estudio sobre la situación socio económica y laboral de la población inmigrante en Castilla y León. Madrid: Delta.
- Aparicio, J. M. (2009a). Aspectos psicosociales de la población inmigrante en Castilla y León. En Antropología del Noroeste Español. Guía de estudio e investigación, 1 (págs. 75-82). Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo" CSIC. Diputación de Zamora.
- Aparicio, J. M. (2009b). El alumno inmigrante en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. En E. Castro, & M. Rodríguez, *Desarrollo e integración de la Educación Superior* (págs. 349-361). Osorno, Chile: Ediciones Red Urel / URELVA.
- Aparicio, J. M., & Carbonero, M. (2010). Aspectos psicosociales de la población inmigrante en Castilla y León. En F. Villalba, & J. Villatoro, *Aportaciones a la Educación Intercultural* (págs. 149-157). Madrid: Edición Digital: Letra 25.
- Aparicio, J. M. (2010). Igualdad de trato y oportunidades de las mujeres inmigrantes en Castilla y León: El marco de referencia intercultural. En J. Aparicio, J. Rueda, J. Fernández, J. Marbán, A. Negro, M. Nieto, . . . L. Torrego, *Elementos y mecanismos de discriminación que sufren las mujeres inmigrantes en el proceso de inserción social y laboral.* (págs. 176-192). Valladolid: Cruz Roja Castilla y León.
- Aparicio, J. M., & Carbonero, M. A. (2011). Aspectos psicoeducativos y socioculturales en sociedades multiculturales que ofrecen resistencia al cambio: Análisis y posibles respuestas de actuación. En Román, J. Mª, M. A. Carbonero, & J. Valdivieso, *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (págs.10065-10078). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Aparicio, J. M. (2011). Lugares, Tiempos, Memorias. La Antropología Ibérica en el siglo XXI. En L. Díaz, Ó. Fernández, & P. Tomé, *Lugares, Tiempos, Memorias. La Antropología Ibérica en el siglo XXI* (págs. 2347-2355). León: Universidad de León.
- Aparicio, J. M., Rueda, D., Fernández, J. C., Marbán, J. M., Negro, A., Nieto, M., . . . Torrego, L. (2011). Elementos y mecanismos de discriminación que sufren las mujeres inmigrantes en el proceso de inserción social y laboral. Valladolid: Cruz Roja Castilla y León.

- Aparicio, J. M. (2011a). *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Aparicio, J. M., & Delgado, M. Á. (2011a). La educación intercultural en el Espacio Europeo de Educación Superior. Segovia: ITAMUT-FIFIED.
- Aparicio, J. M., & Delgado, M. Á. (2011b). *Antropología Intercultural y Educación para el Desarrollo*. Edición Digital: Letra 25.
- Aparicio, J. M., & Delgado, M. Á. (2011c). Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad. Entre Dos Orillas, 11-15.
- Aparicio, J. M. (2012). Nuevos movimientos y respuestas socioeducativas en América Latina y su repercusión en el campo de la Educación Intercultural y la Antropología. En M. León, Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos (págs. 61-84). Valladolid: Seminario Iberoamericano de Descubrimientos y Cartografía.
- Aparicio, J. M., & Díaz, S. (2013). El discurso del tambor. La transmisión de valores étnicos en las escuelas de los blocos afro de Salvador de Bahía. *Revista de Estudios Colombinos*, 61-76.
- Aparicio, J.M. (Dir); León, M.M; Tejerina, V.; Valdivieso, L.; Rubio, M.H.; Corporales, M.J.;
 Rodríguez, M.I.; Arribas, A.; Arias, S.; Benito, A.; De los Mozos, S.; Del Río A.; Molinero,
 P.; Rodríguez, S.; Santiago, T. y Teresa, V. (2017) Percepciones sensoriomotoras y estrategias de convivencia intercultural en Educación Infantil. Valoria la Buena (Valladolid):
 La Sombra de Caín.
- Aparicio, J.M.; De Prado, RAÚL; Fernández, J.C.; Matía, V.; Moral, A.; Nieto, M.; Orozco, M.; Rodríguez, M. (2017) *Despoblación rural y acogida de refugiados y migrantes en la provincia de Valladolid*. Asociación de Voluntariado de la Universidad de Valladolid. Valladolid. ISBN: 978-84-697-4144-3.
- Aparicio, J., Valerio, D., Bilbao, C., & Souza, L. (2017). Interculturality, Intraculturality and Education: New Proposals for Sociocultural Intervention in Latin America. *Journal of Human Values*. 23 (2), 1-10.
- Araúz, C., Tello, A., & Figueroa, A. (2006). Manual de Historia de Panamá. Panamá: Litho editorial.
- Arsuaga, J., & Martínez, I. (1998). La especie elegida. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (pág. 2). New York: Naciones Unidas.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Banton, M. (1967). Race Relations. Londres: Tavistock-Basic Books.

