

ANÁLISIS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Revista Científica sobre Diversidad Cultural

VOL. 2 2018



Depósito Legal: ML-34-2017 ISSN: 2530-934X



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Grupo de Investigación "Innovación Curricular
en Contextos Multiculturales" (HUM-358)



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



MODULEMA

Revista Científica sobre
Diversidad Cultural

Volumen 2, 2018

GRUPO DE INVESTIGACIÓN “INNOVACIÓN CURRICULAR EN
CONTEXTOS MULTICULTURALES” (HUM358)
Universidad de Granada

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR/DIRECTOR

Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada, España)

EDITORA ADJUNTA/DIRECTORA ADJUNTA

M.^a Ángeles Jiménez Jiménez (Universidad de Granada, España)

EDITORES ASOCIADOS

Inmaculada Alemany Arrebola (Universidad de Granada, España)
Ana María Fernández Bartolomé (Universidad de Granada, España)
Manuel García Alonso (Universidad de Granada, España)
M.^a del Mar Ortiz Gómez (Universidad de Granada, España)
Ana María Rico Martín (Universidad de Granada, España)
Gloria Rojas Ruiz (Universidad de Granada, España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada, España)
Adrián Segura Robles (Universidad de Huelva, España)

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dr. Daniel Linares Girela (Universidad de Granada, España)
Dra. Dimitrinka Níkleva (Universidad de Granada, España)
Dr. Elogio García Vallinas (Universidad de Cádiz)
Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva, España)
Dr. Emilio González Jiménez (Universidad de Granada, España)
Dr. Ferrán Camas Roda (Universidad de Girona, España)
Dra. Francisca Valdivia Ruiz (Universidad de Málaga, España)
Dr. Javier Sánchez Perona (CSIC, España)
Dr. Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)
Dr. José Miguel García Ramírez (Universidad de Granada, España)

Dr. Luis Ángel Trigueros Martínez (Universidad de Granada, España)
Dr. Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. M.^a Ángeles Peña Hita (Universidad de Jaén, España)
Dra. M.^a Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)
Dra. M.^a del Carmen Garrido Arroyo (Universidad de Extremadura, España)
Dra. María del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dr. Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid, España)
Dra. M.^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.^a Victoria Pérez de Guzmán Puga (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. Marta Linares Manrique (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Montero Alonso (Universidad de Granada, España)
Dra. Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén, España)
Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Dra. Ruth Vilà Baños (Universidad de Barcelona, España)
Dra. Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España)

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Alberto Madrona Fernández (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
Dr. Alejandro López Rodríguez (Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Ana Paula Couceiro figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Dr. Andrea Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)
Dra. Damaris Hernández Gallardo (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dra. Edyta Sylawia Walunch de la Torre (Universidad de Varsovia, Polonia)
Dra. Emilia Osabel Martins Teixeira da Costa (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dra. Enma Libertad Regalado Espinoza (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dr. Fernando José Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dr. Javier Rivera Domínguez (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Mr. Josh Josh d. Prada. (Texas Tech University, Estados Unidos)
Dra. Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma, Italia)
Dra. María Rosaria Mauro (Università degli Studi del Molise, Italia)
Dr. Miguel Rojas Cabrera (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)
Dr. Mohamed Nouri (Instituto de la Paz y los Conflictos, Marruecos)
Dra. Monica McBritton (Università del Salento, Italia)
Dra. Nieves Hernández Flores (Universidad de Copenhague, Dinamarca)
Dr. Oscar Enrique Mato Medina (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. Ricardo Arencibia Moreno (Universidad Técnica de Manabí, Ecuador)
Dra. Sara Julia Castellanos Quintero (Universidad de América Latina, México)
Dra. Sonia Lucía Baliani (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán, Italia)
Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julco (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)

ASISTENCIA EDITORIAL / MAQUETACIÓN Y MONTAJE

José Fernando Esteban Vicente (España)

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Revista Modulema
Campus Universitario de Melilla
C/ Santander, 1 - 52017 Melilla
Teléfono: 952698700
Correo electrónico: revistamodulema@ugr.es
Web: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index>

PROMUEVE Y EDITA

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales”
(HUM358)
Web: <http://hum358.ugr.es/>
Depósito Legal: ML-34-2017
ISSN: 2530-934X

EDITORIAL

La revista científica MODULEMA nace con el objetivo de fomentar y difundir trabajos multidisciplinares que giren en torno a un eje central, la *diversidad cultural*, considerada como un proceso activo en el que diferentes grupos culturales interactúan dentro de una misma sociedad. Por tanto, la concepción que su equipo editorial tiene de este concepto coincide con la definición de la UNESCO (2003), al considerar que “la diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad” (p.4).

La sociedad actual es indiscutiblemente diversa en cuanto a los grupos étnicos y culturales que la componen, situación que se ha hecho más manifiesta con la proliferación de los fenómenos migratorios en el momento presente. Esta situación de coexistencia de grupos se define como *multiculturalidad*, y no solo se refiere a la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en un espacio geográfico sino también a otro tipo de diversidad que aparece asociada a estos grupos, como puede ser la diversidad lingüística, la religiosa, la sexual, social o económica, por ejemplo.

Otro de los términos asociados a la diversidad cultural es la *interculturalidad*, que caracteriza las relaciones entre los diferentes grupos y la interacción entre los mismos, de modo que puedan generarse expresiones culturales compartidas e incluso “nuevas, distintas a las originarias de cada grupo y a la vez integradoras de ellas” (Sánchez, 2012, p. 15) siempre en un ambiente de respeto y de fomento de la cultura de paz. Y este, entendemos, debería ser el objetivo de toda sociedad multicultural, es decir, conseguir que los miembros de la misma se relacionen e interactúen entre ellos compartiendo las diferentes identidades que los hacen únicos y diferentes pero, a la vez, iguales al resto. Para conseguir esta meta es necesario el fomento de políticas eficaces a favor de esta interculturalidad, y de programas educativos que den respuesta a la multiculturalidad existente en las aulas, especialmente enfocados

al desarrollo de la pluralidad lingüística desde los niveles iniciales de escolaridad, y a la eliminación de estereotipos, prejuicios, discriminación y racismo.

Al tratar el tema de los aspectos culturales que igualan o diferencian a las diversas culturas, se debe tratar otro de los términos asociados a la diversidad, que es la *identidad*. Esta presenta dos modalidades; la individual y la social. La primera es la que caracteriza al individuo y lo hace diferente a los demás, y resulta de “la unión de los procesos biológicos, psicológicos y sociales que constantemente están interactuando para que cada individuo encuentre la mejor forma de representar la diversidad que el mundo le presenta” (UNESCO, 2005, p.17). La segunda modalidad, la identidad social, hace referencia a aquellas características que definen a un grupo determinado, lo que les hace ser iguales entre ellos pero diferentes frente a los demás. Como consecuencia, ambos niveles no son contrapuestos sino que uno retroalimenta al otro, y lo mantiene en un proceso continuo de construcción y transformación.

Esta identidad implica el sentido de pertenencia que un individuo o grupo puede sentir hacia determinados colectivos, así, una persona puede sentirse identificada con su grupo étnico de origen, como puede ser el europeo, y a su vez hacia otros grupos con los que se identifica por las características religiosas, sociales, sexuales o lingüísticas que los definen. Por tanto, considerando la identidad como el proceso a través del cual cada persona se forma e identifica con el grupo o grupos culturales de los que forma parte, optando por unos y rechazando otros, cada individuo puede definirse según las diversas identidades que lo componen, dependiendo de sus experiencias personales y sociales. Y, además, estas vivencias y encuentros con miembros de otros grupos ayudan al individuo a crecer y a modificar su identidad en plena libertad cultural.

Por último, hay que hacer referencia a este término citado, *la libertad cultural*, pues como afirma la UNESCO (2005),

La libertad cultural constituye una parte fundamental del desarrollo humano puesto que, para vivir una vida plena, es importante poder elegir la identidad propia -lo que uno es- sin perder el respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas. Es necesario que la gente cuente con la libertad para practicar su religión en forma abierta, para hablar su lengua, para honrar su legado étnico o religioso sin temor al ridículo, al castigo o a la restricción de oportunidades. Es necesario que la gente cuente con la libertad de participar en la sociedad sin tener que desprenderse de los vínculos culturales que ha escogido (p.21).

Como conclusión, la diversidad cultural implica un gran desafío para los estados y para los individuos que convivimos en sociedades multiculturales, tanto desde el

punto de vista social, principalmente en política y educación, como en el individual; pues cuantas más identidades, mayor será la diversidad cultural y, si éstas se gestionan bien, supondrá un gran enriquecimiento social.

Siguiendo con ese proceso de difusión, al Máster Universitario en Diversidad Cultural unimos la publicación de esta revista científica con el deseo de ofrecer a la sociedad tanto formación como información sobre esta temática desde una perspectiva inter y multidisciplinar, con el fin de que los trabajos realizados sobre esta temática puedan ayudar a quienes trabajan en estos ámbitos y, a su vez, favorecer y generar nuevo conocimiento científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sánchez Fernández, S. (2012). El currículo intercultural en el ámbito del centro educativo. En I. Alemany Arrebola, M.Á. Jiménez Jiménez, Sánchez Fernández, S. (Coords.). *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: la Muralla.

UNESCO (2003). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Perú: UNESCO.

UNESCO (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Chile: UNESCO.

M.^a Ángeles Jiménez Jiménez
Directora Adjunta de la revista MODULEMA

ContiTuna: INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL POR MEDIO DE LA PRÁCTICA MUSICAL POPULAR

SOCIOCULTURAL INTERVENTION THROUGH POPULAR MUSICAL PRACTICE

Sadio-Ramos, Fernando José⁽¹⁾ & Ortiz-Molina, María Angustias⁽²⁾

⁽¹⁾ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Grupo de Investigación HUM-672 - AREA (Universidad de Granada)

⁽²⁾ Universidad de Granada. Grupo de Investigación HUM-672 - AREA (Universidad de Granada)

Recibido | Received: 02-02-2018

Aprobado | Approved: 28-02-2018

Publicado | Published: 16-04-2018

Correspondencia | Contact: Fernando José Sadio Ramos | framos@esec.pt

 0000-0001-7654-5638

RESUMEN

Palabras clave	El artículo da cuenta de un Proyecto I&DBP (Investigación & Desarrollo Basado en la Práctica) que tenemos en curso: <i>AlSusCon - Aldea Sostenible: Contribución para el desarrollo local y personal de Contige a través de la recuperación de su patrimonio musical popular</i> . Se trata de un proyecto de intervención sociocultural, capacitadora y dinamizadora, de la población de la aldea de Contige [situada en el Centro de Portugal (Sátão, Viseu)].
Acción sociocultural	
Aprendizaje mediante la praxis	
ContiTuna	
Intergeneracionalidad	A partir de la asignatura de Educación No-Formal con Poblaciones Específicas (ENFPE), de la Titulación de Música, de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC), y con recurso inicial a Aprendizaje en Servicio (ApS), se viene procediendo a una intervención sociocultural, de la que destacamos dos componentes fundamentales, la creación de una Tuna intergeneracional (<i>ContiTuna</i>) y la realización de un trabajo de recuperación de patrimonio cultural musical popular.
Sostenibilidad curricular	

ABSTRACT

Keywords	The article reports on a Research & Development Based on Practice Project that we have in progress: <i>AlSusCon - Sustainable Village: Contribution to the local and personal development of Contige through the recovery of its popular musical heritage</i> . The project consists on a sociocultural and empowering intervention with the population of the village of Contige [located in Central Portugal (Sátão, Viseu)].
ContiTuna	
Curricular sustainability	
Experiential	From the subject of Non-Formal Education with Specific Populations, of

Learning	the Music Degree taught at the School of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra, and with the initial use of Service Learning, we have been proceeding to a sociocultural intervention, of which we highlight two fundamental components: the creation of an intergenerational Tuna (<i>ContiTuna</i>) and the realization of a work to recover popular cultural musical heritage.
Intergenerationality	
Socio-cultural action	

INTRODUCCIÓN

El artículo da cuenta de un Proyecto I&DBP (Investigación & Desarrollo Basado en la Práctica) que tenemos en curso: *AlSusCon - Aldea Sostenible: Contribución para el desarrollo local y personal de Contige a través de la recuperación de su patrimonio musical popular*.

Se trata de un proyecto de intervención sociocultural, capacitadora y dinamizadora, de la población de la aldea de Contige [situada en el Centro de Portugal (Sátão, Viseu)].

El contexto completo del trabajo que presentamos es el de un proyecto de I+DPB consistente en la intervención sociocultural en la referida aldea y que visa la recuperación y la práctica¹ del patrimonio cultural musical popular como medio de promoción participativa y capacitadora de la comunidad.

El trabajo presupone la docencia e investigación que efectuamos en la *Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra* (ESE-IPC), concretamente, en la Unidad Curricular de *Educação Não-Formal com Populações Específicas* por medio de la Música (ENFPE-M). A partir de esa asignatura de ENFPE, y con recurso inicial a Aprendizaje en Servicio (ApS), se viene procediendo a una intervención sociocultural, de la que destacamos dos componentes fundamentales, la creación de una Tuna intergeneracional (*ContiTuna*) y la realización de un trabajo de recuperación de patrimonio cultural musical popular; se trata, fundamentalmente, de utilizar socioculturalmente la Música para promocionar el desarrollo personal y social de la población en causa.

¹ Tomamos el término “práctica” en su sentido originario y propio, el de acción inmanente, no-transitiva, de que resulta la transformación del sujeto de la acción (Aristóteles, 2004, 1140b1; Sadio Ramos, 2016, p. 28, 83), de que resulta ser la educación y la formación, en todos sus sentidos, una *práctica*. Por inherencia, este sentido se mantiene en la perspectiva de I+DPB a que nos referimos.

Las perspectivas pedagógicas que soportan al trabajo son la Sostenibilidad Curricular (SC) y la herramienta pedagógica específica del ApS.

La base de apoyo institucional es la *Associação Cultural e Recreativa de Contige* (ACRC), a partir de la cual se procedió a la creación y desarrollo de una Tuna Musical popular -la *ContiTuna*-, que posibilita la intervención sociocultural. Igualmente imprescindible, como entidades colaboradoras del proyecto, tenemos la *Junta de Freguesia de Sátão* (JFS), que engloba en su área de administración la aldea de Contige.

El equipo interviniente está constituido por 41 elementos-practicantes, a saber, dos investigadores y una (entonces) alumna de enseñanza superior, impulsoadores el proyecto, y los 38 ciudadanos que integran la Tuna como cantores y músicos.

Los objetivos principales del proyecto son: 1) profundizar la identidad cultural; 2) capacitar la población local; 3) desarrollar su intergeneracionalidad. Con esto, se ayuda al desarrollo de relaciones intergeneracionales y a la fijación de la población, en serio riesgo de desertificación, y se contribuye para la dinamización cultural de la aldea y región circundante.

Los medios privilegiados de desarrollo y disseminación del proyecto (que son simultáneamente sus productos) son: la actividad sociocultural de la *ContiTuna* (ensayos, actuaciones, acción sociocultural), así como diversas actividades y publicaciones académicas.

Fundamental, para el desarrollo de *AlSusCon* fue el proyecto ApS de intervención comunitaria, de cuyos trazos generales, efectos y productos damos cuenta en este artículo.

MÉTODO

I+DBP, SC, ApS

Epistemológicamente, nos basamos en la perspectiva de Investigación y Desarrollo Basada en la Práctica. Tomamos la I+DBP como un recurso esencial para realizar el conocimiento de contextos sociales, es decir, aquellos en los que la *praxis* de los sujetos es la fuente de la realidad y en los cuales, en consecuencia, el sentido de la acción es fundamental para la comprensión de la realidad producida. Siguiendo el

entendimiento de Linda Candy (2006), y extrapolando del plan de la creación estética y artística para el de la *performance* y fruición social del arte, Música en el caso que nos ocupa, la investigación realizada está *basada en la práctica*, ya que en ella una creación es tomada como “the basis of the contribution to knowledge” (Candy, 2006, p. 1). Se supera, así, la simple y común noción de *práctica* como *agitación* y *movimentación* dado que, y de acuerdo con Stephen Scrivener, existe el desiderato de “generate novel apprehensions (by novel I mean culturally novel, not just novel to the creator or individual observers” (Scrivener, 2002, p. 12). Resulta de las premisas que la “Practice-based Research is an original investigation undertaken in order to gain new knowledge partly by means of practice” (Candy, 2006, p. 18), en la cual la producción de resultados creativos (Candy, 2006, p. 18), tales como Música o eventos creativos (Candy, 2006, p. 18), puede desempeñar un papel fundamental. La plena adquisición de conocimiento pretendida por la investigación depende de forma destacada de la referencia a esos productos, apoyada en la reflexión crítica (Candy, 2006, p. 18).

Esta perspectiva de investigación científica reviste así un potencial señalado para la superación de formas positivistas de entender el saber y la sociedad, poniendo en relieve el valor de la metodología cualitativa de investigación y reclamando la importancia de las categorías de la participación y de la subjetividad, del lenguaje, interpretación, reflexividad, biografía e historicidad para la producción y comprensión del sentido social e intersubjetivo (Bolívar, 2016, s.p. - 1; Carrillo Quiroga, 2015, pp. 219, pp. 228-234; Sadio Ramos, 2016, pp. 166-177, pp. 192-199).

Nuestro proyecto es así un Proyecto de I+DBP; lo tomamos como un recurso esencial para el conocimiento de contextos sociales, es decir, aquellos en los que la *praxis* de los sujetos es la fuente de la realidad producida y en los cuales, en consecuencia, el sentido de la acción es fundamental para la comprensión de la realidad producida. La investigación realizada se *basa en la práctica* tomando la creación como base del conocimiento y generadora de nuevo conocimiento. Se introduce así novedad en la realidad, no solamente para el creador y sus observadores, sino también para el contexto social de inserción. La creación artística y los eventos creativos asumen una particular importancia en esta perspectiva de producción de conocimiento, apoyada en la reflexión crítica (Candy, 2006; Carrillo Quiroga, 2015; Heikkinen & Vanderlinde, 2016; Scrivener, 2002).

La utilización del ApS corresponde a la asunción de ese entendimiento de la sociedad como producto de la práctica de significación humana (Delgado de Colmenares, 2008, p. 6), en la medida en que presupone la inmersión del(los) investigador(es) y del/ de lo(s) practicante(s) en el contexto a estudiar y en el que se deberá proceder a la intervención y transformación sociocultural. Compartimos esta perspectiva con Marcelino de Sousa Lopes cuando supone de la Animación Sociocultural la remisión “para uma noção de participação comprometida com o processo de transformação da sociedade, com implicações de ordem económica, política, cultural e educativa” (Lopes, 2007, p. 2), es decir, por medio del “[inversión] em práticas de cidadania plena” (Lopes, 2006, p. 565). Las ideas de participación comprometida de las poblaciones y la afirmación de la importancia del triángulo sociedad, cultura y educación para el autodesarrollo crítico de la persona en su ciudadanía e intersubjetividad (Lopes, 2015; 2006, p. 568, p. 569) son igualmente marca de este proyecto.

Las perspectivas metodológica y didáctica del proyecto residen en la SC y en el ApS.

La idea de SC contiene en su esencia un entendimiento holístico de la educación polarizado por el objetivo último del desarrollo sostenible. En esta perspectiva, todo el currículo debe estar dirigido para la plena promoción de la persona del alumno, para su educación integral y una visión global del mundo y de la ciudad. En ese sentido, se trataría de promover a la persona como ser expresivo en todas sus dimensiones de ser y de acción relativamente a sí misma, a los otros y al mundo.

Para tal, admitimos como premisa filosófica fundamental que la Educación pretende la promoción integral de la persona (Comenio, 1976; DUDH, 1978, art. 26º, nº 2), que asumimos como realidad ontológica intersubjetiva y relacional; así, todas las dimensiones de la persona y de su relación constitutiva a la alteridad deben ser el objeto del acto educativo. Este es, así, marcado por una eticidad radical (Sadio Ramos, 2016, p. 17-20, p. 27-29, p. 103-126) de la que se espera el desarrollo del *hombre completo* referido por Olivier Reboul (Reboul, 1982, p. 193) y visado por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (DUDH, 1978, art. 26º, nº 2); así, la educación es vista como un proceso práctico-histórico de humanización del hombre, polarizado por el futuro (Freire, 1998, pp. 27-28; Gehlen, 1987, pp. 35-36).

Tal punto de partida supone que, en términos metodológico-didácticos, se actúe en consecuencia, utilizando perspectivas y procesos que movilicen esa eticidad. En este supuesto, insertamos el supuesto de la SC y el recurso a ApS.

El concepto de SC tiene en vista el entendimiento de la Educación como estando polarizado por el objetivo último del Desarrollo Sostenible (DS). En esta perspectiva, todo el currículum debe estar dirigido para la plena promoción de la persona del alumno, para su educación integral. Se trata así de promover la persona como ser expresivo en todas sus dimensiones de ser y de acción relativamente a sí misma, a los otros y al mundo (DUDH, 1978, art. 26º, nº 2; Sadio Ramos, 2016, pp. 17-20, pp. 27-29). Ética, ciudadanía y Derechos Humanos constituyen así una plataforma de entendimiento y acción para la educación, formal y no-formal, en todos sus niveles y concreciones. La acción educativa, sus procesos y productos son mirados a partir de sus implicaciones holísticas para la persona y su entorno, social y ecológico.