- Barbolla, D. (2006). La observación participante. En T. Calvo Buezas, & D. Barbolla Camarero, Antropología. Teorías de la cultura, métodos y técnicas. (págs. 591-617). Badajoz: Abecedario.
- Barrantes, R. (1993). Evolución en el Trópico: los amerindios de Costa Rica y Panamá. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Bettelheim, B. (1997). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. . Madrid: Crítica.
- Boutros-Ghali, B. (1995). *Agenda for development*. New York: United Nations Department of public information .
- Bullivant, B. (1996). Towards radical multiculturalism: resolving tensions in curriculum and education planning. En A. Jordán, *Propuestas de Educación Intercultural* (págs.85-1012). Barcelona: Ceac.
- Calvo Buezas, T. (2006). Datos: Trabajo de campo y revolución interior del hombre nuevo. En T. Calvo Buezas, & D. Barbolla, *Antropología. Teorías de la cultura, métodos y técnicas*. (págs. 435-459). Badajoz: Abecedario.
- Castaño, A. (2013). El alma de los cuentos. Los cuentos como generadores de actitudes y comportamientos igualitarios. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Castelán, A., & Rincón, P. (2011). *Manual de lectura de los cuentos Kipatla. Para tratarnos igual.*México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Castillero Calvo, A. (1995). Conquista, Evangelización y Resistencia. Triunfo o fracaso de la política indigenista. Panamá: Mariano Arosamena. INAC.
- Cerda, H. (1985). Ideología y cuentos de hadas. Madrid: Akal.
- Cervera, J. (1988). Diálogos en educación. Madrid: Cincel.
- Colomer, T. (1999). Interoducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid: Síntesis.
- Consejos Educativos de Pueblos Originarios, B. (2008). Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones indígenas y pueblos indígenas originarios. Santa Cruz de la Sierra (Bolivia): CNC-CEPOs.
- Cooke, R., & Sánchez, L. (2004a). *Historia General de Panamá. Las sociedades originarias*. Panamá: Comité General del Centenario.
- Cooke, R., & Sánchez, L. (2004b). *La Arqueología en Panamá (1888-2003): Cien Años de República* . Panamá: Manfer.
- Deconchy, J.P. (1971). L'Orthodoxie Religieuse: Essai de Logogique Psych-sociale. París: Les Editions Ouvrieres.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.

- Delgado, M. A. (2008). Los indígenas del oeste panameño. *Tesis Doctoral. Premio Extraordinario*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Dembowski, C. (1931). Dos años en España y Portugal durante la Guerra Civil, 1838-1840. Madrid.
- Dumezil, G. (1971). El destino del guerrero. México: Siglo XXI.
- Dumezil, G. (1977). Mito y epopeya. Barcelona: Seix Barral.
- EFE. (19 de Diciembre de 2007). Pagan 14,5 millones de euros por un ejemplar de la Carta Magna inglesa. *El Mundo.es Internacional*. Ejemplar digital.
- EleanorRoosseveltHumanRights.png, A. (26 de Diciembre de 2013). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de http://es.wikipedia.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_Universal_de_los_Derechos_Humanos
- Eliade, M. (1983). Lo sagrado y lo profano. Barcelona: Labor.
- Espina, Á. (2005). Manual de Antropología Cultural. Recife: Massangana.
- Expansión. (4 de febrero de 2017). *Mapa de la inmigración: dónde hay más y menos extranjeros*.

 Recuperado el 29 de agosto de 2017, de http://www.expansion.com/economia/2017/02/04/58931fa222601ddc418b4594.html
- Feliú, L. (2004). *El jardín secreto. Los defensores de los derechos humanos en Marruecos.* Madrid: Los libros de la Catarata.
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. Tendencias Pedagógicas, 17, 74-82.
- Fings, K., Heuss, H., & Sparing, F. (1999). De la "ciencia de las razas" a los campos de exterminio. Sinti y Romá bajo el Régimen Nazi. Madrid: Presencia Gitana.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Fortune Global 500 (2017). *fortune.com/global500/*. Recuperado el 25 de Agosto de 2017, de https://www.google.es/search?source=hp&q=revista+fortune+500+empresas+mas+importante s+mundo+2016&oq=revista+fortune&gs_l=psy-ab.1.2.0l4.3824.7598.0.10109.15.15.0.0.0.0.101.1197.14j1.15.0....0...1.1.64.psy-ab...0.15.1197...0i131k1.qTxcSKfv0w8
- Fraser, A. (2005). Los Gitanos. Barcelona: Ariel.
- Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Gamboa, J., & Gómez, V. (2000). Los Rom de Colombia. Itinerario de un Pueblo Invisible. Bogotá: Prorom.
- Georges, J. (1979). Los senderos de la imaginación infantil. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.

- Gómez Alfaro, A. (1988). Expediente General de Gitanos. Tesis Doctoral. Inédita. Madrid: Departamento de Historia del Derecho Español. Facultad de Derecho. Universidad Complutense.
- Gómez Alfaro, A. (1993). La Gran redada de Gitanos. Madrid: Presencia Gitana.
- Gómez Alfaro, A. (2005). Los retos de una reconstrucción histórica. En J. Salinas, *Memoria de papel* (págs. 29-36). Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Gómez Alfaro, A. (2010). Escritos sobre gitanos. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Gómez Alfaro, A., Lopes da Costa, E., & Sillers, S. (1999). *Deporaciones de gitanos*. Madrid: Presencia Gitana.
- Google. (4 de Enero de 2014a). *Imágenes de percepción visual*. Obtenido de percepción visual: https://www.google.es/search?q=percepción+visual&rlz=1C2DVCB_enES360ES455&tbm=is ch&tbo=u&sour
- Google. (5 de Enero de 2014b). *Imágenes de popol vuh*. Obtenido de popol vuh: www.google.es/search?q=popol+vuh&rlz=1C2DVCB_enES360ES455&tbm=isch&tbo=u&so urce=univ&sa=X&ei=svXIUsDgIKe_0QXb2IDYDQ&ved=0CEgQsAQ&biw=942&bih=950
- Hall, E. (1978). Más allá de la cultura. Barcelona: Gustavo i Gili.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2008). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (1980). El desarrollo de la teoría antropológica. En *Historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Harris, M. (1996). Antropología Cultural. Madrid: Alianza.
- Herrera, S. (2007). El aula de música al servicio de la educación en valores. Conocimiento, educación y valores. Recuperado el 22 de Julio de 2012, de http://acosoescolar.es/valores/Taller/Herrera_R_S-UVigo-taller.pdf.
- Ibarra, E. (2008). Informe Raxen. Madrid: Movimiento contra la intolerancia.
- Imágenes de percepción visual. (4 de Enero de 2014). Obtenido de Google: https://www.google.es/search?q=percepción+visual&rlz=1C2DVCB_enES360ES455&tbm=is ch&tbo=u&sour
- Instituto Nacional de Estadística. (29 de junio de 2017). *Cifras de Población a 1 de enero de 2017*. Recuperado el 28 de agosto de 2017, de http://www.ine.es/prensa/cp_2017_p.pdf
- Jaén Suárez, O. (1981). *Hombres y ecología en Panamá*. Panamá: Universitaria y Smithsonian Tropical Research Institute.
- Junta de Castilla y León. (2005). *Plan integral de inmigración*. Valladolid: Consejería de Presidencia y Administración Territorial.
- Junta de Castilla y León. (2017). *Población*. Recuperado el 29 de agosto de 2017, de http://www.jcyl.es/web/jcyl/ConoceCastillayLeon/es/Plantilla100/1137143575568/_/_