El concepto de SC es asumido de forma perentoria y expresiva por la CRUE - Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas en documento fundamental de 2005 (CRUE, 2005). Ahí, se asume el concepto de DS presente en el informe Our Common Future (Brundtland, 1987), caracterizándolo por referencia al hecho de que la Humanidad “has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (Brundtland, 1987, p. 16; CRUE, 2005, p. 1). En 1992, la Agenda 21, emanada de la Cumbre de la Tierra, nos presenta los temas críticos de la sostenibilidad y de la conservación de los recursos, proyectando perspectivas de acción futura, y reconoce, en el capítulo 36, el estatuto relevante de la educación para alcanzar el DS (CNUMAD, 1992, pp. 429-439), tema de la proclamación de la “Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible - 2005-2014”, al cuidado de la UNESCO. La CRUE resume la idea esencial de la década diciendo que “La visión básica de la Década es un mundo en el que todos tengan la oportunidad de beneficiarse de la educación y aprender valores, comportamientos y estilos de vida necesarios para un futuro sostenible y para la transformación positiva de la sociedad” (CRUE, 2005, p. 1). Posteriormente, en la Agenda para el desarrollo sostenible 2030, la educación -inclusiva, igualitaria y permanente- sigue vinculada a la promoción de estos objetivos: «By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles,

human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development» (GA, 2015, p. 17).

Las universidades asumen plenamente, desde muy temprano, estos procesos de concienciación para la importancia de la educación para la promoción del DS; tenemos la “Talloires Declaration”, de la ULSF - University Leaders for a Sustainable Future (ULSF, 1990) y la “Carta Copernicus”, de CER - Conference of European Rectors (CER, 1994). En España, el proceso es iniciado en 2002, con el CADEP - Grupo de Trabajo de la CRUE para la “Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible”, transformada posteriormente en la Comisión Sectorial CRUE - Sostenibilidad (2002), y después en la Comisión Sectorial CRUE Universidades Españolas (2009). De estas entidades de la CRUE sale el documento de 2005 “Directrices para la Sostenibilidad Curricular”.

En resultado de esta evolución, el concepto de SC defendido por la CRUE postula que “Las nuevas generaciones se tienen que preparar adquiriendo competencias y conocimientos que les permitirán ejercer una adecuada toma de decisiones durante su vida profesional” (CRUE, 2005, p. 2), lo que responsabiliza particularmente la enseñanza superior en la promoción del DS; en ese sentido, a este nivel de enseñanza competirá, además de vehicular conocimientos y capacidades (CRUE, 2005, p. 2), el papel de “enseñar, fomentar y desarrollar los valores y actitudes requeridos por la sociedad” (CRUE, 2005, p. 2), preparando los futuros “profesionales [para] que sean capaces de utilizar sus conocimientos, no sólo en un contexto científico, sino también para necesidades sociales y ambientales” (CRUE, 2005, p. 2). Se debe notar que esto hace parte esencial e intrínseca de la educación superior, exigiendo una perspectiva ética y holística de la educación (CRUE, 2005, p. 2), según la cual se considera el modo “cómo el estudiante interactuará con los demás en su vida profesional, directa o indirectamente” (CRUE, 2005, p. 2); se extrae de aquí, en consecuencia, un entendimiento de la sostenibilidad “que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo” (CRUE, 2005: p. 5).

Con tal fundamento, se confiere un lugar privilegiado, en los trabajos desarrollados, a perspectivas de orden estética y ciudadana (Brundtland, 1987; CER, 1994; CRUE,

2005; ULSF, 1990), que son los trazos más característicos de nuestro proyecto de I+DBP.

El ApS presupone el aprendizaje experiencial, es decir, la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo por medio de la práctica y de la reflexión. Se trata de proporcionar al alumno la posibilidad de aprender y profundizar los contenidos curriculares desarrollando proyectos de servicio a los otros y a la comunidad por medio de los cuales desarrollarse/desarrollarlos. Los proyectos desarrollados son caracterizados por la adquisición de contenidos curriculares a través del recurso a proyectos de servicio participativos, recíprocos y reflexivos (Furco, 1996; Kolb, 1984; Sigmon, 1979, 1994).

Como perspectiva de aprendizaje movilizadora en este proyecto de educación integral marcado por el ideal de la SC, recurrimos a ApS (Furco, 1996; Sigmon, 1979; 1994), variante del aprendizaje experiencial y de su idea de la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo (Kolb, 1984). Se trata de proporcionar al alumno la posibilidad de aprender y profundizar los contenidos curriculares desarrollando proyectos de servicio a los otros y a la comunidad por medio de los cuales desarrollarse/desarrollarlos. Los proyectos se caracterizan por la búsqueda de adquisición de contenidos curriculares a través del recurso a proyectos de servicio participativos, recíprocos y reflexivos.

Para soporte pedagógico del trabajo del alumnado, hemos producido una marca registrada (Ramos, 2015; 2016; 2017) y un instrumento didáctico: *Caderno de Experiências ApS*[®]; por medio de este último, se permite al alumno organizar su proyecto de aprendizaje y producir el respectivo relato / informe reflexivo sobre la acción desarrollada (Ramos, 2017; en este trabajo escolar, fue utilizada la 2ª edición del *Caderno*, relativa a 2016).

Problema, contexto y participantes

El proyecto tiene como problema de partida la necesidad de encontrar un modo de desarrollar la comunidad de Contige, promoviendo la relación intergeneracional de sus habitantes y contribuir, así, para la generación de un factor potencialmente facilitador de la fijación de la población más joven en la localidad y/o de manutención de la relación con su origen e identidad sociocultural.

Para la realización de este desiderato, asumimos como fundamental la idea de promover y reforzar la identidad cultural local por medio del conocimiento, práctica, divulgación y rentabilización de su patrimonio cultural musical popular.

A partir de esa idea estructural, se definió el proyecto I+DBP *AlSusCon - Aldea Sostenible: Contribución para el desarrollo local y personal de Contige a través de la recuperación de su patrimonio musical popular*. Se trató de intervenir socioculturalmente en el sentido de capacitar y dinamizar la población local.

Las líneas mayores de la intervención sociocultural son: (1) Creación de la Tuna intergeneracional (*ContiTuna*); (2) Profundización de la identidad cultural/ capacitación de la población local/ utilización sociocultural de la Música para el desarrollo personal y cultural de la población; (3) Efectuar el trabajo de recuperación del patrimonio musical popular y su tratamiento musicológico.

La diseminación del proyecto se hace por medio de la actividad sociocultural de la *ContiTuna* y de actividades y publicaciones diversas, tanto informales (Facebook), como académicas (congresos, conferencias, comunicaciones, libros, ...).

La necesidad original del I+DBP *AlSusCon* radicó en la asunción de la actividad pedagógica y académica de una alumna de ENFPE, consistente en la realización de un trabajo de intervención sociocultural junto de una población específica por medio de ApS.

Para tal, se propuso el tema *Intergeneracionalidades y la Música - Tuna de Contige: Aldea con Música* (Figueiredo, 2016), vocacionado para la creación de la *ContiTuna*, instrumento esencial y razón de ser del proyecto, y así suplir la necesidad de dinamizar la población de Contige por medio de actividades que promoviesen la socialización intergeneracional e identidad cultural a través de la práctica musical (instrumental y coral) posibilitada por la Tuna (Marzo-Mayo, 2016).

La alumna-practicante fue/es creadora, dirigente y Maestrina de la Tuna creada. El equipo-practicante del proyecto integró a 2 investigadores del Grupo de Investigación HUM-672 A.R.E.A. -Análisis de la Realidad Educativa de la Realidad Andaluza- (Universidad de Granada), uno de ellos profesor encargado de ENFPE-M y autor/proponente del *AlSusCon*, y la alumna: Fernando José Sadio-Ramos, María Angustias Ortiz Molina y Adriana Pereira Figueiredo (a la época, con 22 años y

mientras egresada de ESE-IPC). No divulgamos en este artículo los nombres de los 38 Tunos-practicantes.

El contexto sociocultural, la aldea de Contige, es plenamente accesible a la alumna, originaria de la aldea y una de sus habitantes plenamente integrada; dispone de relaciones muy facilitadas con la población local: por un lado, lazos familiares alargados, por otro, inmersión en una asociación de cultura y recreo popular local, en la que incluso mantiene una escuela de música destinada a niños. Esos factores constituyen un elemento muy fuerte del suceso del proyecto, posibilitando un compromiso notable de la población participante desde el inicio hasta la actualidad.

Analizada y caracterizada la aldea y sus idiosincrasias, se señaló la necesidad de dinamizar la población por medio de actividades que promoviesen la socialización intergeneracional y la identidad cultural a través de la práctica musical -instrumental y coral- que vendría a ser posibilitada por la creación de un grupo musical popular, la *ContiTuna*. Sería así, posible dinamizar y capacitar a la población local para la práctica de una actividad cultural de serias implicaciones en las relaciones interpersonales de los habitantes de la pequeña aldea en riesgo serio de desertificación.

La pequeña aldea rural de Contige pertenece administrativamente al *Concelho* de Sátão, distrito de Viseu, en el Centro de Portugal, juntamente con otras 21 localidades. Tiene cerca de 120 habitantes y viene sufriendo un proceso de emigración acentuada y persistente, a semejanza de muchas regiones portuguesas. Esta reducida población, al par de la incipiente actividad económica, ha sido fundamental para el desarrollo del proyecto, ya que existe una potencial pérdida de la población más joven, con tendencia a buscar su salida profesional fuera de la localidad, acentuando el proceso gradual y continuado de abandono y desertificación de la localidad. Se buscó con el proyecto mantener el contacto de la población con sus raíces identitarias y culturales, al mismo tiempo que se proporcionan actividades continuadas de práctica intergeneracional.

Ostenta orgullosamente como patrimonio identitario el Eucalipto de Contige, situado a su entrada, y que es considerado “Árbol de Interés Público” (ICNF, s.d.), debido a sus dimensiones gigantescas (43m de altura, 12,8m de perímetro de la base, 39-41 m de diámetro de la copa) y edad (127 años, a partir del registro del ICNF).

Tiene una Asociación Cultural y Recreativa, con una escuela de música infantil, en la que imparte clases la alumna-practicante de este proyecto. Esta institución es un colaborador imprescindible para el desarrollo del proyecto, acogiendo en sus instalaciones y actividades la *ContiTuna*.

En la actualidad -Verano de 2017-, con la proximidad de las elecciones locales, se ha conseguido la promesa de recuperación de un pabellón gimno-deportivo para uso de la población local.

Su economía es de subsistencia -agricultura, explotación florestal, pecuaria- y presenta una escasa actividad económica, con destaque para un solo establecimiento de cafetería.

El trabajo y empleo de la población se desarrolla casi todo fuera de la localidad, a la excepción de las actividades referidas anteriormente.

A lo largo de los últimos años, se intenta promocionar la estrecha y curvilínea *Carretera de las Dunárias*² como objeto de interés turístico, ya que permite un bello paseo de coche, con espléndidas vistas hacia la floresta y el río Sátão.

Se ha conservado una pieza de retablo en talla dorada, que fue recogida en una pequeña Capilla dedicada a N^a S^{ra} del Buen Viaje, declarada, en la segunda mitad del siglo XX, patrona de Contige. Es otro de los motivos de orgullo identitario de sus habitantes, como pudimos verificar *in loco* en las actividades de recogida de información efectuadas junto de practicantes del proyecto y otros informadores (v., también, Paixão, 2016, pp. 64-66, con fotografía en la última página referida).

La fiesta local, en honor de la patrona, ocurre en principio de Agosto y es una ocasión de reunión de la población residente y emigrante, que regresa entonces de vacaciones.

El Proyecto cuenta con el siguiente conjunto de entidades colaboradoras:

a) La *Associação Cultural e Recreativa de Contige* (ACRC), base institucional de la creación y desarrollo de la *ContiTuna*. Tiene su Sede en la antigua escuela primaria

² La pronunciación y grafía frecuentes registran “Donárias”; seguimos la forma presentada por Carlos Paixão (Paixão, 2016, p. 66, p. 72), la misma que está presente en diversos documentos oficiales de adjudicación de obras en esa carretera.

de Contige, ocupando una sala para su funcionamiento regular y ha visto ser concedida por el Ayuntamiento de Sátão otra sala específica para la *ContiTuna* y la Escuela de Música.

b) La *Junta de Freguesia de Sátão* (JFS), que engloba la aldea de Contige. Esta institución está integrada política y administrativamente en el Ayuntamiento de Sátão, y ha sido decisiva para la obtención de esa sala específica para los ensayos y trabajos de la *ContiTuna*, una vez verificada la vitalidad y profunda implicación de la población.

c) La *Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra* (ESE-IPC), inicialmente, a través de la Asignatura de ENFPE-M, de la titulación de Música, Proyecto ApS, y posteriormente dando apoyo a todas las iniciativas necesarias al desarrollo del proyecto, acogiendo inclusivamente una actuación de la *ContiTuna* en un congreso científico internacional dirigido a la educación con las artes y su investigación científica.

RESULTADOS

La *ContiTuna* incluye en su seno un grupo estable de miembros, desde el momento de creación hasta el presente. Integra, en el total, 39 elementos (38 cantores y músicos, así como la Maestrina), siendo 22 mujeres y 17 hombres; con edades entre los 6 y los 72 años. Presentan una considerable diversidad en términos de ocupaciones laborales y profesionales, así de posiciones y opiniones personales y ciudadanas.

Desde el inicio, se verifica una elevada adhesión al funcionamiento de la Tuna (implicándose sus miembros en los ensayos efectuados generalmente 2-3 veces por semana, por la noche, con un voluntarismo señalado, no ahorrando esfuerzos y superando todo tipo de inconvenientes para participar en ellos; con el funcionamiento ya establecido a lo largo del primer año se definió 1 ensayo semanal, el viernes, como ya hemos referido, a fin de posibilitar a todos sus miembros la participación).

Hay una extrema implicación de los miembros en todo el trabajo que el proyecto ha conllevado, tanto en los referidos ensayos, como en las actuaciones, y también en las

entrevistas (individual y en grupo) y en el grupo de discusión efectuados para la recogida de patrimonio musical popular.

Igualmente, se verifica una alta satisfacción y realización personal, que se transluce claramente en todos los testimonios recogidos, orales y escritos.

Finalmente, en este apartado, referir el cuidado estético en crear un traje propio para la *ContiTuna*, que viste de negro y usa un pañuelo verde pistacho, lo que los miembros ven con mucho orgullo y es muy bien recibido por el público que disfruta de sus actuaciones.



Imagen 1³ - Ensayo de la ContiTuna



Imagen 2 - Ensayo de la ContiTuna

La práctica del proyecto I+DBP ha generado hasta el presente todo un conjunto de procesos y productos que podemos dividir en dos grandes sectores según sean inmateriales y materiales. Los primeros se perciben en el contacto con la población y la profunda dinámica en la que la *ContiTuna* la ha envuelto; eso se constata en el dinamismo sociocultural visible tanto en Contige como en otras localidades e instituciones de Sátão, y no solo; es visible en los comportamientos y testimonios recogidos y serán objeto de tratamiento en libro propio. Los segundos pueden ser apuntados de forma factual y a ellos nos pasamos a referir.

Así, podemos apuntar los siguientes productos y procesos:

1. Preparación y definición de los Proyectos (Proyecto global I+DBP y Proyecto parcial ApS).
2. Creación de la *ContiTuna* intergeneracional y movilización de la población local para integrarla.
3. Funcionamiento de la *ContiTuna*:

³ Figueiredo, 2016. Las restantes fotografías incluidas en el artículo pertenecen a Adriana Pereira Figueiredo (2016), *ContiTuna* (2016-2017) y *ContiTuna* CantaContige (2016-2017).

- a. ensayos frecuentes (en general, 2-3 por semana, en los primeros meses, establecidos 1 año después en uno por semana, el viernes, por la noche), que son momentos esenciales para la preparación musical y desarrollo/ profundización de la socialización de los miembros de la Tuna;
 - b. frecuentes actuaciones públicas y privadas, actividad en creciente proceso a medida que se va conociendo el trabajo de la *ContiTuna* (animación de eventos festivos y celebraciones de las localidades e instituciones de la región, así como de eventos privados emanados de necesidades presentadas por elementos de la población local);
 - c. desarrollo gradual del repertorio musical y formación concomitante de los coristas y músicos;
 - d. actividades de convivencia informal diversas (viajes, almuerzos, meriendas y cenas, etc.);
 - e. presencia en un programa de una Radio regional.
4. Texto correspondiente al Proyecto ApS concluido en términos escolares: Figueiredo, Adriana Pereira (2016). *Intergeracionalidades e a Música - Tuna de Contige: Aldeia com Música. CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)*®. Coimbra: Fernando Ramos (Editor)®.
 5. Asociación de la *ContiTuna* y su actividad a la oferta cultural y turística de Sátão, integrando fiestas y conmemoraciones locales.
 6. Levantamiento del patrimonio popular musical de Contige, su estudio musicológico e integración gradual y paulatina del mismo en el repertorio de la *ContiTuna*.
 7. Divulgación en línea de la actividad de la Tuna (*Facebook*, 2 páginas abiertas al público: una, “*ContiTuna*” - <https://www.facebook.com/CANTA.CONTIGE/?fref=ts> -; otra, “*ContiTuna CantaContige*” - <https://www.facebook.com/contituna.cantacontige> -; 1 página de Grupo cerrado, “*ContiTuna*” - <https://www.facebook.com/groups/258576934558970/> -), administrada por la Maestrina, a lo que se podría añadir su propia página personal pública, que no referimos dado su carácter extra-*ContiTuna*).

8. Divulgación del Proyecto en diversos fóruns, particularmente académicos (nacionales e internacionales), por medio de diversas conferencias, comunicaciones (orales y en pósteres).
9. Publicaciones diversas (en los *media* tradicionales locales y en plataformas digitales), 1 capítulo de libro científico (Ramos, 2016) y el libro final compilador del proyecto (en curso).
10. Grabaciones: a) En vídeo, la primera actuación, de estreno oficial; b) de un CD, en preparación y a efectuar en un futuro que se espera sea próximo.



Imagen 3 - ContiTuna en la “Rádio Emissora das Beiras”

La *ContiTuna* hizo su estreno oficial en una actuación incluida en las conmemoraciones oficiales de los 905 años del Foral de la Vila de Sátão, que se celebraron en el día 15 de Mayo de 2016. El Cine-Teatro de Sátão (con cerca de 200 plazas) fue el escenario, y no hubo donde acoger a la población que lo llenó, tanto en lo que respecta a las plazas sentadas como en todos los espacios disponibles para que la gente pudiese quedarse de pie. Se realizó la grabación oficial de esa actuación con la que se inició una larga lista de espectáculos en la región, animando fiestas públicas, institucionales y privadas. Además de la región, más cercana, ya se ha actuado en Lisboa y Coimbra, y en una Radio regional. En preparación, se encuentra una salida al extranjero (Francia o Luxemburgo), para acercar Contige y Sátão a sus emigrantes, proyecto más difícil de realizar por su elevada exigencia financiera y de disponibilidad de las personas, pero siempre en el horizonte de la gestión del grupo.



Imagen 4 - ContiTuna frente a su Sede



Imagen 5 - ContiTuna



Imagen 6 - ContiTuna actuando



Imagen 7 - ContiTuna actuando

El Repertorio de la *ContiTuna*, desde su fase inicial, incluye una diversidad de canciones sin preocupación específica de atender a cualquier criterio popular, tradicional o folklórico. Se trataba de hacer con que un conjunto de personas sin conocimiento y formación musical se agrupara para cantar y tocar, atendiendo a los objetivos socioculturales definidos. En ese sentido, se recorrió a todo tipo de canciones disponibles y accesibles, donde se encuentra una diversidad muy señalada (desde canciones más tradicionales a canciones en moda actualmente, todas dentro de los gustos personales de los Tunos-practicantes y factibles de interesar a la gente más joven); a esto se añadió un conjunto de sugerencias hechas por la Maestrina.

Ejs.: *Hino de Contige, Saia Velhinha, Vira Vinho, Menina estás à Janela, Ferreiro, Vejam Bem, Milho Verde e Fado Toninho.*

Pronto se empezó a preparar otra série de canciones, como sean: *Ó rama, Ó que linda rama, Casa da Mariquinhas, Todas as Ruas do Amor y Dia de Folga.*

Actualmente, y de forma paulatina, se busca el alargar el repertorio con algunas canciones integrantes del patrimonio popular musical recuperado (trabajo de campo efectuado en Julio de 2016 y que referiremos a continuación) y que van siendo ensayadas.

A finales de Julio de 2016 se procedió a la recogida del material musical factible de constituir el patrimonio identitario referido. Se actuó de forma cualitativa, por medio de entrevistas (individual y colectiva) y de un grupo de discusión, implicando un total de 9 personas habitantes de Contige, algunas integrantes de la propia *ContiTuna*. La Maestrina funcionó como persona de contacto junto de los informantes y los 2 investigadores se han ocupado de la conducción de la recogida y tratamiento de material, musical y social, obtenido.

El tratamiento del material recogido y el estudio musicológico tuvieron lugar del 1 de agosto al 12 de septiembre de 2016.

Fue posible validar el origen popular, atestada hasta mediados del siglo pasado, de 29 de las canciones recogidas. Importadas, adaptadas, la triangulación efectuada ha permitido verificar la especificidad identitaria de canciones en uso por la población de Contige, relativamente a otras regiones (por ejemplo, a través de Cabral, 1983 y de Sousa, 1993).