- Jiménez, A. (1853). Vocabulario del dialecto gitano, con cerca de 3.000 palabras y una relación exacta del carácter, procedencia, usos, costumbres, modo de vivir de esta gente en la mayor parte de las provincias de España. Sevilla: Imprenta del Conciliador.
- Jiménez, R., Gómez, F., Aguado, M., & Ballesteros, B. (1999). *Cuéntame: el cuento y la narración en educación infantil y primaria*. Madrid: UNED.
- Johanson, D. (2000). Cara a cara con la familia de Lucy. National Geographic España. Edición Especial Otoño: Los orígenes del Hombre. De los primeros homínidos al Homo Sapiens, 16-37.
- Johanson, D., & Edey, M. (1981). El primer antepasado del hombre. Barcelona: Planeta.
- Jones, G. (1983). Life History Methodology. En G. Morgan, *Beyond Methods* (pág. 147). Londres: Sage.
- Kenrick, D., & Puxon, G. (1997). Gitanos bajo la Cruz Gamada. Madrid: Presencia Gitana.

Kolakowski, L. (1990). La presencia del mito. Madrid: Ediciones Cátedra.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós.

Leblon, B. (1993). Los gitanos de España. Barcelona: Gedisa.

- Leblon, B. (2005). Gitanos y Flamenco. En J. Salinas, *Memoria de Papel* (págs. 109-116). Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- León, M. M. (2012). Antonio de Montesinos, precursor de los Derechos Humanos. En M. Martínez de Salinas, A. Sagarra, & M. León, *Las leyes de Burgos y Valladolid* (págs. 45-62). Valladolid: Seminario Iberoamericano de Descubrimientos y Cartografía.
- Lemsine, A. (1998). *Ordalía de voces. Las mujeres árabes hablan*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Valladolid y Ayuntamiento de Valladolid.
- Lévi-Strauss, C. (1968). Mythologiques 3. L'Origine des manières de table. París: Plon.

Lévi-Strauss, C. (1995). Antropología Estructural. Barcelona: Paidós.

Linton, R. (1945). Cultura y personalidad. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

López Romero, B. (2006). El cuento, vehículo de transmisión de conceptos y valores sociales. En J. Gómez (coord.), *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística* (págs. 31-52). Madrid: MEC.

Losada, T. (1993). La mujer inmigrante marroquí en España. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.

Maestre, J. (1990). La investigación en Antropología Social. Barcelona: Ariel.

Mair, L. (1995). Introducción a la Antropología. Madrid: Alianza.

Malinowski, B. (1972). Los argonautas del Pacífico occidental. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Sarpe.

- Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J., & Levil, R. (2006). *j...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago de Chile: Lom.
- Méndez, C. (2005). *Por el camino de la participación*. Barcelona: Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Merino, M., Pilleux, M., Quilaqueo, D., & San Martín, B. (2008). Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche. En T. Van Dikj, *Racismo y discurso en América Latina* (págs. 137-180). Barcelona: Gedisa.
- Mills, C. (1959). The Sociological Imagination. New York: Oxford University Press.
- Moore, H. (1991). Antropología y feminismo. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morgan, L. (1980). La sociedad primitiva. Madrid: Ayuso.
- Mújica, J. (21 de junio de 2012). *Intervención de José Mujica, presidente de Uruguay, en Cumbre Rio+20.* Recuperado el 25 de agosto de 2017, de https://www.youtube.com/watch?v=fYwH9MpkEh4
- Muñoz, T. (2005). Mujeres gitanas: una identidad dinámica bajo un proceso inmutable. En J. Salinas, *Memoria de Papel* (págs. 65-71). Valencia: Enseñantes con Gitanos.
- Naïr, S. (2006). Y vendrán...Las migraciones en tiempos hostiles. Barcelona: Planeta.
- Naïr, S. (2010). *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía, codesarrollo.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Nobile, A. (1992). Literatura infantil y juvenil. Madrid: Morata.
- NOTICIASRCN. (26 de Agosto de 2017). *La relación entre las Farc y el negocio del narcotráfico*. Recuperado el 26 de Agosto de 2017, de http://www.noticiasrcn.com/nacional-pais/relacion-entre-las-farc-y-el-negocio-del-narcotráfico
- Oliveres, A. (26 de diciembre de 2010). *El origen de las migraciones modernas*. Recuperado el 27 de agosto de 2017, de https://www.youtube.com/watch?v=VlelJa79Juo
- Padovani, A. (1999). Contar cuentos. Desde la práctica a la teoría. Barcelona: Paidós.
- Paniagua, C. (20 de noviembre de 2015). *Psicomemorias*. Recuperado el 2017 de septiembre de 2017, de Mary Ellen Wilson: El origen de los derechos de la infancia: https://www.psicomemorias.com/mary-ellen-wilson-origen-los-derechos-la-infancia/
- Pelto, P., & Pelto, J. (1978). *Anthropological Research: The Structure of Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos.* Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1952). The origins of intellegence in children. New York: International Universities Press.
- Pike, K. (1954). *Languaje in relation to a unified theory of de structure of human behavior.Volumen I.* Glendale: Summer Institute of Linguistics.