De este estudio, así como del proyecto *AlSusCon*, está actualmente en preparación un libro, a editar luego que sea sometido a juicio de expertos y que transcurran los plazos de concurso para financiación (previsto para el primer semestre de 2018).

Transcripción de 2 de las canciones recogidas

A Laranjinha 1

The image shows a musical score for the song 'A Laranjinha 1'. It consists of two staves of music. The first staff is labeled 'Voice' and the second 'Vo.' (Vocal). Both staves are in 6/8 time and use a treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are written below the notes. The first staff contains the lyrics: 'A la-ran - ji - nha ca-iu, ca - iu, a la-ran - jei - ra fi-cou, fi - cou. A mo-ci -'. The second staff starts with a measure number '6' and contains the lyrics: 'da - de de no-ssaal - de - ia, ai, em to - da par - te rei - nou.' The score ends with a double bar line.

Imagen 8 - Una de las versiones de "A Laranjinha"

Já não volto à ribeira

The image shows a musical score for the song 'Já não volto à ribeira'. It consists of three staves of music, each with a vocal line and lyrics underneath. The first staff is labeled 'Voice' and starts with the lyrics 'Já não volto à ri - bei-ra, à ri - bei - ra, ri - bei - ri - nha. Já não volto á ri-'. The second staff is labeled 'Vó.' and starts with the lyrics 'bei-ra, ai Je - sus que pe - ná mi - nha! Ai Je - sus que pe-ná mi - nha, ai Je - sus'. The third staff is labeled 'Vó.' and starts with the lyrics 'que pe - n'eu te - nho! Já não volto a ri - bei-ra 'in-dá - go - ra de lá ve - nho.' The music is written in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (Bb).

Imagen 9 - Já não volto à ribeira

DISCUSIÓN / CONCLUSIÓN

Con la publicación del libro (previsto para 2018), finaliza formalmente el proyecto *AlSusCon* como trabajo académico, en su vertiente de Proyecto I+DBP. Su sostenibilidad futura se presenta como obra de cada día, fruto de la acción de todos sus sujetos activos y participantes a nivel local. Los resultados que verificamos a cada día y el progreso a que se asiste, con cada vez más solicitudes para actuar en comunidades locales son fuente de renovada esperanza en el potencial del Proyecto para dinamizar y contribuir para el desarrollo de la comunidad local. La calidad y el reconocimiento de la actividad de la *ContiTuna* se van incrementando a cada día que pasa, y sus intervenciones públicas son cada vez más buscadas y solicitadas.

En ese sentido, el trabajo ApS fue plenamente conseguido:

1. Por un lado, la intervención sociocultural viene dando resultados en lo que concierne a la dinamización de la población, tanto en el número de *ContiTunos* como en el interés público por la actividad de la *ContiTuna*, constantemente requisitada para actuar y, en consecuencia, con una agenda ocupada, sobre todo si tenemos en cuenta que muchos de sus miembros tienen ocupaciones laborales y estudiantiles;
2. por otro, el asociar una alumna al definir y desarrollar de un proyecto I+DBP se ha contribuido para consolidar una intervención científica más allá de un

trabajo escolar, contribuyendo al desarrollo local y comunitario y posibilitando el surgimiento de nuevas líneas de trabajo e intervención (ahora, explorando el patrimonio culinario de Sâtão). Instituciones de enseñanza superior como ESEC-IPC tienen una particular responsabilidad en este particular, colocando la investigación científica al servicio de la intervención sociocultural en las poblaciones a las que están asociadas por su implantación mayormente regional.

El factor decisivo para el suceso de la iniciativa reside en una considerabilísima conexión con la comunidad local, asegurada por la alumna/ Maestrina, y su rápida aceptación del reto implicado en la sugerencia de una intervención sociocultural por medio de la Música. Esto se revela en su profunda implicación comunitaria y sus raíces locales, a lo que se añade la especial capacidad de relación con los habitantes, sus conterráneos, y la aptitud a motivarlos y enseñarles. Hay, igualmente, que señalar muchos lazos personales de relación familiar y social entre los habitantes de Contige que integran la *ContiTuna*. De todo esto, resulta una amplísima adhesión de la población a la *ContiTuna*, hoy ya otro motivo de orgullo identitario, espiritual y simbólico local y comunitario, además del famoso eucalipto clasificado y protegido. En ese sentido, terminamos el artículo con imágenes de un momento mayor de la actividad de la *ContiTuna*, actuando en el ámbito de un congreso internacional dedicado a las artes, su enseñanza e investigación, que tuvo lugar en Coimbra, en el mes de enero de 2017. La calidad del trabajo producido fue ampliamente reconocida por participantes y asistentes en el mismo, muchos especialistas en Educación Musical y Musicología, posibilitando una amplia proyección local e internacional.



*Imagen 10 - La ContiTuna en el Congreso Internacional
"Bajo el Signo de las Musas - Artes y Educación"*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Bolívar, A. (2016). Investigación Biográfica y Narrativa en Iberoamérica: Emergencia, Desarrollo y Estado del Campo. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/306439120_Biographical_and_Narrative_Research_in_Iberoamerica_Emergency_Development_and_State_Fields
Texto a publicar em Inglês: Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Emergency, Development and State Fields. In I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes, M. Andrews (Eds.), *International Handbook on Narrative and Life History* (Cap. 15, pp. 202-213. New York: Routledge, 2017.
- Brundtland, G. H. (Coord.) (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Disponible en: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Cabral, A. (1983). *Cancioneiro Popular Duriense*. Vila Real: Centro Cultural Regional (SCARL): Direcção Geral da Divulgação.
- Candy, L. (2006). *Practice Based Research: A Guide*. Disponible en: <http://www.creativityandcognition.com/wp-content/uploads/2011/04/PBR-Guide-1.1-2006.pdf>
- Carrillo Quiroga, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (20)64, enero-marzo, 2015, pp. 219-240. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14032722011.pdf>
- CER - Conference of European Rectors (1994). *Carta Copernicus. The University charter for Sustainable Development*. Disponible en: <http://utemsustentable.blogutem.cl/files/2011/08/CARTA-COPERNICUS.pdf>
- CNUMAD - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992). Agenda 21. Disponible en: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>
- Coménio, João Amós (1976). *Didáctica Magna. Tratado da Arte universal de ensinar tudo a todos* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ContiTuna (2016-2017). Disponible en: <https://www.facebook.com/CANTA.CONTIGE/?fref=ts>
- ContiTuna CantaContige (2016-2017). Disponible en: <https://www.facebook.com/contituna.cantacontige>
- CRUE (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. Disponible en: <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/DIRECTRICES%20SOSTENIBILIDAD%20CRUE%202012.pdf>
- Delgado de Colmenares, F. (2008). Retos actuales de la investigación cualitativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8, 3 (2008) pp. 1-18. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/240/239>

- DUDH - Declaração Universal dos Direitos do Homem (1978). *Diário da República, I Série*, n.º 57, de 9 de Março de 1978, pp. 489-493.
- Figueiredo, A. P. (2016). *Intergeracionalidades e a Música - Tuna de Contige: Aldeia com Música. CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)*®. Coimbra: Fernando Ramos (Editor)®.
- Freire, P. (1998). *Educação e mudança* (22.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In B. Taylor and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, pp. 2-6. Washington, DC: Corporation for National Service.
- GA - General Assembly of the United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Gehlen, A. (1987). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo* (2ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Heikkinen, H. L. T.; de Jong, F. P. C. M.; Vanderlinde, R. (2016). What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning* 9(2016) pp. 1-19. [doi:10.1007/s12186-016-9153-8](https://doi.org/10.1007/s12186-016-9153-8)
- Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas (s.d.). Ficha da Árvore de Interesse Público/ Processo KNJ1/132. Disponible en: <http://www.icnf.pt/portal/florestas/ArvoresFicha?Processo=KNJ1/132&Concelho=&Freguesia=&Distrito>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lopes, M. de S. (2015). Entrevista dada no Congresso da APDASC - Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural -, celebrado na Ericeira (20-21 de Novembro de 2015). Publicado em 30/12/2015. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8CHJwTIOsM0&feature=share>
- Lopes, M. de S. (2007). A Animação Sociocultural em Portugal. In *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana*, 1 (1, Out. 2006/ Fev. 2007), pp. 1-16. Disponible en: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/LOPES_Animacao.pdf
- Lopes, M. de S. (2006). *A Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Paixão, C. (2016). *Freguesia de Sátão... Olhares*. Sátão: Junta de Freguesia de Sátão.
- Ramos, F. J. S. (Org.) (2017). *CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)*®. 3.ª edição. Coimbra: Fernando Ramos (Editor)®. Anteriores: 2015; 2016.

- Ramos, F. J. S. (2016). Contige, aldeia sustentável: O património musical popular na capacitação e identidade cultural. In J. D. L. Pereira; M. de S. Lopes; M. da L. Cabral (Coords.), *Animação Sociocultural, Globalização, Multiculturalidade, Educação Intercultural e Intervenção Comunitária*, pp. 231-240. Chaves: INTERVENÇÃO - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Ramos, F. J. S. (2015). Marca Registada Nacional: CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)[®] - n.º 549165
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Sadio Ramos, F. J. (2016). *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores. Determinação do papel da intersubjetividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores*. Granada: Universidad de Granada.
- Scrivener, S. (2002). *The art object does not embody a form of knowledge. Working Papers in Art and Design 2*. Disponible en: https://www.herts.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0008/12311/WPIAAD_vol2_scrivener.pdf
- Sigmon, R. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three Principles. Synergist. National Center for Service-Learning, ACTION, 8(1) pp. 9-11.
- Sousa, A. M. de (1993). *Madressilvas do Caminho e Cancioneiro do Sátão*. S. l. (Viseu): Secretaria de Estado da Cultura e Câmara Municipal de Sátão.
- ULSF - University Leaders for a Sustainable Future (1990). *Talloires Declaration. 10 Points Action Plan*. Disponible en: <http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf>

Créditos

Fotografía y vídeos: Figueiredo (2016)/ *ContiTuna/ ContiTuna CantaContige*

Acrónimos

ApS: Aprendizaje en Servicio

SC: Sostenibilidad curricular

I+DBP: Investigación y Desarrollo Basado en la Práctica

ACRC: Associação Cultural e Recreativa de Contige

JFS: Junta de Freguesia de Sátão

ESE-IPC: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

ENFE-M: Educação Não-Formal com Populações Específicas (por medio de la Música)

DS: Desarrollo Sostenible

Autores / Authors	Saber más / To know more
Fernando José Sadio-Ramos Profesor-Adjunto, Área de Psicología y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Colaborador activo del Grupo de Investigación HUM-672 AREA, Universidad de Granada. Miembro integrado del Grupo de Investigación IEF, Universidad de Coimbra.	 0000-0001-7654-5638
María Angustias Ortiz-Molina Catedrática - Universidad de Granada. Miembro integrado del Grupo de Investigación HUM-672 - AREA, Universidad de Granada.	 0000-0003-2857-5992

**RETOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: LA
OPINIÓN DEL PROFESORADO, ALUMNADO Y FAMILIAS**

*EDUCATIONAL CHALLENGES IN MULTICULTURAL CONTEXTS: THE
OPINION OF THE TEACHER, PUPILS AND FAMILIES*

Verdeja-Muñiz, María.
Universidad de Oviedo. España.

Recibido | Received: 04-02-2018
Aprobado | Approved: 05-03-2018
Publicado | Published: 16/04/2018

Correspondencia | Contact: María Verdeja Muñiz | verdejamaria@uniovi.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0499-9248>

RESUMEN

Palabras clave

Diversidad
cultural

Metodología
cualitativa

Percepción del
profesorado,
alumnado,
familias

El texto muestra parte de una investigación más amplia realizada en el contexto de una tesis doctoral que estudia las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. La finalidad del artículo es conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias en torno a los retos que conlleva la educación en contextos educativos multiculturales. Desde el punto de vista metodológico optamos por una metodología de carácter cualitativo, completado con un estudio de caso de orientación etnográfica realizado en un IES asturiano. Los docentes aluden a la existencia de factores que dificultan enormemente la tarea de educar en contextos multiculturales y señalan, entre otros: la escasa flexibilidad del sistema educativo, la tradición docente, la necesidad de cumplir con el currículo, el escaso apoyo de la administración educativa. El alumnado -extranjero y autóctono- manifiesta tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y demuestran a través de comentarios que los conocimientos previos que tienen de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. Por otra parte, la comunidad educativa reconoce que el contexto educativo multicultural, a pesar de las dificultades, representa un factor positivo muy importante dado que es ideal para que se propicie el intercambio cultural. Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto que la diversidad cultural que alberga el IES, no ha servido a tal efecto.

ABSTRACT

Keywords

Cultural diversity

Qualitative
methodology

Perception of

The text shows part of the research carried out in the context of a doctoral thesis that studies the contributions of Paulo Freire's pedagogy to intercultural education. The purpose of the article is to know the perceptions of teachers, students and families around cultural diversity. From the methodological point of view we opted for a qualitative methodology, completed with a case study of ethnographic orientation carried out in an IES in Asturias. Teachers alluded to the existence of

teachers,
students,
families

factors that greatly impede the task of educating in multicultural contexts. They point out, among others, the lack of flexibility in the educational system, the teaching tradition, the need to comply with the curriculum, the poor support of the educational administration. The students - foreign and native - show little knowledge of the cultures present in the classrooms and, at the same time, demonstrate through comments that the previous knowledge they have of other cultures are usually formulated on the basis of stereotypes. On the other hand, the educational community, recognize that the multicultural context, despite the difficulties, represents a very important positive factor since it is ideal for promoting cultural exchange. However, the results show that the cultural diversity that houses the center has not served to that effect.

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación educativa en educación intercultural (Banks, 2014; Díez Gutiérrez, 2014; Louzao, 2011; Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá & Céspedes, 2017) pone de manifiesto que los contextos educativos actuales suponen uno de los principales retos para el profesorado dado que la diversidad cultural representa un fenómeno socioeducativo complejo en el que influyen diversidad de factores. Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2017) recogidos en el informe anual, el número de alumnado extranjero ha experimentado un importante incremento en los últimos diez años pasando de 610.702 en el curso 2006-2007 a 721.028 en el curso 2016-2017.

Ante la presencia de la diversidad cultural del alumnado en las aulas el profesorado se ve, con frecuencia, desbordado por una realidad muy compleja y para la que generalmente no se cuenta con unos recursos adecuados. Por otra parte, el profesorado está en el punto de mira y en ese sentido diversos autores (Aguado, Gil & Mata, 2010) hacen referencia a la escasa formación que los docentes tienen en esta temática, lo que al final hace que su tarea dependa más de la actitud que el docente tenga hacia la diversidad cultural que de una verdadera política de formación del profesorado.

Pero, si bien la investigación educativa nos deja evidencias de que el profesorado se ha ido sensibilizando frente al hecho multicultural (Rodríguez Izquierdo, 2009), sin embargo, como señalan algunos autores (Essomba, 2015; Rivas, Leite & Cortés, 2014; Vila-Merino, Cortés-González & Martín-Solbes, 2017) cada vez se hace más latente la necesidad de trabajar competencias emocionales e interculturales en la formación inicial y permanente del profesorado. Consideramos que es de pleno interés conocer

la percepción del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural presente en las aulas y comprender en qué medida la presencia de estudiantes de otras culturas en las aulas -diversidad cultural- implica que se produzca un intercambio cultural.

OBJETIVOS

El objetivo general es conocer la percepción del profesorado, alumnado y familias acerca de la diversidad cultural presente en las aulas. Este objetivo general lo desglosamos en los siguientes objetivos específicos: 1) conocer los retos que plantea al profesorado la educación en contextos multiculturales. 2) conocer la percepción de las familias -autóctonas y extranjeras- relacionadas con la diversidad cultural presente en las aulas 3) conocer las principales dificultades de integración del alumnado extranjero 4) conocer la percepción del alumnado acerca de la diversidad cultural en las aulas.

METODOLOGÍA

Optamos por una metodología de carácter cualitativo, completado con un estudio de caso de orientación etnográfica. El estudio se ha planteado desde esta perspectiva metodológica porque una de las principales finalidades del mismo consiste en comprender determinados fenómenos educativos y en su sentido, diversos autores (Goetz & LeCompte, 1988; Hymes, 1993) coinciden en señalar las ventajas de dicha perspectiva metodológica orientada a este fin. Para ello, la entrevista en profundidad (profesorado y familias) y los grupos de discusión (alumnado) han sido técnicas a las que hemos recurrido metodológicamente. La entrevista en profundidad con el profesorado se ha planteado en base a preguntas abiertas relacionadas con los objetivos de investigación. Los grupos de discusión con el alumnado los planteamos en torno a preguntas abiertas relacionadas con la temática de estudio. Para escoger al profesorado hemos tenido en cuenta dos criterios: 1) informantes “expertos” o familiarizados con el tema objeto de estudio 2) informantes que aportasen puntos de vista diferentes, lo que nos brindaría una visión holística. Para escoger a las familias -extranjeras y autóctonas- nuestro criterio ha sido la diversidad de familias. Para los grupos de discusión tuvimos en cuenta dos criterios: 1) aulas de ESO en las que exista diversidad cultural y 2) aulas pertenecientes a diferentes cursos de ESO.

CONTEXTO EDUCATIVO

El estudio se realizó durante el curso 2014-15 en un IES de Oviedo (Asturias). Se trata de un centro educativo con más de 150 años de historia, con gran tradición en Asturias y al que actualmente acude gran cantidad de alumnado extranjero. La selección del escenario se justificaría por el interés intrínseco del propio centro; primeramente, porque nuestro IES fue el primero de Asturias y tiene una extensa trayectoria histórica. Por otra parte, dicho centro, es uno de los dos existentes en Oviedo que cuenta con Aula de Inmersión Lingüística. Por último, y debido a esta circunstancia, es uno de los IES que cuenta con un elevado número de alumnado extranjero matriculado en sus aulas. En la etapa de ESO, nos encontramos con alumnado procedente de 23 países diferentes.

SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Con relación a la selección y características cabe señalar que hemos realizado muestreo teórico. Los sujetos de la muestra se agrupan en los siguientes informantes: profesorado que consideramos expertos (5), otro profesorado del IES (10), familias autóctonas (5) y familias extranjeras (5) y alumnado de ESO (74).

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Por lo que respecta a las técnicas de recogida de información, hemos tenido en cuenta aquellas que diversos autores (Goetz & LeCompte, 1988; González Riaño, 1994), consideran inequívocamente etnográficas. En la siguiente tabla 1 mostramos el listado de informantes clave y las técnicas de recogida de información.

Tabla 1. *Informantes clave*

Tipo de informante	Técnica de Recogida de información	Número de informantes
Profesorado del IES (experto)		5
Profesorado del IES (ESO y bachillerato)	Entrevista en profundidad	10
Alumnado de ESO	Grupos de discusión	74
Familias autóctonas	Entrevista en profundidad	5
Familias extranjeras	Entrevista en profundidad	5

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis cualitativo de las entrevistas lo realizamos a partir de categorías emergentes, es decir, hemos reconstruido las categorías de análisis a partir de la información obtenida en las entrevistas. Planteadas las categorías de referencia y siguiendo a Goetz & LeCompte (1988) abordamos su análisis cualitativo teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos. Una vez realizadas las entrevistas con el profesorado y los grupos de discusión con el alumnado, han emergido diferentes categorías de análisis. Hemos centrado nuestro análisis en la comprensión de fenómenos educativos y para ello hemos puesto especial empeño en la descripción e interpretación de unos hechos estudiados en su contexto natural. El análisis cualitativo de la información obtenida en las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión lo realizamos de forma manual.

CRITERIOS DE CALIDAD

Los criterios tenidos en cuenta para dar credibilidad a los resultados de la investigación se centran en la visión de los informantes implicados en el estudio: profesorado, alumnado y familias, así pues, para garantizar la validez interna y siguiendo a Guba (1989) hemos utilizado diferentes técnicas: comprobaciones con los informantes, descripciones minuciosas del espacio educativo y de los participantes, contextualización histórica del centro, observación persistente. Finalmente, y para dar coherencia a todo el proceso, hemos utilizado la triangulación de técnicas de recogida de información.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Antes de presentar los resultados del estudio, conviene señalar que el enfoque cualitativo y la perspectiva etnográfica con la que hemos abordado el presente estudio, nos ha brindado la oportunidad de conocer en profundidad el contexto de estudio y nos ha permitido comprender la realidad desde el punto de vista de sus principales protagonistas. Por otra parte, las técnicas de recogida de información que hemos empleado han contribuido satisfactoriamente a dicho proceso y nos han permitido obtener información relevante y de gran interés que posteriormente hemos analizado e interpretado para satisfacer los objetivos planteados. Para ello lo haremos en torno a los siguientes apartados:

Entrevistas en profundidad al profesorado

Principales dificultades del alumnado extranjero

Existe una preocupación latente en el profesorado relacionada con las dificultades que presenta el alumnado extranjero. Las dificultades que señalan los docentes tienen que ver con aspectos lingüísticos pero también con aspectos curriculares. Los docentes ponen el acento en las peculiaridades de la inmigración y sus causas y en cómo llegan estos alumnos/as a la escuela.

“Los niveles curriculares de los alumnos, porque hay muchas veces que hay muchos alumnos que vienen desde primero de la ESO que han estado escolarizados con anterioridad en otros centros y pueden venir, más o menos, con niveles bajos o altos, lo que sea, más parecidos a lo que hay aquí, pero hay muchos alumnos que se incorporan a mitad de la secundaria, por ejemplo, que vienen de sus propios países sin haber estado escolarizados o habiendo estado escolarizados muy poco, o con niveles de escolarización que son muy distintos a los españoles y entonces eso suele ser muy difícil, te cuesta muchísimo amarrarlos y es muy fácil que abandonen” (E.P.₄).

Criterios para atender a la diversidad cultural

El profesorado señala la ausencia de unos criterios claros para atender a la diversidad cultural presente en las aulas así es que, más bien, cada docente, hace lo que buenamente puede. Depende en gran medida de la voluntad del profesorado y de su implicación con la temática:

“No hay criterios institucionales específicos para tratar estas cuestiones. Cada profesor los aborda desde su sensibilidad, aunque en general con comprensión y preocupación por las dificultades que se presentan” (E.P. 7).

Aspectos positivos de trabajar en contextos educativos multiculturales

A pesar de algunas dificultades anteriormente señaladas, el profesorado coincide en señalar que el hecho de trabajar en contextos educativos multiculturales también tiene una serie de ventajas:

“Las ventajas son claras: se constata de un modo natural (viviéndolo) la variedad de culturas, costumbres, hábitos, etc. Entiendo que esta convivencia

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.

multicultural es positiva para todos porque ha de hacernos comprensivos y respetuosos” (E.P.7).

Tradición docente del profesorado de Secundaria y Bachillerato

En algunos testimonios se hace referencia a una plantilla de profesorado que ha sido formada en otra tradición docente y se alude a la necesidad de la existencia de un profesorado con otro perfil más específico o más adecuado para trabajar en estos contextos. Hay que tener en cuenta que nos encontramos en un Centro que ha cambiado significativamente en los últimos años. Además, cabe matizar que la tradición docente del profesorado era bien diferente -y más en este IES- como así podemos ver:

“También había otro aspecto que había que comprender y tener en cuenta y era que, alguno de los profesores que tenían que trabajar con este tipo de alumnado, estaban habituados a dar clase en bachillerato, donde los grupos eran más homogéneos y, de pronto, se encontraron con grupos muy heterogéneos y con unos niveles de interés y esfuerzo también muy diferentes” (E.P.1).

Aspectos lingüísticos

Con relación a los aspectos lingüísticos, éstos, no solo afectan al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española sino que afectan -aunque de forma diferente- al alumnado precedente de Latinoamérica, como mostramos a continuación:

“Un problema habitual con los alumnos sudamericanos es la convicción (errónea) de que compartimos lengua. Digo errónea porque los registros lingüísticos que usamos en España no coinciden para nada con los suyos, lo que hace que comunicarse sea muy difícil, y aún más por la convicción mencionada. Muchas veces (siempre en los casos complicados) es más sencilla la comunicación con centroeuropeos o chinos que con ellos” (E.P.7).

Las culturas ausentes del currículo escolar

El profesorado entrevistado señala que en el currículo oficial está poco presente la diversidad cultural:

“Estos alumnos tienen un bagaje cultural un poco diferente al nuestro y, entonces, muchas cosas y temas y hasta los ejemplos que salen, pues, no los entienden porque el currículo no está adaptado para minorías que vienen aquí y acaban siendo un gueto porque incluso lo ves hasta en los recreos” (E.P.₃).

Resultados de las entrevistas a familias autóctonas

Diversidad Cultural

Algunas familias autóctonas tienen una percepción positiva de la diversidad cultural que el centro alberga. También nos encontramos con familias que perciben la diversidad cultural de una forma menos positiva:

“Me parece genial; genial que haya gente; que contacte con gente, que hable con ellos, que sepa cómo son; cómo tratan, cómo son las familias de esa gente. Me parece estupendo” (F.A.₂).

“Creo que hay demasiados y eso reduce también bastante el nivel porque, claro, hay muchos que no les gusta estudiar o que no están acostumbrados a estudiar y entonces “envuelven” también a tus hijos a este nivel” (F.A.₅).

Perspectiva histórica del IES

Recogemos este testimonio de una familia porque consideramos que refleja desde una perspectiva múltiple y con una perspectiva histórica, algo que parece ser, afecta a la propia institución y una prueba de ello es el siguiente testimonio:

“Sí, primero de todo decir que yo fui alumno del centro, después fui profesor del centro y ahora soy padre del centro. El centro forma parte de mi vida. La realidad social de un centro cambia por muchas cosas. Primero por el claustro y luego por el alumnado y este centro ya no es el que era; hubo muchos centros, hay muchos institutos (...) como hay otros muchos centros. Generacionalmente va cambiando, pero quizá el mayor cambio que se haya producido es que actualmente se trata de un centro que recibe, preferentemente, a este tipo de alumnado que nuestra sociedad necesita atenderlos. Hay que atenderlos de forma diferente para favorecer la integración pero que al mismo tiempo ha transformado tanto el carácter del

centro que ya no es el mismo centro y no sé si será fácilmente recuperable. Según el nivel de matrícula, el alumnado medio de hace algunos años ahora está en la concertada. La imagen del centro es una imagen en la que pesa demasiado la inmigración” (F.A.4).

¿Y eso afecta un poco a la dinámica del centro?

“Sí, si... desde luego. Desde un profesorado que va allí buscando destino, reputado o prestigioso pero, probablemente, no ese tipo de trabajo (...). También hablamos de un profesorado que está destinado allí, con destino definitivo, que probablemente tenía otra imagen del centro, la imagen anterior y no la de hoy en día y hace falta un desempeño que tiene mucho de vocacional. Con este tipo de alumnado y una problemática concreta, requiere también un profesorado específico, no cualquiera. Entonces eso da lugar a disfunciones que no son culpa de nadie y que son un sistema que no se adapta a una realidad nueva (...) hay un factor humano que no casa, es difícil y va a generar tensiones siempre. Y luego, también es muy importante el tema de los dos mundos y las dos aceras con dos características muy concretas: una socioeconómica y otra intelectual y eso también es algo tremendo. Es una quiebra ahí que, lógicamente, marca al centro y marca a los alumnos del centro y es de muy difícil solución” (F.A.4).

Convivencia entre culturas

En general todas las familias autóctonas hacen referencia a las buenas relaciones de amistad y convivencia de sus hijos con alumnos y alumnas procedentes de otras culturas y, en ese sentido, en los testimonios de las familias no se aprecia ningún tipo de problema al respecto:

“Mis hijos se relacionan con todo el mundo, es decir, con todos. Mis hijos y otro que tengo de siete años, también, igual. Se divierten con todos los niños y nunca me han preguntado: ¿esto, por qué es así?” (F.A.1).

Resultados de las entrevistas a familias extranjeras

Proceso de integración en el centro educativo

Con relación al proceso de adaptación del alumnado extranjero cabe distinguir que las familias señalan varios matices. En ocasiones el idioma no es la mayor barrera, sin embargo, el proceso de adaptación suele ser complejo:

“Pues como nosotros somos de Guinea Ecuatorial el idioma ya no fue una dificultad, se habla español también y luego ya, aquí, la gente es muy diferente. No fue muy dificultoso pero, adaptarse, bueno (...) poco a poco nos fuimos adaptando” (F.E. 1).

Convivencia entre el alumnado autóctono y el extranjero

Con relación a la convivencia las familias coinciden en señalar que no hay problemas de convivencia y que sus hijos/as se relacionan bien con el resto del alumnado:

“El chico conoce gente de otros países y aquí también es muy sociable pues entonces no le es difícil relacionarse” (F.E. 1).

Resultados obtenidos con los grupos de discusión con el alumnado de ESO

A continuación exponemos los principales resultados obtenidos en los grupos de discusión con el alumnado de la ESO. Los resultados los presentamos en torno a las siguientes categorías de análisis.

Temáticas emergentes en el grupo de discusión con el alumnado

Hay alumnos extranjeros que hacen referencia a que los libros de texto no reflejan aspectos relativos a sus culturas o que, cuando lo hacen, la información aparece expuesta desde un único punto de vista.

“Hay poco de Perú en el currículo y además siempre que se habla de la conquista de Perú se hace desde el punto de vista del conquistador y nunca se cuenta cómo lo han vivido sus ciudadanos... yo también tengo opinión, ¿no?” (Al₄₀) (alumno peruano).

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.

También nos encontramos con estudiantes extranjeros a los cuales les gustaría compartir cosas de su cultura con el alumnado autóctono y que tales conocimientos formen parte del currículo:

“Hay muchas cosas de la cultura cubana que no se conocen en España; por ejemplo, aquí no se conoce a José Martí” (Al₃₇) (alumno cubano).

Existe un interés latente, por parte del alumnado, en conocer determinados aspectos de los países y sus culturas y porque exista un intercambio cultural:

“Está bien, se aprenden cosas nuevas de otras culturas” (Al₆₈).

“Bien, me divierto con mis amigos” (Al₆₉).

“Es interesante conocer cosas de otras culturas” (Al₇₀).

El alumnado lo interpreta como un intercambio de información pero al mismo reconoce que, en pocas ocasiones se da la oportunidad para ello:

“Si, estaría bien, porque así existe un intercambio de información” (Al₉).

“Pocas veces surge la oportunidad” (Al₁₂).

“Si, podría hablar de cosas de la cultura China” (Al₁₅).

“La cultura sudamericana es importante y pocas veces se habla de ella” (Al₁₆).

Principales dificultades del alumnado extranjero

Una de las principales dificultades del alumnado extranjero tiene que ver con el idioma. Esto también incluye al alumnado procedente de Latinoamérica.

“Aprender el idioma” (Al₅₃).

“Entender las cosas” (Al₅₄).

“El idioma, porque aunque hablemos cosas parecidas, no es lo mismo” (Al₅₅).

La otra cuestión que representa una dificultad para el alumnado extranjero en general, tiene que ver con las costumbres.

“Me sentí diferente” (Al₄₈).

“Es difícil; pero hay que adaptarse” (Al₄₉).

“Todo es muy diferente” (Al₅₀).

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.

Una vez salvadas las diferencias lingüísticas, que lógicamente representan una dificultad, el alumnado extranjero menciona cosas de índole social y cultural:

“Nosotros somos más familiares” (Al₇₂) (alumno cubano).

“Acomodarse al ritmo de hablar” (Al₇₃) (alumno ecuatoriano).

“Aquí las cosas se hacen muy lentas” (Al₇₄) (alumno ruso).

“Una de las cosas que más me cuesta es entender el sentido del humor” (Al₆₈) (alumno de Rumanía).

“La forma de vida” (Al₆₉) (alumna de República Dominicana).

Percepción del alumnado ante la presencia de alumnado extranjero

El alumnado autóctono no da una “especial” importancia a la presencia de alumnado extranjero. Se percibe como algo “natural” y a lo que el alumnado autóctono otorga, más bien, poca relevancia:

“Una persona más... ya está” (Al₂).

“Ninguna” (Al₃).

“Otro más” (Al₄).

El alumnado, en general, muestra una visión positiva de la convivencia con alumnos y alumnas de diferentes culturas y lo contemplan desde una perspectiva positiva, sobre todo, en cuestiones de intercambio cultural. Lo manifiestan así:

“Se aprenden cosas de otras culturas” (Al₁₉).

“Está bien, me gusta que haya gente de otras culturas” (Al₂₀).

“Es positivo y me gusta conocer cosas diferentes” (Al₂₃).

“Si, está bien que haya alumnos de otras culturas” (Al₄₅).

“Si, porque puedes aprender cosas de sus culturas” (Al₄₆).

Tal percepción -del alumnado- también tiene que ver con las actitudes del profesorado hacia el alumnado extranjero; así pues, el alumnado es plenamente consciente de las actitudes del profesorado:

“Depende de las clases que tengas” (Al₁₉).

“No todos los profesores son iguales” (Al₂₄).

“Hay diferencias entre los profesores” (Al₂₅).

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.

Por otra parte, en ocasiones, la presencia del alumnado extranjero es percibida por el alumnado autóctono como problemática ya que consideran que existen posibles dificultades de comunicación derivadas del desconocimiento de la lengua castellana. Asimismo el alumnado autóctono también relaciona la presencia del alumnado extranjero con una “bajada en el nivel” que puede afectar de forma más general al rendimiento académico del grupo-clase.

“Problemas para comunicarse” (Al₅).

“Es difícil hablar con ellos, hay algunos que no saben nuestro idioma” (Al₆).

“Nivel más bajo” (Al₈).

“Ralentizan la clase” (Al₇₀).

Identificación de posibles prejuicios y estereotipos del alumnado

Antes de hablar de los prejuicios y estereotipos del alumnado, hay que comenzar destacando que existe cierto interés tanto por parte del alumnado tanto extranjero como autóctono por conocer aspectos de otras culturas y en ese sentido, parece que existe una predisposición del alumnado por aprender cosas de otras culturas.

“Estaría muy bien, a mí me gustaría” (Al₂₂).

“Sería interesante y divertido” (Al₂₉).

“Si, a mí me gustaría; me parece que está bien” (Al₃₀).

Cuando se les pregunta acerca de los temas que a ellos les gustaría conocer de otras culturas señalan temáticas muy variadas, así pues, en principio, les podrían interesar temáticas tales como:

“Estaría bien, porque nos pueden enseñar idiomas” (Al₄₈).

“Pues a mí me gustaría que me enseñaran su escritura” (Al₄₉).

“A mí me gustaría conocer sus costumbres” (Al₄₄).

“Conocer las maneras diferentes de convivir” (Al₄₂).

“A mí me gustaría conocer los deportes” (Al₄₃).

“Conocer sus fiestas y tradiciones” (Al₄₇).

“La política de ese país” (Al₄₅).

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.

Somos conscientes de que el alumnado llega a la escuela con unos conocimientos previos y en ese sentido destacamos que tales conocimientos previos del alumnado están influidos por determinados estereotipos:

“Rumanos: roban” (Al₂).

“Colombianos y mexicanos: droga” (Al₈).

“Brasil: favelas” (Al₇).

“África: pobreza y desnutrición” (Al₉).

Unido a esto también cabe señalar que existe un desconocimiento generalizado de aspectos culturales:

“No hay tiempo para aprender cosas de otras culturas” (Al₂₅).

“Aprender de otras culturas... uf... uf” (Al₂₈).

“Conocer sin darse cuenta” (Al₂₉).

CONCLUSIONES Y SU DISCUSIÓN

El contexto socioeducativo asturiano cada vez es más multicultural y ello necesariamente requiere introducir cambios para atender a la diversidad cultural presente en las aulas. En ese sentido, podemos confirmar que la educación en contextos multiculturales, como el estudiado, se enfrenta a varios retos. Así, en el caso del profesorado: dificultades para atender a la diversidad cultural del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje, dificultades derivadas de la diversidad lingüística, un currículo en el que no hay cabida para la diversidad cultural presente en las aulas, el peso de la tradición docente del profesorado de secundaria, la carencia de recursos específicos para atender a tal diversidad, la falta de una formación específica orientada a trabajar en contextos multiculturales. En el caso del alumnado, destacamos las dificultades de adaptación a un sistema educativo diferente al de origen, iniciales carencias lingüísticas y comunicativas, dificultades de adaptación a determinados “patrones culturales” o problemas de acceso al currículo. En el caso de las familias, los retos principales tienen que ver con problemas socioeconómicos, dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos o aislamiento relacional.

En cuanto a las posibilidades de generalización de la información es preciso señalar que las implicaciones pedagógicas que pudieran derivarse, se refieren,

específicamente, al contexto en el que hemos realizado nuestro estudio y, en ese sentido, no consideramos que sea un criterio riguroso hacer generalizaciones sin estudiar previamente las características del contexto. Sin embargo, dada la naturaleza del estudio y su carácter etnográfico, sí podemos -y debemos- establecer relaciones entre las estructuras macro y micro contexto.

La realidad educativa de los fenómenos que acontecen en un determinado contexto educativo pone de manifiesto la relación existente entre política y educación, así como entre las estructuras macro y micro contexto, lo que nos lleva a la necesidad de profundizar en el estudio de tales relaciones. Bajo estos planteamientos asumimos que es sumamente necesario abordar el contexto de estudio desde una perspectiva holística que contemple aspectos relacionados con las dimensiones macro y micro de la cultura estudiada, así como la imperante necesidad de tener en cuenta una perspectiva histórica.

Por este motivo, no debemos olvidarnos de la existencia de factores tan importantes como los relacionados con la tradición histórica del IES y la propia tradición docente del profesorado de secundaria ya que también juegan un papel muy importante. El estudio de caso reveló, asimismo, que la percepción del crecimiento cuantitativo del alumnado extranjero en el centro a lo largo de los últimos cursos representa una oportunidad y, al mismo tiempo, una añadida dificultad para un profesorado de secundaria proveniente de una tradición docente muy específica y orientada a formar a un alumnado de secundaria que presentaba unas características y circunstancias muy diferentes -y más en ese IES con más de 150 años de historia- de las que hoy en día tienen los muchachos que pueblan las aulas del citado centro educativo. Es pues, fundamental, a mi entender, detenernos en el origen de la enseñanza secundaria y su concepción dentro del sistema educativo español dado que esto, quizás, entraña una de las cuestiones más relevantes y que tienen su fiel reflejo en esta institución educativa.

A pesar de las reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país durante los últimos 40 años (LGE, 1970; LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013), cabe preguntarse en qué medida la secundaria obligatoria guarda, todavía, más relación con sus orígenes que con los derivados de tales reformas. Resulta clave pensar que existen determinados fenómenos que se producen a lo largo de periodos que se

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.

dilatan en el tiempo, así pues, el proceso socioeducativo iniciado -según los países- en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del siglo XX es un proceso que según Viñao (2002) todavía ni está resuelto ni ha concluido.

Teniendo en cuenta los contextos educativos actuales y la diversidad cultural presente en las aulas, es fundamental trabajar las competencias interculturales en la formación inicial del profesorado (Vila-Merino, Cortés-González, & Martín-Solbes, 2017). Sin embargo, hay que reconocer que todavía nos queda un camino por recorrer dado que hay estudios (Soriano & Peñalva, 2011) que constatan que la formación del profesorado en diversidad cultural es optativa y ni forma parte de las materias obligatorias ni tiene carácter permanente por lo que en la práctica existe una confusión conceptual planteándose con enfoques de compensación de desigualdades. Así pues, como señala Leiva Olivencia (2017), resulta clave la emergencia de generar puentes de diálogo intercultural en la escuela y, también, en los espacios de formación de los futuros profesionales de la educación.

Por otra parte, hay que tener muy presente el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria. Nos recuerda Gimeno (2005) que la educación secundaria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es, pues, un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal porque encierra la posibilidad de dignificar a los seres humanos al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad. Todo ello nos lleva a una cuestión fundamental que tiene que ver con la igualdad de oportunidades. Plantearse el tema de la justicia social y la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, recuerda Torres Santomé (2008), pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículo escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución.

Además, se hace necesario apostar por un modelo currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural del alumnado (Pérez Tapias, 2010). Sin embargo, en la actualidad los currículos escolares muestran contenidos, conceptos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante (Freire, 1993; Torres Santomé, 2011) dejando al margen las experiencias de grupos minoritarios. Por ese motivo, otra de las cuestiones a mi entender fundamental, está relacionada con la imperante necesidad de evolucionar hacia un currículo menos sesgado culturalmente y en el que tenga

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.

cabida la diversidad cultural. Esta desorientación, dice Torres Santomé (2008), se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración. Sin embargo, tal diversidad, no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, como señala Torres Santomé (2008) tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate.

La escuela y la diversidad presente en las aulas nos dan la oportunidad de aprender del contexto que nos rodea. Nos enseña Freire (2012) que la escuela debe ser humilde y aprender de sus relaciones con el contexto: “de ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M.T., Gil, I. & Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista cultural*, 58, 11-19.
- Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 1-11.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.
- España: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- España: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- España: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- España: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Madrid: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación Secundaria Obligatoria: Su sentido educativo y Social*. Madrid: Morata.

- Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- González Riaño, X.A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua asturiana.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148-165). 3ª Edición. Madrid: Akal.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En A. Díaz De Rada; HM. Velasco, H.M.; y F.J. García Castaño. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, (pp. 175-192). Madrid: Trotta S.A.
- Leiva-Olivencia, J.J. (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempo de incertidumbre. *MODULEMA*, 1, 21-39.
- Louzao, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativa-etnográfica. *Educación y diversidad*, 5 (1), 87-100.
- Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901004>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y Cifras: Curso Escolar 2017-2018*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es>
- Pérez Tapias J.A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 149-161). Madrid: Morata S.L.
- Rivas, J. I., Leite, A., & Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Revista Praxis Educativa*, 18 (2), 13-23.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1-29.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.
- Torres Santomé, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres Santomé, X. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Vila-Merino, E., Cortés-González, P. & Martín-Solbes, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *MODULEMA*, 1, 5-20.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA*, 2, 30-48.