- Pujadas, J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Radclife-Brown, A. (1986). Estructura y función en la sociedad primitiva. Barcelona : Agostini.
- Ramírez-Heredia, J. D. (2000). Contra corriente: los gitanos luchan por su supervivencia. En F. Deusto, *Otras culturas, otras formas de vida* (págs. 111-122). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ramírez Heredia, J. D. (2001). *Primer Manual de Conversación en Romanó-kalo*. Barcelona: Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales.
- Ramírez-Heredia, J. D. (2005). *Matrimonio y boda de los gitanos y de los "payos"*. Barcelona: Centro de Producción Editorial y Divulgación Audiovisual.
- Ramonet, I., Chao, R., & Wozniak, J. (2004). *Abecedario (subjetivo) de la Globalización*. Barcelona: Seix Barral.
- Rank, O. (1981). El mito del nacimiento del héroe. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Recinos, A. (2005). *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Robin, F. (2005). Sistemas de parentesco y matrimonio. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Almodovar, A. (2004). Cuentos populares españoles. Madrid: Anaya.
- Rodríguez, A. (1991). Psicología Social. México: Trillas.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, S. (2011). Gitanidad. Otra manera de ver el mundo. Barcelona: Kairós.
- Rodríguez-Carmona, A. (2008). *El proyectorado. Bolivia tras 20 años de ayuda externa*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Ruiz de Olabuénaga, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salinas, J. (2009) Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25 (165-188)
- Salmerón, P. (2004). Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles. *Tesis* Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación . Granada: Universidad de Granada.
- San Román, T. (1996). Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobiay filantropía. Madrid: Tecnos.
- Sánchez, M. (1994). Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles. En T. San Román, *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, comp. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez-Cánovas, J. (1998). Escala de bienestar psicológico. Madrid: TEA ediciones.

- Sánchez Herrera, L. (2007). Reporte tipológico y cronológico de los componentes cerámicos de Cerro Cebollal (LP-134), La Pintada, provincia de Coclé. *Revista Española de Antropología Americana*, vol. 37, nº 1.
- Sanmartín, R. (2003). Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa. Barcelona: Ariel.
- Sartori, G. (1991). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros.* Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Sloterdij, M. (2003). Esferas I. Madrid: Siruela.
- Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stavenhagen, R. (2009). Los Pueblos Indígenas como nuevos ciudadanos del mundo. En N. Álvarez, J. Oliva, & N. Zúñiga, *Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas. Hacia un mundo intercultural y sostenible* (págs. 19-36). Madrid: Catarata.
- Stone, D. (1943). Arqueología de la Costa Norte de Honduras. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, E. (1981). La cultura primitiva. Madrid: Ayuso
- Taylor, S., & Bogman, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tezanos, S. (2008). Cooperación para el desarrollo. Asignación geográfica de la ayuda española. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tejerina, V. (2013). Los cuentos folklóricos y/o tradicionales como instrumento de relación intercultural en las aulas. En Instituto de las Identidades, *Identidades en Castilla y León* (algunas claves) (págs. 67-78). Salamanca: KADMOS.
- Tönnies, A. (1947). Comunidad y sociedad. Buenos Aires: Losada.
- Trigo, J. (1997). El niño de hoy ante el cuento. Investigación y aplicaciones didácticas. Sevilla: Guadalmena.
- Turín, A. (1995). Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos. Madrid: Horas y Horas.
- Vallés, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Vaux de Foletier, F. (1977). Mil años de historia de los gitanos. Barcelona: Plaza y Janés.
- Vela, V. (17 de Enero de 2014). La capital pierde 2174 extranjeros desde 2009 a causa de la crisis y la falta de empleo. *El Norte de Castilla*, págs. 2-3.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (2003). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta.
- Vila, J. M., & Vila, C. (2005). Mujeres del mundo. Inmigración femenina en España hoy. Madrid: Imagine Ediciones.