Autores / Authors

Saber más / To know more

María Verdeja Muñiz

Licenciada y doctora en pedagogía por la Universidad de Oviedo donde actualmente trabaja como profesora asociada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar. Actualmente forma parte del Grupo AIES: Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa de la Universidad de Oviedo que está desarrollado el Proyecto de investigación: *Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas.*



0000-0003-0499-9248

INTERCULTURALIDAD E INDIGENISMO: RETOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN MÉXICO Y EN PERÚ

INTERCULTURALITY AND INDIGENISM: CHALLENGES OF EDUCATIONAL POLICIES TO CULTURAL DIVERSITY IN MEXICO AND PERU

García-Segura, Sonia
Universidad de Córdoba. Departamento de Educación

Recibido | Received: 22-04-2018
Aprobado | Approved: 03-07-2018
Publicado | Published: 04-07-2018

Correspondencia | Contact: Sonia García Segura | sgsegura@uco.es

 0000-0003-2928-3334

RESUMEN

Palabras clave

Educación intercultural

Diversidad cultural

Grupo étnico

Política educacional

En el presente artículo se han abordado las características particulares y distintivas de dos regiones latinoamericanas caracterizadas por ser sociedades multiétnicas y plurinacionales, como son México y Perú. El enfoque metodológico ha sido de índole cualitativo, a través el análisis de documentos oficiales y fuentes secundarias con el objetivo principal de conocer cómo se han ido perfilando las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas y conocer en qué condiciones políticas, sociales y económicas se han desarrollado. En este sentido, se pretende poner de manifiesto como los distintos movimientos indigenistas y el reconocimiento paulatino de las minorías indígenas por parte de la administración educativa han potenciado el desarrollo de un modelo de educación intercultural de calidad para toda la ciudadanía en estas regiones, fomentando el diálogo intercultural.

ABSTRACT

Keywords

Intercultural education

Cultural diversity

Ethnic groups

Educational

This addresses the particular and distinctive features of two Latin American regions characterised by the multi-ethnic and plurinational nature of their societies, such as Mexico and Peru. A qualitative methodological approach has been used, focused on the analysis of official documents and secondary sources, with the aim of understanding how the educational policies aimed at indigenous populations have been defined and identifying the political, social and economic conditions in which they have been developed. In this sense, it is intended to show how the different indigenous movements and the gradual recognition of

policy indigenous minorities by the educational administrations have promoted the development of a model of intercultural education with high standards for all citizens in these regions, fostering an intercultural dialogue.

INTRODUCCIÓN

La característica principal de las sociedades multiculturales latinoamericanas ha sido el desarrollo de distintas políticas sociales marcadas por una construcción de un modelo de estado-nación diferente en cada caso donde se ha ido luchando por la defensa de la diversidad cultural y lingüística. Una de las características particulares de México y de Perú se presenta en el carácter multiétnico y multicultural de la sociedad nacional, así como en el diseño de diferentes políticas de integración nacional. No obstante, las características particulares de cada contexto hicieron que se enfocaran de diferente forma estas políticas de integración.

Para México, lo nacional y lo étnico ha estado relacionado dentro de un mismo proceso y ha ido respondiendo a un desarrollo cultural cristalizado en movimientos etnicistas y nacionalistas. De este modo, se presentaban ya a principios del siglo XIX dos modelos de nación que se ponían a debate. Un modelo proponía una nación integrada por estamentos y grupos corporativos, el otro optaba por una nación integrada por sujetos iguales. Sin embargo, el ideal de nacionalismo propuesto por los mestizos y criollos mexicanos en el poder fue mantener la unidad del Estado y negar la división interna de la nación. El papel de las minorías étnicas se redujo, por tanto, a representar un obstáculo para la constitución de una nación mexicana moderna, de ahí el trato discriminatorio y represivo que se ejerció contra los grupos étnicos. Hasta el momento se habían desarrollado políticas y proyectos de incorporación, de asimilación, de integración y de homogeneización destinados a los grupos indígenas, pero no eran sino políticas etnocéntricas y racistas.

En el contexto peruano la idea de Estado-nación propuesta por los criollos en el poder supuso la negación del carácter multicultural y plurilingüe de la sociedad nacional peruana. Este tipo de nacionalismo se ayudó del sistema educativo para imponer la enseñanza en una lengua, el castellano, y de una cultura, la occidental, así como de unos conocimientos y de una tecnología, la europea. En los proyectos de construcción de la nacionalidad peruana del siglo XIX estuvieron presentes las ideas racistas en los discursos de la élite criolla y de algunos sectores mestizos que compartían sus valores, su visión del mundo y la construcción de la nación. El racismo

se convertía así en un instrumento justificador de las desigualdades sociales y políticas imperantes, y como un medio para mantener privilegios políticos y económicos por parte de los criollos-mestizos para justificar desigualdades raciales y culturales. Además, a mediados del siglo XX, el concepto de “comunidades indígenas” fue suprimido del lenguaje legal y sustituido por el término “comunidades campesinas” (Dietz, 1999), lo que supuso un nuevo planteamiento que negaba el carácter multiétnico de la sociedad nacional peruana, al incluir a todas las poblaciones rurales e indígenas en un mismo grupo, el campesinado.

No obstante, tanto en México como en Perú este pluralismo étnico ha sentado las bases de un discurso identitario en el que se han visto enfrentadas la identidad nacional versus las identidades de los grupos indígenas. Las luchas por la reivindicación de la identidad y el reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas nacionales han ido configurando distintas políticas del Estado-nación destinadas a este fin. Nos referimos a las propuestas de aquellas políticas para la integración de las minorías étnicas en la sociedad nacional, concretamente, al indigenismo.

Estos planteamientos sirven de base para conocer no solo cómo se ha ido construyendo el modelo de sociedad actual sino para destacar el proceso de lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de su lengua y su cultura en los planes nacionales y para pasar paulatinamente a ser ciudadanos de primera. Este mismo proceso ha ido generando el desarrollo de unas políticas educativas que han ido modificándose e incluyendo nuevos elementos para atender a la diversidad de su alumnado y fomentar de este modo un diálogo intercultural “donde todos los individuos y comunidades dispongan del derecho de apropiarse de sus propios valores culturales, así como del capital cultural disponible en la actual sociedad del conocimiento” (Guzmán Marín, 2018, p. 211).

EL INDIGENISMO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD NACIONAL

En el proceso de construcción de la sociedad nacional peruana y mexicana ha tenido un papel destacable el indigenismo y el indianismo, en relación con el papel desempeñado por las minorías étnicas dentro del estado-nación y tras el proceso de descolonización.

Por indigenismo se consideran todos aquellos esfuerzos y propuestas que desde el Estado mexicano y el Estado peruano se diseñaron y se desarrollaron para paliar las diferencias sociales y culturales de estos países multiétnicos y para lograr la pretendida unidad nacional (Dietz, 1995). A su vez, los mismos pueblos indígenas, a través de sus representantes y de líderes comunales de distintas organizaciones indígenas, han propuesto una nueva forma de ver a estas comunidades étnicas, ya no como algo folclórico, sino como pueblos con un legado histórico tan rico como el de cualquier otro pueblo de cualquier parte del mundo. Estos planteamientos se recogen en el indianismo, como una política desde y para los indígenas, y cuyo fin no es otro sino la consecución de esos derechos aún no reconocidos de las comunidades indígenas (Bonfil, 1995a). El indianismo se presenta como un mecanismo en el que se reúnen todas las fuerzas indígenas y como una propuesta de trabajo desde abajo, es decir, planificado desde las necesidades sentidas por los pueblos indígenas y no desde los discursos de los políticos en el poder.

En América Latina, el Consejo Indio de Sudamérica (CISA) tras su primer Congreso de Movimientos Indios (1981), celebrado en Ollantaytambo, Perú, sentó las bases de lo que los pueblos indígenas debían ser y convertirse, definiendo lo que entendían por cultura, legislación, indianismo e indigenismo, educación, política y lengua, así como la promoción y la defensa de su cosmovisión y, por último, la lucha contra todo tipo de genocidio y discriminación hacia estos pueblos (CISA, 1981). Sin embargo, el indigenismo y las políticas indigenistas han representado uno de los mecanismos más eficaces para la integración de las minorías étnicas en la sociedad nacional. Así se ha presentado tanto en México como en Perú, donde el indigenismo ha ido perfilándose como la puesta en marcha de programas y proyectos de desarrollo de las comunidades y de sus miembros, sobre todo en los ámbitos económicos y educativos.

El indigenismo plantea un nuevo papel al Estado-nación, y a las nociones derivadas de identidad y sujeto nacional, poniendo énfasis en los fenómenos de fragmentación, hibridación, migración, desterritorialización, etc., desestabilizando así los principios de cohesión, unicidad y consenso en que se apoyan el discurso hegemónico y los procesos de institucionalización del poder en América Latina (Moraña, 1998, p. 245). Todo esto se traduce en la puesta en marcha de nuevas políticas sociales destinadas a este sector de la población destinadas a superar la desventaja social, económica y educativa de los distintos pueblos indígenas. Dichas políticas sociales se diseñan como instrumentos de protección social por parte del Estado “benefactor”. La

política indigenista se delimitó como un proyecto económico, cultural y político en el que se buscaba la integración económica, la integración cultural y la integración política dentro del proyecto de construcción de la identidad nacional:

La política indigenista buscaba la integración económica (el indio debería descomunalizarse, mercantilizarse y convertirse, por medio del desarrollo comunitario o de la reforma agraria -depende del caso y del momento- en campesino o en proletariado urbano), la integración cultural (vía castellanización a través, a veces, de programas de educación bilingüe) y la integración política (rechazaba cualquier forma de autonomía en nombre de la unidad de la patria) en aras de la construcción de la identidad nacional (Bretón, 2001, p. 38).

De este modo, la identidad nacional se definía por el lado mexicano como “mestiza” y por lo tanto asumía y anulaba determinados elementos de las culturas indígenas, y para el contexto peruano simplemente se asimilaba a un universo de modernidad definido en base a parámetros exclusivamente eurocéntricos.

La búsqueda de la pretendida unidad nacional en México y en Perú se concretó en diversas políticas indigenistas que se diseñaron “desde arriba”. El indigenismo mexicano se caracterizó por la puesta en marcha de distintos proyectos para la integración de las comunidades indígenas en el Estado-nación, así como proyectos de desarrollo económicos y de infraestructuras, educativos y culturales. El contexto peruano presentaba unas características políticas diferentes, lo que propició la conformación de un indigenismo también diferente y que no representaría unos cambios ni unas movilizaciones como en el contexto mexicano.

Por señalar tan sólo alguna de estas características políticas, nos remitiremos a la Revolución Mexicana (1910). Este acontecimiento hizo que las comunidades campesinas e indígenas mexicanas lucharan no sólo por la tierra que de las que habían sido expropiados durante la época colonial, sino contra una conciencia social cada día más intolerante ante estos grupos de población (Dietz, 1995). Sin embargo, Perú no presentó este hito histórico en el que participaran no sólo indígenas sino indigenistas, y que marcó un cambio en cuanto al papel de las comunidades rurales e indígenas, sobre todo en lo referido al reconocimiento de sus derechos como pueblos y de sus territorios. Aunque a través de la Revolución Mexicana no se alcanzó una sociedad igualitaria a la que utópicamente se había aspirado, sí podemos señalar que en ambos contextos aparecieron personajes clave en estos movimientos sociales y luchas reivindicativas y que destacaron en el desarrollo histórico y social de cada

país. Por un lado, estarían Villa o Zapata, en México, y por el otro, Atahualpa o Túpac Amaru, en Perú. Estos revolucionarios representaron claros ejemplos de luchadores cuyo centro de actuación giraba en torno a la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, aunque principalmente por recuperar la tierra de la que habían sido desposeídos.

Como se ha señalado anteriormente, el indigenismo mexicano y el indigenismo peruano estuvieron fuertemente marcados por intereses políticos y sociales. Sin embargo, al indigenismo peruano le faltó un empuje más reivindicativo. De este modo, en Perú, a principios del siglo XX toma más fuerza otro tipo de indigenismo, más intelectual y cultural, ya que presentaba un debate entre los estudiosos y políticos de la época en torno a la situación de las comunidades indígenas. Fue sobre todo un indigenismo de exposición de hechos, y en algunos casos, de denuncia de la situación de las distintas poblaciones étnicas amazónicas y andinas con respecto a la sociedad nacional y en cuanto a las necesidades más sentidas de integración y desventaja económica y socioeducativa, como se manifestó en la literatura de Valcárcel y en la figura de Mariátegui. Por estas circunstancias, decimos que el indigenismo que se desarrolló en México respondía más a inquietudes y demandas políticas que el indigenismo peruano, matizado por su carácter intelectual.

No obstante, el indigenismo supuso, en ambos contextos, el diseño y la implementación de distintos proyectos productivos y socioeducativos ante los nuevos desafíos de la sociedad nacional. Así se puede ver en la región purhépecha, que destaca por ser una zona pionera en la puesta en marcha de este tipo de proyectos destinados a esta población étnica en la primera mitad del siglo XX. Un claro ejemplo lo presenta el Proyecto Tarasco cuando un grupo de jóvenes docentes indígenas purépechas confeccionaron diferentes métodos de alfabetización tales como cuentos, cartillas de alfabetización que explicaban en español el alfabeto purhé, etc. (García Segura, 2004). A través de este proyecto innovador y experimental se demostró que era posible alfabetizar utilizando el bilingüismo ya que el material didáctico utilizado era familiar para el alumnado.

El interés concreto en esta zona se fijó por los intereses políticos del presidente de la república mexicana en esa época. El presidente Cárdenas (1934-1940), oriundo de Michoacán, plasmó en este estado distintos proyectos de desarrollo económico y socioeducativo ligados a un fuerte interés en generar un lugar de referencia para el

desarrollo de toda la nación mexicana (Bonfil, 1995b). No obstante, los recortes presupuestarios hicieron que los diferentes proyectos socioeducativos en dicha región no pudieran llevarse a cabo durante muchos años más.

Por otro lado, en el contexto peruano, la cuenca amazónica significó un lugar casi mitificado por algunos autores nacionales, además de un lugar muy desconocido por los propios peruanos, pues hasta mediados del siglo XX tan sólo habían participado en el desarrollo de este tipo de proyectos instituciones y organizaciones extranjeras (Solís, 2001). En este contexto cabe destacar la labor del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) como la primera organización que pone su atención educativa y formativa en la comunidad indígena de la región amazónica peruana. Esta institución a mediados del siglo XX comenzó a elaborar diferentes proyectos centrados en la atención educativa bilingüe basados en la traducción de los textos religiosos a las diferentes lenguas indígenas de la región, así como la capacitación de nativos de la selva peruana como futuros docentes bilingües (García Segura, 2017).

Si bien estas regiones mantienen características identitarias y culturales diferentes, podemos señalar que los proyectos educativos llevados a cabo consiguieron unos escasos resultados en las comunidades de destino. La atención a la diversidad cultural y lingüística había estado diseñada a partir de políticas educativas con distintos intereses entre el Estado-nación y los beneficiarios.

A partir de los años setenta se da un giro a las políticas indigenistas nacionales latinoamericanas y se plantea un nuevo indigenismo, cuyo interés se centra en la puesta en marcha de proyectos acordes con las necesidades reales y sentidas de las comunidades indígenas de destino. Por tanto, el concepto clave es el “etnodesarrollo” (Bonfil, 1995a) ya que la propia comunidad ha de definir su proyecto de desarrollo atendiendo a sus necesidades, siguiendo sus propios valores y protegiendo su cultura, todo de acuerdo con su propia cosmovisión. No obstante, el gran salto se presentó también al exponer, tanto a nivel nacional como internacional, la situación de los distintos pueblos indígenas en toda Latinoamérica. Así, se promovieron congresos indigenistas internacionales, reuniones de distintas índole y la promulgación de acuerdos internacionales, mediante los cuales se pretendía no sólo conocer la realidad concreta de estos pueblos que hasta hacía pocos años habían sido ocultados o víctimas de prácticas discriminatorias y racistas (Cojtí, 2000), sino poder desarrollar estrategias e instrumentos para que cada pueblo pudiera no sólo formar

parte de su sociedad nacional, sino también sentirse parte de la comunidad internacional que cada día conforma e interactúa entre sí.

Los movimientos sociales indígenas

Uno de los instrumentos más eficaces utilizados por los pueblos indígenas para reivindicar sus derechos tanto a la propiedad agraria, principalmente, junto al derecho a la territorialidad, la autodeterminación y la autonomía, además de derechos culturales y lingüísticos, incluso el establecimiento del derecho a la salud y el reconocimiento de su medicina tradicional indígena se concretó en su participación en diversos movimientos sociales indígenas.

Si nos remitimos a nuestros estudios de caso se puede señalar como uno de los primeros y principales focos de lucha de las comunidades indígenas tanto mexicanas como peruanas se centró en la reivindicación de la propiedad de la tierra de la que habían sido despojados en el pasado por caciques, terratenientes, burgueses agrarios e incluso empresas transnacionales. Esta lucha se concretó en el desarrollo de distintas organizaciones indígenas con envergadura tanto a nivel local, como regional, nacional e incluso internacional. Además, estas movilizaciones llegaron a plasmarse en sendas Reformas Agrarias, en México durante los gobiernos de Cárdenas (1934-1940) y de Echeverría (1970-1976) y en Perú, en 1969 durante el gobierno militar de Alvarado. Estas luchas contribuyeron a la consolidación y la nueva distribución de las tierras, además del fortalecimiento del indigenismo como programa político e instrumento de participación política y en la formación de instituciones y organizaciones para la defensa de sus derechos individuales y colectivos, tal y como se ha señalado anteriormente. No obstante, sendas Reformas Agrarias supusieron un gran paso hacia la integración de los indígenas/campesinos en la sociedad nacional y en el Estado, aunque el reconocimiento de esos derechos y sus resultados tardaron años en concretarse. La política agraria mexicana retomó algunas de las reivindicaciones de los campesinos y de los pueblos indígenas. Sin embargo, estas políticas eran de corte indigenista y se planteaban la integración de las poblaciones indígenas al proyecto nacional con la finalidad de la homogeneización nacional. Las diferentes reformas del sector agrario mexicano consolidaron el surgimiento de diferentes organizaciones campesinas y organizaciones indígenas que planteaban que el problema de reestructuración territorial representaba la base para su reconocimiento. Sin embargo, la lucha de los mexicanos rurales (uno de cada tres

son indígenas) se ha centrado tanto en la reivindicación étnica como en la lucha por una democracia con justicia social y equidad económica (Bartra, 1999).

Del mismo modo, en el contexto peruano se promulgó la Ley de Reforma Agraria en 1969, lo cual significó un paso en el reconocimiento del derecho a la tierra de muchas comunidades indígenas. No obstante, esta ley planteó un giro en torno al papel de las poblaciones étnicas dentro de la sociedad nacional debido a que el gobierno eliminó el término “comunidades indígenas” de todo el lenguaje legal oficial e introdujo en su lugar la expresión “comunidades campesinas”. Se incluía bajo este concepto a todas las poblaciones rurales autóctonas, en su mayoría poblaciones indígenas. En concordancia con la Ley de Reforma Agraria se aprobó en 1974 la Ley de Comunidades que reconoció la existencia legal y la personalidad jurídica de las comunidades nativas; además, consideró la validez y la importancia del aprovechamiento del medio natural por parte de las poblaciones nativas bajo la óptica cultural indígena. Sin embargo, la situación irregular, tanto de los campesinos andinos como de los amazónicos con respecto a la propiedad de la tierra y a su usufructo, consolidó la formación de diversas organizaciones campesinas e indígenas que han luchado y siguen haciéndolo desde sus propias comunidades y que incluso han tenido repercusión a nivel nacional e internacional.

Aunque la propiedad de la tierra centró la mayoría de las reivindicaciones indígenas mexicanas y peruanas, se pueden señalar otros aspectos relevantes para dichos movimientos sociales. Muchas de las organizaciones que hasta hace poco tiempo planteaban demandas sociales y económicas en nombre de su condición campesina se han transformado y han incluido junto a las tradicionales reivindicaciones de clase demandas derivadas de su condición de pueblos indígenas: el derecho a la diferencia, la exigencia del reconocimiento de la naturaleza pluriétnica, pluricultural y plurilingüe, así como la transferencia y financiación de programas de educación intercultural bilingüe o la titularidad y la gestión de los territorios habitados por este sector de la población. Concretamente destacamos el uso y mantenimiento de la lengua materna tanto en las escuelas de ámbito indígena como en la redacción de textos legales oficiales, como el diseño y la implementación de un modelo educativo acorde con las necesidades reales de las comunidades de destino y no reproduciendo el modelo educativo diseñado desde las ciudades traducido en lengua indígena e implementado en comunidades rurales.

EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Este nuevo planteamiento nos conduce a retomar otra interrogante inicial que se centraba en dilucidar por qué y cómo se han transformado las políticas educativas destinadas a las poblaciones étnicas mexicanas y peruanas a lo largo de la historia social, política e ideológica de cada país. Nos centramos en el ámbito educativo al considerarlo uno de los instrumentos clave que han servido al Estado para integrar en la sociedad nacional a los diferentes grupos étnicos nacionales proponiendo determinados modelos educativos dependiendo del país y del momento.

La situación de la educación en Latinoamérica ha estado determinada no sólo por las condiciones económicas, políticas y sociales propias de cada país, sino por las influencias y los cambios producidos a nivel internacional y, sobre todo, en la educación como factor de desarrollo humano y económico:

La escuela ha significado además un instrumento para inculcar un nacionalismo unificador por parte del Estado. Pues el Estado además de proporcionar ‘capacitación especializada’, también ‘forma ciudadanos’ y otorga una identidad cultural común (Gutiérrez Chong, 2001, p.38).

El fracaso de las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas ha establecido un punto de referencia para configurar las políticas futuras, reconociendo y ratificando los derechos reclamados históricamente por los grupos étnicos, al aceptar la pluralidad étnica como base del proyecto nacional. Los proyectos étnicos pueden llegar a representar un elemento dinamizador de los planes de desarrollo nacional, especialmente en aquellas regiones en que las poblaciones indígenas y sus dinámicas socioculturales presentan opciones de cambio:

Conocimientos y tecnologías agrícolas, prácticas médicas y farmacopeas tradicionales, formas de organización social y carácter de las relaciones políticas, prácticas legales y prescripciones del derecho consuetudinario, relaciones territoriales y ecosistémicas, concepciones científicas y filosóficas, representan potenciales aportes civilizatorios, útiles y aprovechables para redefinir el diseño y las líneas de acción de la planeación regional (Valencia, 1988, p. 204).

Las distintas formas de ver “al otro” se han convertido en prácticas multiculturales “*avant la lettre*” (Dietz, 1999), en políticas para los autóctonos, al igual que las políticas multiculturales europeas, pero éstas diseñadas para los de “afuera” como una forma de atender a una población migrante cada vez más numerosa. Ahora se adopta un discurso intercultural que proviene del contexto europeo y norteamericano

y que se está “transmitiendo” a las distintas políticas sociales latinoamericanas. Esto desencadena un nuevo planteamiento en el diseño de políticas sociales de atención a aquellos sectores de la población más vulnerables y en desventaja social y económica, como son los grupos indígenas, los migrantes rurales marginados en las grandes urbes, los niños de la calle, etc.

Como se ha indicado anteriormente, la situación económica, política y social de Latinoamérica en general, y de México y Perú, en particular, ha ido configurando las políticas sociales y educativas destinadas a la población nacional. Desde el punto de vista económico, las crisis de la deuda externa de los años ochenta dejó marcadas las economías, que se han ido recuperando lentamente con tasas de crecimiento muy bajas; en cuanto al ámbito político destaca la paulatina recuperación de gobiernos democráticos durante los años ochenta, pero no así los bajos resultados en políticas sociales y en la distribución justa de la riqueza.

No obstante, a partir de los años noventa adquieren mayor fuerza las ideas que cuestionan el Estado de Bienestar y que promueven, por un lado, una reducción del papel del Estado y, por otro, una mayor utilización de mecanismos de mercado para regular la actividad social. Esta situación se hace eco en las políticas sociales y educativas; así podemos señalar una situación más alentadora de los sistemas educativos latinoamericanos, caracterizados por su recuperación y por la puesta en marcha de distintas reformas educativas destinadas a conseguir una educación de calidad.

Estas reformas se plasmaron en el paulatino incremento del gasto educativo, en la mejora de los salarios de los docentes, así como sus planes de formación y capacitación, y en la inversión en la mejora de las infraestructuras. Además, uno de los mayores logros conseguidos ha sido la descentralización educativa, es decir, el apoyo a aquellos sistemas que promueven una mayor autonomía de los centros educativos destinados a la modernización de la educación en general. Sin embargo, estos sistemas educativos siguen presentando una falta de equidad entre la enseñanza privada y la pública, entre las zonas urbanas, urbano-marginales y rurales, y entre las poblaciones indígenas y no indígenas. Dicha inequidad se manifiesta en la diferente preparación para el ingreso en la escuela, en la desigual calidad de la enseñanza que se imparte, en los escasos materiales educativos y en la diversa preparación y formación del profesorado.

De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural

El análisis histórico, social y político de la realidad peruana y mexicana en el que se han desarrollado las diversas políticas educativas nacionales, nos lleva a profundizar en las características particulares que definen el perfil educativo y social de estos pueblos indígenas. Tanto en México como en Perú el actual modelo educativo nacional ha sido el resultado de un largo proceso de cambios promovidos desde dentro de la administración educativa y desde fuera por medio de las reivindicaciones de distintas instituciones y organizaciones educativas. Del mismo modo, la evolución de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones étnicas nacionales ha ido reflejando los cambios exigidos por las comunidades de destino y por los mismos beneficiarios a través de distintas instituciones indigenistas y organizaciones indígenas.

En el centro de estas demandas han estado presentes tanto la lengua y la cultura de las poblaciones indígenas, como la reivindicación de una política del lenguaje que equipare la lengua materna con la lengua oficial, ya sea en los distintos niveles educativos o en otros ámbitos de la vida cotidiana. Esta situación incluso ha propiciado que recientemente en Perú se promulgase una política nacional de lenguas amparada en la Ley de Lenguas de 2002 (Ministerio de Educación, 2002a). Cabe destacar que la situación educativa actual de ambos países está respaldada por un marco jurídico determinado, resultado de los procesos sociales y políticos subyacentes.

De este modo en México, tanto la Constitución de 1917 y las posteriores reformas a los artículos que regulan la educación, como la Ley General de Educación de 1993 bosquejan las características particulares de un sistema educativo dividido en dos subsistemas: el sistema educativo nacional federal para las ciudades y el sistema de educación bilingüe intercultural (EBI) para ámbitos rurales indígenas (Téllez Galván, 2000). El subsistema de EBI presenta unos contenidos específicos que han ido evolucionando paulatinamente según las diversas reformas educativas planteadas y debido a las reivindicaciones de los profesionales de este sector educativo. Estas demandas se han centrado en un replanteamiento del diseño curricular, así como del contenido de los materiales didácticos que hasta ahora habían sido tan sólo una traducción de los textos del sistema educativo federal a las diferentes lenguas indígenas. Además, hay que destacar que el profesorado del ámbito indígena no ha

mejorado su situación pese a las demandas expuestas en diversos foros y encuentros y a través de sus organizaciones y asociaciones educativas. Así, la escasa formación del profesorado con bajos niveles de retribución convierte la docencia en una labor poco atractiva, debiendo el maestro completar el salario con retribuciones percibidas en otros empleos:

La necesidad de los maestros de tener que atender más de un trabajo significa un impacto negativo en la calidad de la educación impartida, y dificulta sobremanera la formación en servicio (Fernández Santamaría, 2003, p. 11).

Esta deficiente formación del profesorado se agudiza en el caso de la aplicación de las nuevas tecnologías aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, con la repercusión que para la formación del alumnado tiene en la era de la sociedad de la información y la globalización. Esta situación de los docentes se puede generalizar al contexto peruano, en donde apenas se cuenta con centros de formación de profesorado acordes con las necesidades reales de la práctica educativa diaria y en donde los programas llevados a cabo por la administración no cumplen en muchas ocasiones con las expectativas de los demandantes.

No obstante, en Perú se han puesto en marcha diferentes programas, tanto de formación de profesorado de EBI como de fomento de la lengua y culturas indígenas, en la región andina y en la cuenca amazónica. Las diversas propuestas educativas para el sector EBI han estado programadas desde la DINEBI, institución que además ha visto ampliadas sus funciones abarcando tanto la reformulación de la estructura curricular básica para la educación primaria y de EBI como de los contenidos escolares y el diseño de los materiales didácticos (Degregori, 2001). En el contexto peruano, la situación educativa actual para el ámbito rural indígena queda regulada por un determinado marco jurídico y político; concretamente, está determinada por la Constitución de 1993, la Ley General de Educación reformulada en 1982, que dio lugar al dictamen de diversos reglamentos educativos para poner en funcionamiento las diversas modalidades y niveles educativos atendiendo las necesidades de los educandos. No obstante, destaca la promulgación de la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (Ministerio de Educación, 2002), que sienta las bases sobre las cuales se sustenta la EBI y pasa a formar parte de la política educativa del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación 2006). Del mismo modo, establece la necesidad de remitir al Ministerio de Educación por parte de la DINEBI y del Comité Consultivo Nacional de Educación Bilingüe Intercultural los lineamientos

de esta política para ser incorporados en el Plan Nacional de Educación, cuestiones sobre las que continuamente se está trabajando desde todos los ámbitos sociales y culturales tomando en cuenta una planificación estratégica más a largo plazo (Ministerio de Educación, 2016).

DISCUSIÓN

Las características identitarias y culturales de los pueblos purhépecha y los amazónicos nos muestran grandes diferencias en cuanto a sus particulares lenguas, culturas y cosmovisiones; sin embargo, mantienen una característica en común, su lucha constante por la igualdad de derechos como miembros de la sociedad nacional. Es decir, estos pueblos han mantenido y mantienen sus características particulares a la vez que han ido desarrollando estrategias para una plena integración en la sociedad nacional, unas veces a través de políticas indigenistas diseñadas “desde arriba”, otras veces con su implicación en organizaciones indígenas, e incluso por medio de la participación en proyectos de instituciones extranjeras.

En ambas regiones destaca la puesta en marcha de proyectos educativos pioneros con el único fin de la plena integración en la sociedad nacional a través de la unidad en el lenguaje, es decir, la castellanización de los pueblos indígenas. Aunque estos primeros proyectos educativos surgieron de iniciativas privadas, concretamente religiosas como el Instituto Lingüístico de Verano (Perú) con el objetivo de castellanizar a las poblaciones indígenas mediante la traducción de la Biblia a sus lenguas maternas, la evolución posterior de la situación educativa tomó diferentes rumbos. En el caso de los purhépecha, destaca la puesta en marcha de proyectos educativos desde la administración central; es decir, la Secretaría de Educación Pública (México) ya en los años veinte, a través del Departamento de Misiones Culturales, comenzó con la creación de centros educativos rurales e indígenas para los diferentes niveles y modalidades educativas de la región. Años más tarde otros proyectos educativos planteados desde la DGEI llegaron a la región, así como diversos programas compensatorios. Del mismo modo, el trabajo de distintas instituciones indigenistas, organizaciones indígenas y de organizaciones no gubernamentales en la región purhépecha han propiciado el impulso de proyectos de desarrollo rural integrado, promoviendo una relación armónica entre la sociedad y la naturaleza y siguiendo las directrices del “desarrollo sostenible” (Gómez González, 1995)

Sin embargo, en la cuenca amazónica peruana se puede señalar la escasa atención de instituciones gubernamentales en el impulso de proyectos educativos destinados a las poblaciones indígenas de la región. Si bien las primeras experiencias educativas planificadas para las comunidades rurales e indígenas fueron implementadas por instituciones extranjeras, en algunas ocasiones avaladas por el Ministerio de Educación peruano, el posterior desarrollo de proyectos educativos ha estado igualmente amparado por diversas instituciones no nacionales. No obstante, en los últimos años la política educativa nacional peruana ha dado un giro a través de la creación de la DINEBI (1992) con el objetivo de planificar un nuevo modelo educativo para una población diversa cultural y lingüísticamente, además de organizar cursos de formación y capacitación para unos docentes con escasos recursos financieros y didácticos. Los proyectos educativos llevados a cabo hasta el momento sirvieron como diagnóstico para conocer la situación educativa del país, tanto de la región andina como de la cuenca amazónica, y para tomar las medidas oportunas e intentar eliminar las desigualdades sociales y educativas detectadas. No obstante, es con el actual gobierno de Toledo cuando se están diseñando desde el Ministerio de Educación los lineamientos para una educación bilingüe intercultural, así como la promoción de programas de desarrollo rural y planes de alfabetización. Aunque estos primeros avances en la EBI ya fueron desarrollados en México a finales de los años noventa con la propuesta de los “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas” (SEP-DGEI, 1999), la situación en ambos países no presenta grandes diferencias en cuanto a los logros conseguidos hasta el momento. Las propuestas gubernamentales no dejan de ser un cúmulo de buenas intenciones con una buena base epistemológica, pero que están sujetas a otros impedimentos que oscilan entre una deficiente política económica que acompañe a los requerimientos de estas políticas educativas y un cambio de actitudes de aquellos sectores de la población más críticos con el carácter multicultural y plurilingüe de la sociedad nacional.

Ha de quedar patente que los países latinoamericanos son un espacio de rica experiencia intercultural desde hace miles de años, pues la diversidad de culturas existe desde la antigüedad y ha significado una fuente de creatividad y diversidad. Por tanto, habrá que rescatar esa estrategia, porque como paradigma o utopía, la interculturalidad significa “un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los

actores de una sociedad” (Godenzi, 1997, p. 20). Una condición para acercarnos a ese ideal de interculturalidad sería la descentralización de los poderes y la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales. Es decir, se hace necesario construir un proyecto social participativo que genere relaciones sociales basadas en la convivencia social y la equidad económica, lo cual implica el cumplimiento efectivo de los derechos humanos y políticos consignados en la legislación nacional e internacional. También implica la existencia de relaciones asimétricas entre los diversos grupos y poblaciones, en todos los dominios: económico, social, político, lingüístico y cultural.

La propuesta educativa que se desprende de este trabajo se concreta en una Educación Intercultural para todos y en todos los niveles educativos, planteado como un reto para sociedades plurilingües y pluriculturales como son los casos de México y Perú. Hay que tener presente que la atención a niños con diferentes tipos de bilingüismo (o dominio de dos lenguas) y la pertenencia a distintos grupos étnicos o nacionales, ha de estar dotada de profesionales que pongan en marcha estrategias educativas significativas para su alumnado y que, a su vez, sirvan para revalorizar su propia cultura, la cultura nacional y la cultura universal en un mismo nivel de importancia. El planteamiento de esta nueva política educativa de EBI conlleva ciertos cambios en la formulación no sólo del currículo, los contenidos escolares y los distintos materiales didácticos, sino una reformulación de la formación inicial de los docentes de EBI y su posterior capacitación y actualización docente y abarcando a las demás instituciones educativas y a sus miembros. Además, esta nueva política no sólo estaría destinada a los pueblos indígenas, sino que sería una educación intercultural para todos.

El enfoque intercultural ha de estar marcado por la reflexión y bajo las directrices de cubrir las necesidades y demandas educativas de la población nacional, sea cual fuere su procedencia étnica, regional o local, que, a su vez, mantienen una permanente interacción. Para ello, no nos centramos en la propuesta de una educación formal, sino que hay que dar paso a otras modalidades educativas marcadas por un mismo objetivo y cubrir las necesidades educativas de una población caracterizada por su diversidad lingüística y cultural. Hasta el momento, la modalidad de educación no formal ha estado desarrollada por organizaciones no gubernamentales (ONGs), y su actividad se ha centrado en el desarrollo de programas

de desarrollo regional integral y de desarrollo sostenible en México (Gómez González, 1995), y en el desarrollo de políticas sociales focalizadas en Perú (Alarcón, 2000).

La propuesta de EBI para todos conlleva la necesaria recuperación del conocimiento de los pueblos indígenas mexicanos y peruanos, pero no sólo con fines de estudio, sino de difusión y exposición en las lenguas originarias. Este trabajo no se limita a la recopilación de mitos o de leyendas, sino que se extiende a la historia local y regional, a la ciencia, a la tecnología llamada tradicional, al conocimiento sobre plantas, animales, medicina, astronomía, cultivo, caza, geografía, construcción, etc., que ha permitido a estos pueblos sobrevivir y mantener su unidad como tales. El rescate de este conocimiento y su inclusión en los libros de texto de todos los niveles y de todas las modalidades educativas, junto a los contenidos nacionales y universales, supondría el reconocimiento de aquellas culturas que hasta hace pocos años han estado relegadas de la historia nacional y que suponían una amenaza para la unidad nacional y han demostrado que son parte de dicha sociedad. El desarrollo de esta educación intercultural para todos promueve una práctica educativa interculturalmente determinada:

Los jóvenes que saldrán de la escuela no solamente deberán moverse eficientemente en el marco de la sociedad nacional, en el idioma castellano y en la cultura mestiza sino que deberán moverse con una soltura de propiedad también en las diferentes culturas indígenas y de otros grupos étnicos (Speiser, 1996, p. 110).

Además, este modelo de educación plantea la necesidad de la participación de los padres y madres de familia en el quehacer educativo, hasta ahora relegado a las instituciones educativas nacionales o a instituciones privadas, siempre con iniciativas que partían de los intereses de los promotores y/o investigadores y no de los beneficiarios directos de los proyectos o programas. Establecer un diálogo entre la escuela y la comunidad supondría salvar las distancias y prácticas etnocéntricas que hasta hace unos años se estaban llevando a cabo. Esto conllevaría a la necesaria descentralización y localización del sistema educativo.

Esta nueva política educativa implica, además, que habrá que poner en práctica la propuesta de “pedagogía interculturalidad” (Helberg, 2001) y el “diálogo intercultural” (Heise, 1994), para que se conviertan en instrumentos para mejorar la convivencia social y para enriquecer la diversidad en el seno de la sociedad multicultural como respuesta a los nuevos retos sociales dentro de la sociedad

globalizada. Por un lado, la pedagogía de la interculturalidad implica un proceso de transformación de la persona y de la sociedad y el ejercicio de un diálogo intercultural cuyo objetivo final consiste en contribuir a la equidad en las relaciones sociales y en configurar relaciones sociales y económicas más justas y equitativas. Por otro lado, supone que los problemas interculturales nos atañen a todos, “no es una educación o un problema de indígena” (Helberg, 2001, p. 16), y que la diversidad cultural no es un problema nacional, sino que hay que establecer una comprensión entre las diversas culturas, dentro y fuera de nuestras fronteras.

No obstante, no basta con desarrollar un diálogo intercultural y practicar una pedagogía de la interculturalidad en las políticas educativas estatales y como parte de la cultura política del país. Es asimismo necesario desarrollar habilidades entre todos los miembros de la sociedad que nos ayuden a reconocer los problemas culturales y diferenciarlos; a aprender y a relativizar las costumbres y usos, los sistemas de valores y las visiones del mundo de las distintas culturas y a “guardar una ética, promoviendo la comprensión del otro” (Helberg 2001, p. 77).

Estas regiones suponen claros ejemplos de comunidades indígenas que han ido desarrollando diferentes estrategias para la conservación y promoción tanto de su cultura como de su lengua, así como su presencia en la reivindicación de un modelo educativo formal que atienda las necesidades reales de las comunidades de destino amparándose tanto en lo establecido en la legislación nacional como en los decretos y reglamentos internacionales ratificados por estos países.

La interculturalidad se convierte, por tanto, en un proceso de negociación social entre grupos que mantienen una relación de equidad, para desarrollar interacciones que lleven a relaciones más equitativas en términos económicos, sociales y políticos entre los miembros de universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y nos ayuda a superar “dicotomías, en especial la que se da entre lo indígena versus no-indígena” (Godenzzi, 1997, p. 29).

Del mismo modo, la extinción de lenguas y de culturas, centro de las preocupaciones indianistas, conlleva a un empobrecimiento de las posibilidades de interculturalidad. Las lenguas y culturas se convierten en realidades que se implican de manera mutua: la extinción de una es también la extinción de la otra, de ahí que sea necesario

evitar que ninguna lengua ni ninguna cultura específica de cualquier área de la tierra se vea amenazada por la extinción, “cuya muerte empobrece a la humanidad tanto como la peor desgracia, pues minimiza la posibilidad de una interculturalidad más rica, que depende de la diversidad de sus componentes” (Solís, 2001, p. 105).

El diseño, tanto de las políticas sociales como de las políticas educativas, han de generar alternativas que promuevan el fin de la discriminación cultural, del no reconocimiento y de la exclusión de los pueblos indígenas. Además, deberían ser unos lineamientos a tener en cuenta por los distintos gobiernos a la hora de diseñar las futuras políticas educativas nacionales, que según Degregori (2001) deberían convertirse en alternativas para llegar a un objetivo común, el fin de la discriminación cultural mediante el desarrollo de diferentes estrategias que promuevan la ceguera al color y a las diferencias culturales en el mercado laboral, así como “el fin de la discriminación en los medios de comunicación y la consiguiente promoción y respecto a todas las culturas, en general, y a las indígenas, en particular” (p. 94). De este modo, el modelo de una Educación Bilingüe Intercultural serviría de propuesta para acabar con la educación homogeneizadora/aculturadora para abrirse a la pluralidad y así reconocer que las otras culturas no hegemónicas tienen los mismos derechos, son parte y enriquecen el patrimonio cultural nacional.

La educación se convierte así en un instrumento para valorar la diversidad cultural, como fundamento de las relaciones interculturales, y será a través de la creación de proyectos y propuestas de una política de Educación Bilingüe Intercultural, para todos, lo que nos llevará a esa pretendida igualdad dentro de la diversidad. Estos planteamientos llevarán a un acercamiento de la escuela a la realidad social de la que forma parte y que no siempre se ha tomado en cuenta previamente, esto conllevará a incrementar los porcentajes de alumnado matriculado y de su permanencia en el sistema educativo, tanto en el nivel básico como en los posteriores, objetivo central de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos en el sector educativo.

Como señala Reimers (2003), el diseño y la implementación de las políticas educativas han de concretarse en oportunidades cotidianas para desarrollar competencias de negociación, de reconocimiento de intereses diversos, de identificación de oportunidades de mutuo beneficio, de aprendizaje para confiar en los demás a través de experiencias compartidas, así como de estrategias para

resolver pacífica y productivamente diferencias en el incremento de proyectos concretos para actualizar el potencial de todas las personas. Para ello los programas educativos deben incorporar contenidos que desarrollen habilidades, disposiciones y valores que privilegien la resolución pacífica de los conflictos, que reconozcan y valoren la diversidad de puntos de vista, que promuevan las formas democráticas de organización frente a las maneras autoritarias, que permitan construir desde la escuela una cultura cívica en la que el recurso a la argumentación razonada sobre la base de la evidencia sea potenciado como forma de lograr acuerdos y de persuadir a la imposición de dogmas de fe por unos grupos sobre otros.