- Wikipedia. (26 de Diciembre de 2013). *Constitución Española de 1812*. Obtenido de http://es.wikipedia.org/wiki/Constituci%C3%B3n_espa%C3%B1ola_de_1812
- Wikipedia. (26 de Diciembre de 2013). *Declaración de Independencia de los Estados Unidos*.

 Obtenido de http://es.wikipedia.org/wiki/Declaraci%C3%B3n de Independencia de los Estados Unidos
- Wikipedia. (26 de Diciembre de 2013). *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*.

 Obtenido de http://es.wikipedia.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_los_Derechos_del_Hombre_y_del_Ciudadano
- Wikipedia. (15 de Marzo de 2014). *Mahmud ataca la fortaleza de Zarang*. Obtenido de http://en.wikipedia.org/wiki/File:Mahmud_ibn_Sebuktegin_attacks_the_fortress_of_Zarang.jp g
- Wikipedia. (15 de Marzo de 2014). Gitanos fuera de la ciudad de Berna; se los muestra con trajes y armas sarracenas. Grabado del siglo XV. Obtenido de http://es.wikipedia.org/wiki/Historia del pueblo gitano

Willems, E. (1976). La preparación musical de los más pequeños. Buenos Aires: Eudeba.

Yoors, J. (2009). Los gitanos. Barcelona: Bellaterra.

Zihlman, A. (1982). The Human Evolution. New York: Harper & Row Publishers.

FUENTES:

AGI, 1-1-1/27, Registros de Presentes y Rescates, 1.564. Sevilla

AHN (1695) Pragmática de Carlos II. Consejo de Castilla, f.211.

AHN (1783) Consejo de Castilla, Sala de Alcaldes de Casa y Corte. fº 942.

Fuente: Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (pág. 2). New York: Naciones Unidas.

Fuente: BOCyL. (15 de Febrero de 2012). Boletín Oficial de Castilla y León. *RESOLUCIÓN de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado.* Valladolid, Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Fuente: "El Mundo". 7 de octubre de 2008,

Fuente: "El Mundo". 26 de junio de 2013.

Fuente: "El Norte de Castilla". 19 de noviembre de 2013.

- Fuente: "El Norte de Castilla". 17 de enero de 2014.
- Fuente: Google (s.f.). Recuperado el 4 de septiembre de 2017, de imagenes de pragmática de 1783: https://www.google.es/search?q=pragm%C3%A1tica+de+1783&tbm=isch&tbo=u&source =univ&sa=X&ved=0ahUKEwjD_LHbmojWAhWRYlAKHSlxAJMQsAQIVw&biw=1920 &bih=974#imgrc=8QjxyIwfcuH_PM:
- Fuente: UNESCO. (septiembre de 2015). *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

 Recuperado el 5 de septiembre de 2017, de http://es.unesco.org/sdgs
- Fuente: Wikipedia. (s.f.). *Colegio de San Gregorio*. Recuperado el 31 de agosto de 2017, de https://es.wikipedia.org/wiki/Colegio_de_San_Gregorio
- Encuesta realizada por la ONG: "Movimiento contra la Intolerancia", a 850 alumnos de Educación Secundaria en centros educativos de la ciudad de Valladolid, durante el curso 2008-2009.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN: *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León*, Acuerdo de 18 de diciembre de 2003.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN: *Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías*, aprobado por Orden de la Consejería de Educación con fecha 29 de diciembre de 2004.