Con el fin de que las escuelas sirvan para el desarrollo de sociedades incluyentes y democráticas, será necesario que los más pobres no continúen siendo excluidos del acceso a la educación secundaria y universitaria (Reimers, 2003, p. 24). Es decir, el derecho fundamental a la educación debe extenderse a aquellos niveles que más importan para desarrollar competencias que permitan obtener empleos productivos, confiar en los demás y vivir en democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, D. (2000). *Espacios de articulación entre la política económica y la política social*. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES)
- Bartra, A. (1999). *Reformas agrarias del nuevo milenio*. La Jornada. México, Recuperado: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/jornada/1999/feb99/990214/>
- Bonfil, G. (1995a). Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales. En: Odena Güemes, L. (recop.) *Obras completas de Guillermo Bonfil*, T. 2, pp. 517-547. INI- INAH- DGCP- CIESAS. México
- Bonfil, G. (1995b). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En: Odena Güemes, L. (recop.) *Obras completas de Guillermo Bonfil*, T. 2, pp. 467-480. INI- INAH- DGCP- CIESAS. México
- Bretón, V. (2001). Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos. Ensayos sobre indigenismo, desarrollo rural y neoindigenismo. FLACSO Ecuador, Universitat de Lleida, GIEDEM. Ecuador-España.
- CESE (1997). *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*. CESE AC, EZE, NOVIB, Pátzcuaro, Michoacán, México
- CISA (1981). *I Congreso de Movimientos Indios*. Consejo Indio de Sudamérica (CISA). Ollantaytambo, Cuzco. Perú
- Cojtí, D. (2000). Heterofobia y racismo guatemalteco: perfil y estado actual. En: Casaús, M. y Gimeno, J.C. (eds.) *Desarrollo y diversidad cultural en Guatemala*, pp. 179-206. Universidad Autónoma de Madrid, AEI, Cholsamaj, Guatemala.
- Consejo Nacional de Educación (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. CNE, Perú.
- Degregori, C. (2001). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En: Heise, M. (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, pp. 87-96. Programa FORTE-PE/PROEBI. Perú.
- Dietz, G. (1995). Teoría y práctica del indigenismo. El caso del Fomento a la Alfarería en Michoacán, México. Colección Biblioteca Abya-Yala 22. Abya-Yala, III, México.

García-Segura, S. (2018). Interculturalidad e indigenismo: retos de las políticas educativas ante la diversidad cultural en México y en Perú. *MODULEMA*, 2, 49-70. Doi: 10.30827/modulema.v2i0.7350

- Dietz, G. (1999). La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Biblioteca de Humanidades, Antropología. Ed. Universidad de Granada, CIESAS. Granada.
- Fernández Santamaría, M. R. (2003). La situación de la educación básica en Iberoamérica: Retos para la cooperación internacional. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 31, pp.145-167
- García Segura, S. (2004). Análisis socioeducativo de la comunidad purépecha en la región del lago de Pátzcuaro. *Revista Textual, Análisis del medio rural latinoamericano*, n. 43-44, p. 171-192.
- García Segura, S. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 13 (2), 289-304.
- Gómez González, G. (1995). Educación indígena y desarrollo sustentable (una experiencia comunitaria en Tlahnitltepec, Oaxaca). En: M. A. Sámano; G. Gómez; C. Durand (coords.) *Cuestión indígena y coyuntura actual. Estudios de caso regional*, pp. 141-164. Sociología Rural, UACH, México.
- Godenzi, J.C. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En: Calvo Pérez, J. y Godenzi, J.C. (comp.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, pp. 19-30. Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú
- Gutiérrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, Editorial Plaza y Valdés, México
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Heise, M. (1994). Interculturalidad e identidades indígenas. Testimonios". En: Heise, M. (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, pp. 203-211. Programa FORTE-PE. Perú
- Helberg, H. (2001). *Pedagogía de la interculturalidad*. Programa FORTE-PE. Perú
- Ministerio de Educación (2002a). *Ley de Lenguas*. www.minedu.gob.pe/edrural/documentos
- Ministerio de Educación (2002). *Ley para la educación bilingüe intercultural*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-27818.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural al 2021. MINEDU.
- Moraña, M. (1998). Indigenismo y globalización. En: Moraña, Mabel (ed.), *Indigenismo hacia el fin del milenio. Homenaje a Antonio Cornejo Polar*, pp 243-252. Biblioteca de América. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. Universidad de Pittsburgh.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 31.
- SEP-DGEI (1999). Lineamientos generales para la Educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. SEP, DGEI, México.
- Solis, G. (2001). Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú. En: Heise, M. (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud.*, pp. 97-112. Programa FORTE-PE/PROEBI. Perú.
- Speicer, S. (1996). Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario. En: Gondenzi Alegre, J. (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.*, pp. 105-113. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú.
- Tellez Galván, S. (2000). El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano. Universidad Veracruzana, Facultad de Educación, UNED.
- Valencia, E. (1988). Análisis problemático del etnodesarrollo. En: Stavenhagen, R. y Nolasco, M. (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, pp. 185-205. SEP, DGCP, México.

García-Segura, S. (2018). Interculturalidad e indigenismo: retos de las políticas educativas ante la diversidad cultural en México y en Perú. *MODULEMA*, 2, 49-70. Doi: 10.30827/modulema.v2i0.7350

Autores / Authors	Saber más / To know more
<p>Sonia García Segura Doctora en Antropología Social y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora investigadora en el Departamento de Educación, Área Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba, (España). Actualmente forma parte del grupo de investigación INCIDE (Infancia, Ciudadanía, Democracia y Educación) SEJ-614 y está participando en el Proyecto Estudios Indígenas: innovación curricular, internacionalización de la universidad brasileña y fortalecimiento de cuadros nacionales e internacionales de investigadores indígenas (INDI AGE), financiado por el Ministerio de Educación de Brasil, en el que participan la Universidad de Córdoba (España) y la Universidad Federal de Sao Carlos (Brasil)</p>	<p> 0000-0003-2928-3334</p> <p> https://goo.gl/xrZndc</p> <p> https://goo.gl/5SoH62</p> <p> https://goo.gl/4fcBdP</p>

ENTIDADES SOCIALES Y PROYECTOS PARA EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO ENTRE JÓVENES

SOCIAL ENTITIES AND PROJECTS FOR INTERRELIGIOUS DIALOGUE BETWEEN YOUNG PEOPLE

Venceslao, M.⁽¹⁾, Freixa, M.⁽¹⁾, Vilà, R.⁽¹⁾ & Burguet, M.⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

⁽²⁾ Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Recibido | Received: 27-07-2018

Aprobado | Approved: 28-09-2018

Publicado | Published: 08-10-2018

Correspondencia | Contact: Marta Venceslao | mvenceslao@ub.edu

 [0000-0003-1530-021X](https://orcid.org/0000-0003-1530-021X)

RESUMEN

Palabras clave

Diálogo
interreligioso e
intercultural

Jóvenes

Entidades
sociales

Proyectos
sociales

La diversidad cultural, fruto de los procesos migratorios y otros elementos globalizadores, dibuja escenarios sociales en los que nuevas manifestaciones religiosas nos invitan a entablar un diálogo interreligioso. ONGs, asociaciones civiles, comunidades religiosas, partidos políticos, individuos particulares, como los diferentes niveles de gobierno, locales, regionales, nacionales o internacionales, deberían estar comprometidos con una gestión democrática de la diversidad cultural y religiosa.

Este artículo presenta resultados parciales sobre proyectos que realizan las entidades catalanas vinculadas al diálogo intercultural e interreligioso dirigido a los y las jóvenes. Metodológicamente se ha procedido a través de un estudio descriptivo-comprensivo mediante 23 entrevistas semi-estructuradas e individuales a profesionales procedentes de entidades diversas.

Se han detectado numerosos proyectos sobre el diálogo interreligioso e intercultural dirigido a la juventud. Concretamente se han identificado tres tipologías distintas: proyectos orientados al conocimiento y expresión de la diversidad religiosa en el espacio público; proyectos desde una perspectiva aconfesional; y, proyectos transversales de concienciación y empoderamiento sociopolítico.

En conclusión, si bien hay mayor sensibilidad por las motivaciones interculturales en general, la sensibilidad hacia el hecho religioso está

por despertar en cuanto a movilización social. Sin embargo, tanto desde la propia UNESCO como desde los movimientos de diálogo interreligioso, se facilitan espacios de encuentro de dicha diversidad.

ABSTRACT

Keywords

Interreligious and intercultural dialogue

Youth

Social entities

Social projects

Cultural diversity, fruit of migratory processes and other globalizing elements, draws social scenes in which new religious manifestations invite us to engage in an interreligious dialogue. NGOs, civil associations, religious communities, political parties, individual individuals, such as the different levels of government, local, regional, national or international, should be committed to a democratic management of cultural and religious diversity.

This article presents partial results on projects carried out by Catalan entities linked to intercultural and interreligious dialogue aimed at young people. Methodologically, a descriptive-comprehensive study was carried out through 23 semi-structured and individual interviews with professionals from different entities.

Numerous projects on interreligious and intercultural dialogue aimed at youth have been detected. Specifically, three different types have been identified: projects oriented towards knowledge and expression of religious diversity in the public space; projects from a non-denominational perspective; and, cross-cutting projects of socio-political empowerment and awareness.

In conclusion, although there is greater sensitivity for intercultural motivations in general, sensitivity to the religious fact is to wake up in terms of social mobilization. However, both from UNESCO itself and from the movements of interreligious dialogue, spaces for meeting such diversity are provided.

INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural, fruto de los procesos migratorios y otros elementos globalizadores, dibuja escenarios sociales en los que nuevas manifestaciones religiosas nos invitan a entablar un diálogo interreligioso. Según la UNESCO (2015:80) el diálogo interreligioso es “el intercambio de palabras y escucha recíproca que compromete en pie de igualdad los creyentes de diferentes tradiciones religiosas”. La definición añade que este diálogo se entiende y practica en cuatro dimensiones: cuando las personas se esfuerzan para vivir en un espíritu de apertura y buena vecindad; cuando sujetos de diferentes religiones colaboran en orden al desarrollo integral; cuando personas arraigadas a sus propias tradiciones religiosas comparten vías de busca del absoluto; y cuando los expertos tratan de entender las diferentes herencias religiosas y apreciar los valores espirituales.

España está inmersa en una sociedad plural, en la cual la Iglesia católica ya no es la única referencia. Esta diversidad cultural y religiosa es un patrimonio que debemos preservar. En Cataluña, la Dirección General de Asuntos Religiosos contabiliza 1.360 centros de culto no católicos en todo el territorio, identificando más de 13 confesiones religiosas diferentes, especialmente presentes en la provincia de Barcelona (DGAR, 2014). El mapa de religiones realizado por ISOR (DGAR, 2014) muestra la vitalidad del tejido religioso de Cataluña en distintos sentidos. Primero, los centros de culto de las confesiones minoritarias y los compuestos por minorías culturales juegan un papel importante como espacios de socialización, especialmente para las nuevas generaciones y los inmigrantes de un mismo país. Actividades como la enseñanza de la lengua o la celebración de las festividades nacionales son una forma de vinculación con el país de origen. Algunos centros de culto realizan tareas sociales no solamente para los miembros de su confesión sino también para la población en general, por ejemplo, colaborando con el banco de alimentos. Estas tareas sociales también toman la forma de proyectos de cooperación con los países de origen e incluso algunas confesiones minoritarias han creado ONGs o entidades no lucrativas. Asimismo, las comunidades religiosas se han ido progresivamente implicando en el tejido cultural y social de los barrios o pueblos donde se ubican y colaborando con las entidades sociales. Todo ello ha contribuido a potenciar el diálogo interreligioso, favoreciendo la relación de redes entre miembros de confesiones diversas a nivel local. En este sentido, l'Associació Unesco pel Diàleg Interreligiós ha tenido un papel clave, juntamente con las administraciones locales y la Generalitat de Catalunya. Estas funciones que realizan algunas de las comunidades religiosas se pueden asimilar a los grupos de cohesión social y de mediación, en relación con la clasificación que propone Torradeflot (2011) sobre los grupos interreligiosos. Estos se encuentran en los municipios y los barrios con gran diversidad, siendo su objetivo la cohesión y la convivencia.

Elósegui (2009) apunta que ONGs, asociaciones civiles, comunidades religiosas, partidos políticos, individuos particulares, como los diferentes niveles de gobierno, locales, regionales, nacionales o internacionales, tienen que estar comprometidos con una gestión democrática de la diversidad cultural y religiosa. Y las comunidades religiosas devienen un actor fundamental como cohesionador y mediador social.

Torradeflot (2011) advierte sobre los posibles solapamientos y duplicidades en servicios o grupos presentes en un mismo territorio, aboga por la complementariedad creativa,

desarrollando funciones diferentes. En este trabajo en red se promueve el hecho de trabajar con diferentes potenciales de acción. En primer lugar, contando con los defensores de la justicia social, para sensibilizar las diferentes comunidades y, en segundo, apostando por el servicio mediante la educación, mejorando la coordinación asistencial y el contacto entre los diferentes agentes implicados. Todo ello, sin obviar las tensiones de carácter interreligioso presentes en muchos lugares. Torradeflot (2012) plantea la necesidad de diálogo entre todos los agentes activos del territorio (comunidades religiosas, vecinos, comerciantes, usuarios de equipamientos, etc.) para garantizar los mismos derechos, necesidades e intereses.

Este artículo, que forma parte de una investigación más amplia, presenta los proyectos que realizan las entidades catalanas vinculadas al diálogo intercultural e interreligioso dirigido a los jóvenes.

METODOLOGÍA

Este artículo tiene como objetivo, el análisis de las iniciativas socioeducativas o los proyectos sobre el diálogo intercultural e interreligioso que implementan con los jóvenes, las diferentes entidades entrevistadas.

Metodológicamente se ha procedido a través de un estudio descriptivo-comprensivo mediante 23 entrevistas semi-estructuradas e individuales a profesionales procedentes de entidades de la siguiente tipología:

- 1- Centros culturales y religiosos, de confesiones diferentes, donde se enseñan valores a través de actividades culturales de todo tipo.
- 2- Entidades interreligiosas y servicios especializados en la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso.
- 3- Fundaciones que trabajan a partir de redes de entidades para favorecer el arraigo de los hijos e hijas de la inmigración.
- 4- Red de profesionales (estudiantes e investigadores) para contribuir a la difusión científica.

La entrevista estaba dirigida a recoger datos desde una dimensión institucional y otra profesional, en la que se respondía de forma más concreta sobre los proyectos implementados. La siguiente tabla muestra la dimensión específica de la entrevista con las preguntas concretas.

Tabla 1. Preguntas de la entrevista

DIMENSIÓN	PREGUNTAS
Proyectos sobre el diálogo interreligioso	Y sobre el diálogo interreligioso e intercultural, ¿qué proyectos se están implementando o ha implementado? ¿Qué proyectos lleváis a cabo sobre la diversidad religiosa y el diálogo interreligioso e intercultural? Proyectos en curso para la gestión de la diversidad religiosa: origen (¿De dónde salen? ¿Quién los propone? son proyectos de la entidad, se hacen con otras entidades); objetivos y colectivos prioritarios (atención preferente en los proyectos socioeducativos dirigidos a la juventud).

Para proceder al análisis de la información obtenida se ha hecho uso del software Nvivo 11 PRO. Asimismo, se ha realizado la transcripción literal de las entrevistas y, posteriormente, con el apoyo de este programa. En este análisis de contenido surgió la categoría de proyectos sobre el diálogo interreligioso e intercultural implementados: origen, descripción, objetivos y destinatarios, dividida en cuatro subcategorías:

- 1- Proyectos orientados al conocimiento y a la expresión de la diversidad religiosa en el espacio público.
- 2- Proyectos planteados desde una perspectiva aconfesional.
- 3- Proyectos de carácter transversal.
- 4- Otros proyectos.

RESULTADOS

A través de las entrevistas a las entidades, se han detectado numerosos proyectos sobre el diálogo interreligioso e intercultural dirigido a la juventud. Concretamente, se han generado tres categorías de proyectos que realizan las entidades: a) proyectos orientados al conocimiento y expresión de la diversidad religiosa en el espacio público; b) proyectos desde una perspectiva aconfesional; y c) proyectos transversales. Pasamos a presentarlos.

Proyectos orientados al conocimiento y expresión de la diversidad religiosa en el espacio público

Las entidades que contemplan el hecho religioso como un aspecto antropológico se acercan a este fenómeno desde el respeto y la libertad de expresión, pensamiento y credo para dar posibilidad a todas las formas y expresiones religiosas. Por lo tanto, parten del principio de que todo conocimiento abre miradas y permite ampliar las perspectivas. Para ampliar este conocimiento del hecho religioso, como base para una mayor aceptación, las entidades ofrecen formación e información sobre el conocimiento religioso, tanto a nivel profesional como personal. Este tipo de entidades son generalmente centros religiosos.

“Bueno, hemos hecho diferentes actividades y jornadas sobre el islam en la sociedad catalana, es decir, intentamos dar esta perspectiva de incorporar los elementos culturales de la sociedad catalana y unirlos y vincularlos con lo que es la práctica del islam aquí en Cataluña” [E3].

A continuación destacamos algunos de los objetivos de los proyectos identificados para jóvenes:

- Charlas para dar a conocer el país de una manera cultural con el objetivo de que los jóvenes se sientan orgullosos de su religión.
- Visitas a los oratorios para reducir la sensación de rechazo o miedo hacia el otro.
- Llevar jóvenes a Marruecos para que conozcan sus escuelas.
- Visita a un oratorio cercano al instituto con alumnos de primero y segundo de bachillerato, acompañado de una charla informativa y una comida.
- Centros de interés de diferentes religiones.

En esta categoría de proyectos sobre la expresión de la diversidad religiosa en el espacio público también se incluyen aquellos que gestionan los espacios de culto de las comunidades migradas. En este sentido, una de las entidades estudiadas está trabajando en distintas comarcas de Catalunya -y en diálogo con diferentes federaciones musulmanas- para crear un espacio del rito funerario en los municipios según la tradición musulmana.

Proyectos planteados desde una perspectiva aconfesional

Desde la perspectiva de la aconfesionalidad, se observa que las instituciones tienen una tolerancia hacia las creencias de los otros y un respeto desde el ámbito personal e institucional. Cualquier colectivo tiene el derecho de afirmar que ciertos valores, leyes, y actuaciones son beneficiosos o nocivos para la sociedad, la convivencia o la persona. La aconfesionalidad no comporta la anulación del otro. Se trata de una posición desde la cual entender diferentes posturas. Los centros culturales y las entidades interreligiosas suelen trabajar desde esta perspectiva. A saber: no intervienen directamente sobre el hecho religioso, sino que lo toman como un elemento más de la realidad intercultural.

“Nosotros lo trabajamos indirectamente. Trabajamos con jóvenes de diferentes religiones, sobre todo musulmanes, durante las actividades que hacemos (...) es un tema que sale a menudo y lo hablamos”. [E2]

Entre los proyectos de los centros culturales con los jóvenes, destacamos los siguientes:

- Charla de experiencias con representantes ateos, judíos, musulmanes y cristianos.
- Memoria del Holocausto: una memoria hecha junto con la comunidad israelita que se divulga en las escuelas.
- Escuela de paz: servicio que hacen los jóvenes de la comunidad a los centros educativos para trabajar la convivencia.
- Colaboración con espacios de tiempo libre infantil en los que abordar el tema de la espiritualidad desde la diversidad.
- Colaboración con espacios de tiempo libre infantil en los que abordar el tema de la espiritualidad desde la diversidad.

Se trata de una percepción de la diversidad religiosa desde una igualdad que incluye la diferencia. Cuando hay diferencias culturales y religiosas relevantes se requiere un trato diferencial. La igualdad de derechos no significa derechos idénticos para los individuos con historiales culturales diferentes. Las necesidades pueden requerir diferentes derechos para disfrutar de la igualdad. Por lo tanto, igualdad no es sinónimo de uniformidad, ni toda diferencia es privilegio. En todo caso, reconocer el hecho religioso, incluso en su pluriformidad, no es un privilegio o no es un privilegio entendido

en un sentido estricto. Las entidades especializadas en el diálogo interreligioso son las más sensibles a esta perspectiva. Realizan un trabajo global dirigido a la diversidad de creencias y espiritualidades. Así, lo expresa otra de las entidades analizadas:

“Trabajamos el hecho religioso básicamente a partir del espacio interreligioso desde la dimensión espiritual, o sea, conectar con tu dimensión espiritual”. [E3]

Este espacio interreligioso permite crear una experiencia, desde la dimensión espiritual inherente a toda persona, generando preguntas que después cada cual puede responder, en contacto con otras personas que viven la espiritualidad de diferentes maneras:

“Ponerse en contacto con la diversidad religiosa, ponerse en contacto con todo el mundo de la diversidad religiosa, ponerse en contacto también con los propios estereotipos, con los propios prejuicios, percibir tus estereotipos, tus prejuicios (...) es diálogo interreligioso, diálogo de la vida, desde la cotidianidad, desde la vida”. [E8]

Algunos proyectos reseñables que pertenecen a esta apartado son:

- Grupos de diálogo: seis grupos que se reúnen periódicamente conformados por miembros de base, es decir, no son líderes religiosos sino personas de las diferentes religiones y tradiciones que se reúnen para dialogar y hacer cosas conjuntamente.
- “Constructores de puentes”: proyecto orientado a trabajar la diversidad religiosa a través de la acción que consiste en escuchar a jóvenes de diferentes tradiciones trabajando desde el diálogo para que puedan diseñar e implementar un proyecto de desarrollo comunitario.

Proyectos de carácter transversal de concienciación y empoderamiento sociopolítico

Se han identificado en las entidades estudiadas proyectos de carácter más transversal. En estos casos, el hecho religioso se aborda también desde una dimensión política y social.

“Es un elemento que ha estado más presente dentro de dos áreas concretas que eran las dinámicas interculturales y también en el migratorio. Por lo tanto, la diversidad religiosa forma parte, junto con el ámbito laboral, educativa, el alojamiento, etc.”. [E1]

“Nosotros lo que trabajamos es la interculturalidad, pero el tema religioso no. (...) la religión es un hecho muy importante para muchas personas de las que

vienen aquí pero sin que este sea el foco principal. No es que dejemos de lado la religión, pero no es un objetivo prioritario de la entidad. El objetivo es la convivencia y, a partir de esta convivencia se puede entender la diversidad cultural, religiosa, etc. pero la principal no es la religiosa (...). [E6]

Entre los proyectos identificados dirigidos a los jóvenes destacan:

- "Fiestas de aquí y de allá": celebración de las fiestas de Marruecos y de Catalunya.
- Torneo de Fútbol durante el ramadán entre diferentes grupos de jóvenes; refuerzo escolar en institutos y actividades para jóvenes, como conciertos.
- Propuestas de Aprendizaje Servicio de arte para trabajar la creación artística y el movimiento hip-hop para detectar conflicto.
- Aprendizaje-Servicio "Jóvenes constructores de paz" y "Comunicadores alternativos de paz" en el barrio.
- Congreso sobre la importancia de buscar conocimiento: no quedarse sólo en qué es el islam sino dar a conocer otras visiones.
- Sesión con un divulgador islámico que da nociones básicas del islam. Actividades como una "gimcana" donde se hacen preguntas sobre el islam.
- Analizar temas relevantes (como la amenaza terrorista o el estado islámico) y desconstruir los estereotipos y estigmas.

El tipo de entidades que se suma a esta perspectiva son, por una parte, las fundaciones y, por otra, las redes de profesionales. Las primeras enfocan sus acciones buscando líderes de opinión como, por ejemplo, llevar propuestas al Parlament de Catalunya:

"Tenemos diferentes puntos de acción como la detección de líderes de opinión entre los jóvenes (...) También tenemos una fase de acción donde compartimos reflexiones y una acción más directa". [E7]

Las segundas dirigen su trabajo hacia objetivos más específicos como la convivencia, por ejemplo, mediante procesos de mediación e implicación política de los jóvenes.

"Trabajamos con jóvenes sobre todo para promocionar que participen en la política porque pensamos que esta es una manera de superar los prejuicios, para que exista diversidad en las instituciones, en los partidos políticos". [E8]

La mayoría de estas entidades transmiten durante la entrevista la percepción de la sociedad sobre la diversidad, especialmente respecto al mundo islámico, como un problema. Ante esta situación, las entidades optan por hacer propuestas de proyectos

de carácter formativo y de sensibilización, principalmente haciendo acciones de asesoramiento desde una perspectiva intercultural más amplia y no específicamente interreligiosa. Apuestan por un abordaje más inclusivo y respetuoso de la diversidad cultural en el territorio. En este sentido, ponen en marcha iniciativas de carácter sociopolítico y comunitario dirigidas a los jóvenes para ofrecerles la oportunidad de aproximarse a diferentes visiones del mundo y encontrarse con jóvenes de posiciones religiosas diversas.

- Mesa joven por el proceso constituyente con jóvenes de todas las procedencias para desarrollar una acción cívico-política desde la juventud y la interreligiosidad.
- Presentar ideas y propuestas que se traerán en el Parlament de Catalunya, a la comisión de debate del proceso constituyente.
- Panel del futuro de Catalunya con la voz de sus jóvenes.
- Proyecto para promocionar la participación política de los jóvenes de origen inmigrado, con el apoyo de la organización Mundial de las Migraciones.
- Crear líderes juveniles en materia de diversidad religiosa.

Otros proyectos y propuestas

Más allá del colectivo de jóvenes, las entidades trabajan proyectos con otros colectivos sobre temáticas muy diversas con una finalidad informativa, de asesoramiento y apoyo y dirigidos a la población adulta en general. Aunque no nos detendremos en ellas, consideramos pertinente recogerlos.

a) Problemáticas de las familias y de carácter social

“El trabajo es diario haciendo frente sobre todo a las problemáticas de las familias musulmanas del barrio y sobre todo otros que venden desde cómo se llama, desde otro panorama de los centros penitenciarios (...) trabajamos el contexto social, familiar y sobre todo el tema de los centros penitenciarios sobretodo siempre y cuando los internos lo necesitan”. [E7]

b) Temas de mediación

“Derecho islámico sobre monogamia, poligamia, derecho islámico, la visión desde occidente a estas nuevas realidades, derecho de occidente frente a derecho musulmán o derecho islámico...”. [E8]

c) Aprendizajes funcionales

“Clases de catalán y de castellano y esto evidentemente, siempre va dirigido a que la gente pueda expresarse y vivir con toda la comunidad. Por ejemplo, son temas de inserción laboral que también lo hacemos desde la perspectiva de salida del centro. Hagamos talleres de emprendeduría”. [E6]

d) Interculturalidad y género

“Hemos hecho dos jornadas, una sobre la importancia de la mujer en la sociedad catalana (...) Hemos hecho un curso sobre el desarrollo de la identidad de las mujeres musulmanas”. [E3]

“Hacemos temas de atención a las mujeres intentando que sea más fácil la estancia aquí y que no se sientan tan solas. Hacemos temas de refuerzo escolar y que evidentemente, trabajamos con la diversidad cultural no tanto religiosa pero siempre desde la perspectiva de que lo que importa es el refuerzo escolar y si se tienen que tratar otros temas porque es necesario se hace pero no es el objetivo”. [E6]

e) Becas y ayudas

“Luego tenemos algunos proyectos totalmente enfocados a los estudiantes. Estos proyectos son como becas. El año pasado empezamos con la iniciativa de becas. Creemos que los jóvenes no se han de quedar sin estudiar por un impedimento económico, pues lo que hacemos es apoyar a esos jóvenes aportando la parte económica (...) ha de ser un ejemplo a seguir en los estudios, un ejemplo en la sociedad, un ejemplo con su familia y un ejemplo también de manera espiritual, o sea, tiene que ser una persona equilibrada y esa persona ha de ser el mejor estudiante, es decir, esa es nuestra definición”. [E10]

Se da el caso de una entidad que ha desarrollado un proyecto con la subvención del gobierno de Marruecos y del Ministerio de Educación de Marruecos para hacer un refuerzo a centros educativos con mucha presencia de alumnado marroquí y, especialmente, en situación de vulnerabilidad. Se plantea un trabajo colaborativo entre administración, centros educativos, profesorado y familias.

CONCLUSIONES

En esta investigación se han podido entrevistar a 23 profesionales de distintas entidades que trabajan el hecho religioso en el territorio catalán con proyectos sobre el diálogo intercultural e interreligioso dirigido a los jóvenes tanto en espacios interreligiosos como de modo transversal, o a través de acciones de dinamización política. También se han reseñado otro tipo de proyectos dirigidos a la población en

general con acciones sociales o espacios de socialización para aprender, por ejemplo, la lengua del país de destino. Estas iniciativas, tanto desde las entidades sociales como desde los centros religiosos, tienen la cobertura de la *Generalitat de Catalunya* a través de su *Departament d'Afers Religiosos*.

Teniendo en cuenta la población de Catalunya y el mapa de las religiones, una de las primeras observaciones que puede hacerse es el escaso número de entidades que trabajan para el diálogo interreligioso en una tierra en la que la sociedad civil, de forma particular, ha vindicado un papel activo en los temas relacionados con la paz y la gestión de conflictos. Este hecho pone de relieve el hecho de que la sociedad catalana tiene una elevada implicación y capacidad de movilización social, y que el tema interreligioso está aún por ser incorporado en estos movimientos. Si bien detectamos una mayor sensibilidad hacia las motivaciones interculturales en general, la sensibilidad hacia el hecho religioso está por despertar en términos de movilización social. Sin embargo, tanto desde la propia UNESCO como desde los movimientos de diálogo interreligioso, se facilitan espacios de encuentro para dicha diversidad, tal como muestran los proyectos realizados desde una perspectiva aconfesional. Esto parecería indicar una apuesta clara por el contacto con la diferencia para eliminar barreras y prejuicios desde el conocimiento de lo desconocido. Esta apuesta se hace cada vez más evidente si consideramos las iniciativas de carácter transversal de concienciación y empoderamiento sociopolítico que apoyan el liderazgo de los jóvenes, incluso a pesar de que ocupen un lugar de poca visibilidad social.

Quisiéramos apuntar que no consideramos tanto que haya una falta de iniciativas que fomenten el diálogo interreligioso entre los jóvenes, como que éstas estén centradas en entornos en los que la diversidad religiosa está muy presente en el espacio público. Las entidades que promueven estas iniciativas son reducidas, pero el alcance de las propuestas llega, sin duda, a la población sensible a esta temática. El efecto difusor/impulsor reside, principalmente, en el colectivo educativo. Pensemos que toda apuesta en esta línea genera un trabajo en red que, por ósmosis, llega a las familias y a los entornos de referencia de los jóvenes.

Es importante señalar que la sensibilidad sobre el tema se está haciendo paulatinamente más que notoria. En numerosos momentos, acontecimientos sociales disruptivos -e incluso violentos- se han asociado a motivos religiosos. Aun cuando se vincule a un elemento negativo, la emergencia del tema está en el punto de mira de

la escena pública. De dicha preocupación han surgido, precisamente, las iniciativas de las entidades que lo promueven. Es desde esta perspectiva que las entidades entrevistadas desarrollan proyectos orientados al conocimiento de la diversidad y, en no pocas ocasiones, son los propios centros religiosos los que promueven actividades de información y conocimiento de sus creencias en el espacio de diversidad religiosa. Los proyectos orientados desde una perspectiva aconfesional también trabajan para el conocimiento y reconocimiento del otro. Probablemente, en la sociedad secular en la cual vivimos las iniciativas que surgen desde la aconfesionalidad tienen un mejor encaje y no provocan una oposición manifiesta.

Asimismo, cabe tener en cuenta que, dada la implicación del hecho religioso con los valores más intrínsecos de la persona y dada, a su vez, la controvertida herencia que la historia de las religiones ha dejado en nuestro país, no está siendo tarea fácil promover iniciativas interreligiosas desligadas de entidades vinculadas a alguna orientación religiosa en particular. Esto nos invita a pensar que son los mismos agentes del liderazgo religioso los más interesados en promover el (re)conocimiento de sus formas culturales y religiosas, y la pluralidad de sus manifestaciones espirituales. No obstante, aunque la voz de estos líderes esté cobrando cada vez más protagonismo, sus iniciativas son todavía escasas. Puede decirse que los proyectos de carácter transversal de concienciación y empoderamiento sociopolítico ocupan un lugar notorio, al impulsar iniciativas para el análisis de temas relevantes como sería el terrorismo islámico, o al incentivar redes de profesionales cuyo trabajo está dirigido al fomento de la convivencia mediante, por ejemplo, procesos de mediación e implicación política de los jóvenes.

Podría considerarse que en el trasfondo del tema subyace la necesidad de ir más allá del hecho religioso que, en definitiva, precisa de un marco cultural en el cual arraigarse y atender la dimensión espiritual de la persona. Esta cuestión conecta de algún modo con la pregunta humana por el sentido de la existencia que, si bien la filosofía ha tratado de abordar las posibles respuestas, a menudo la espiritualidad ha respondido con mayor contundencia desde una apertura a la dimensión trascendente.

En suma, las entidades que velan por el diálogo interreligioso pueden despertar una sensibilidad social particular entre una ciudadanía receptiva a estas cuestiones. Algunas de las acciones que hemos visto están incardinadas a hacer visible esa necesidad emergente en relación con las preguntas vinculadas a la dimensión

trascendental y/o espiritual. Situar esa necesidad permite que cada quien pueda darle una respuesta desde los marcos culturales de procedencia puesto que dicha necesidad es universal, aunque las formas de responder a ella sean plurales. Es esta percepción, precisamente, la que coadyuva a legitimar diferentes formas religiosas, al tiempo que favorecer la comprensión de los fenómenos religiosos. Y es que el origen al cual tratan de responder es el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Direcció General d'Afers Religiosos (2014). Mapa de les religions de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals. Disponible en: http://governacio.gencat.cat/ca/pgov_ambits_d_actuacio/pgov_afers-religiosos/pgov_serveis/pgov_mapa_religions/ [22.04.2018]
- Elósegui, M. (2009). Políticas públicas y educación intercultural. A, J. Garay, G. Díaz, M. Elósegui, y M. Sabariego. *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de Paz* (pp. 131-192). Madrid: Ministerio de Educación.
- Torradeplot, F. (2011). Religiones y pluralismo. Las vías del diálogo interreligioso en España. Madrid: Observatorio del Pluralismo Religioso en España.
- Torradeplot, F. (coord.) (2012). Catalunya i el diàleg interreligiós. Aportacions innovadores al diàleg interreligiós des dels valors de les nacions unides. Barcelona: Associació UNESCO per al diàleg interreligiós.
- UNESCO (2015). Diccionari de religions. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals.

Autores / Authors

Marta Venceslao

Profesora de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación (Universidad de Barcelona). Doctora en Antropología por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Diplomada en Educación Social. Investigadora del Grupo TRALS. Estableciendo un diálogo entre la Pedagogía y la Antropología, ha realizado diferentes investigaciones en instituciones del campo social. Artículos recientes: El abandono en el recorrido formativo del estudiante. El caso de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*.

Saber más / To know more



[0000-0003-1530-021X](https://orcid.org/0000-0003-1530-021X)



<https://goo.gl/KHqQVp>

Autores / Authors	Saber más / To know more
<p>Montse Freixa Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Investigadora del Grupo TRALS. Líneas de trabajo: transiciones y diversidad religiosa y diálogo interreligioso. Artículos recientes: El abandono en el recorrido formativo del estudiante. El caso de ADE de la Universidad de Barcelona. <i>Revista de Investigación Educativa</i>. 2018 y Los Futuros pedagogos ante el hecho religioso. Estudio exploratorio en la Universidad de Barcelona. <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>. 2017.</p>	<p> 0000-0001-9119-9868</p> <p> https://goo.gl/518Ebe</p> <p> https://goo.gl/xKA2yx</p>
<p>Ruth Vilà Profesora en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Forma parte del grupo de investigación en Educación Intercultural (GREDI). Es miembro del Consejo de Dirección del Instituto de Investigación en Educación (IRE). Ha participado en investigaciones sobre competencias interculturales y diálogo intercultural e interreligioso. Ha coordinado dos proyectos subvencionados por Asuntos Religiosos de la Generalitat de Cataluña: Gestionar la diversidad religiosa y cultural a la educación desde el diálogo intercultural e interreligioso (2014RELIG00019) y Las entidades y los centros de Secundaria ante la diversidad religiosa (2015RELIG00007).</p>	<p> 0000-0003-3768-1105</p> <p> https://goo.gl/mkpBcQ</p> <p> https://goo.gl/dCL9QG</p>
<p>Marta Burguet Doctora en Pedagogía y profesora de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Ha centrado sus investigaciones en los estudios de paz y conflictos, la educación en valores, la mediación, las relaciones educativas, y la educación de la interioridad. Forma parte del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona. Entre sus últimas publicaciones: <i>Educació per a una cultura de pau. Una proposta des de la pedagogia i la neurociència</i> (Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2014), <i>Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad</i> (Graó, 2016).</p>	<p> 0000-0001-9054-2214</p> <p> https://goo.gl/1iV9Lx</p>

HISTORIA DE VIDA DE UN MENOR EXTRANJERO NO ACOMPAÑADO DE MELILLA

LIFE HISTORY OF AN UNACCOMPANIED FOREIGN MINOR OF MELILLA

Mohamed-Abderrahman, Jhandy⁽¹⁾, Ruiz-Garzón, Francisca⁽¹⁾ & Vilà-Baños, Ruth⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Granada. Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación

⁽²⁾ Universidad de Barcelona. Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación

Recibido | Received: 11-09-2018

Aprobado | Approved: 28-11-2018

Publicado | Published: 01-12-2018

Correspondencia | Contact: Jhandy Mohamed Abderrahman | jhandy@correo.ugr.es

 [0000-0002-1301-3332](https://orcid.org/0000-0002-1301-3332)

RESUMEN

Palabras clave

Menores

Extranjeros

Inmigración

Derechos del
menor extranjero

En el presente artículo se ha abordado el relato biográfico de un menor extranjero no acompañado (MENA), que actualmente se encuentra tutelado por la Ciudad Autónoma de Melilla. La migración de los MENA es un tema de actualidad, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, que preocupa cada vez más a nuestra sociedad. El principal objetivo ha sido conocer a través de la trayectoria vital de un MENA, los motivos que le impulsaron a migrar a España, su estancia en Melilla y sus perspectivas de futuro. Para ello, se ha analizado la literatura existente sobre el concepto, perfil, características, sistema de acogida y derechos de los MENA, así como de Melilla como ciudad frontera para estos jóvenes. Esta bibliografía ayuda a encauzar la entrevista sobre el relato del MENA objeto del estudio. Desde el punto de vista metodológico, se ha optado por una metodología de carácter cualitativo. Los participantes han sido seleccionados empleando un muestreo no probabilístico por conveniencia. Como técnicas de recogida de datos se ha utilizado la entrevista semiestructurada abierta y la observación sistemática, a través de una lista de control y el diario de campo. Por último, se ha concluido que el menor ha tenido una infancia de pobreza y penurias. Este hecho y la escasez de empleo en su ciudad natal fueron las principales razones de su migración.

ABSTRACT

Keywords

Minors

In this article, the biographical account of an unaccompanied foreign minor (MENA), which is currently under the tutelage of the Autonomous City of Melilla, has been addressed. The migration of the MENA is a current issue, both nationally and internationally, which increasingly

Oreigners
Immigration
Rights of the
foreign minor

concerns our society. The main objective has been to know through the life trajectory of a MENA, the reasons that prompted him to migrate to Spain, his stay in Melilla and his future prospects. In order to do so, the existing literature on the concept, profile, characteristics, reception system and rights of the MENA was analyzed, as well as Melilla as a border city for these young people. This bibliography helps to channel the interview about the MENA story object of the study. From the methodological point of view, a qualitative methodology has been chosen. The participants have been selected using a non-probabilistic convenience sampling. As data collection techniques, open semi-structured interviews and systematic observation were used, through a checklist and the field diary. Finally, it has been concluded that the child has had a childhood of poverty and hardship. This fact and the lack of employment in his hometown were the main reasons for his migration.

INTRODUCCIÓN

Acercamiento al concepto de MENA

A los sujetos objeto de nuestro estudio se les han asignado distintas denominaciones en nuestro país en los últimos años, así podemos encontrar la designación MNA -menores no acompañados- (Save the Children-España, 2003), MMNA -menores marroquíes no acompañados- (Jiménez Sedano e Izquierdo Collado, 2013), MENA -menores extranjeros no acompañados- (Fuentes Sánchez, 2014), MINA -menores inmigrantes no acompañados- (Bermúdez, 2004), MEINA -menores extranjeros indocumentados no acompañados- (Capdevila y Ferrer, 2003), MMNA -menores migrantes no acompañados- (Quiroga, Alonso y Soria, 2009), etc. Nosotros utilizaremos la denominación MENA, por ser la empleada por las instituciones gubernamentales del Estado y la más utilizada en la mayoría de la literatura especializada en este tema (Giménez y Suarez, 2000; Berganza, 2003; ARARTEKO, 2005; Unicef, 2009).

Si nos fijamos en la terminología anterior, aunque se refieran al mismo colectivo, existen diferencias entre estos conceptos. Se utilizan los términos extranjeros e inmigrantes como sinónimos cuando se refieren a realidades diferentes. Según Pérez-Minguez (2004), “migrar alude a cambiar de residencia: es un concepto demográfico y no refiere a otras consideraciones políticas, económicas o jurídicas. Extranjero es un término jurídico. Son extranjeros los que carecen de nacionalidad española, según la Ley de Extranjería 8/2000” (p. 12).

Son muchas las definiciones que se han asignado a estos jóvenes, entre las cuales se encuentran las aportadas por Suárez (2004), Quiroga (2005 en Gimeno, 2013), UNICEF

(2009 en Fuentes, 2014), González (2004) y De Miguel y Herrero (2012), de las que concluimos que los MENA son todas aquellas personas menores de 18 años, que migran sin la compañía de tutores adultos y de manera irregular, motivados por situaciones de maltrato, abandono, pobreza, conflictos familiares e influencia sociofamiliar y mediática sobre Europa, de una zona geográfica con pobreza, altos niveles de desempleo, etc., (país de origen) a otra cuya imagen es la de la tierra de las oportunidades, en busca de una mejor calidad de vida.

Melilla, ciudad frontera para los MENA

La Ciudad Autónoma de Melilla (ciudad española), acoge a un total de 84.721 habitantes (según el Instituto Nacional de Estadística, a 1 de enero de 2018) en una superficie de 12,3 km², donde existe una diversidad cultural y religiosa importante. Situada en el norte de África y considerada, en geopolítica, como “ciudad frontera” por su situación limítrofe con Marruecos, favorece intercambios de toda naturaleza con este país, ya sean comerciales, humanos, culturales, etc. Esto permite a los MENA ver la posibilidad de acceder a Melilla, ciudad que consideran como el medio, la puerta, para alcanzar sus sueños.

Durante la última década, la afluencia de estos jóvenes en Melilla ha ido en aumento. De acuerdo con los datos recogidos en Peregrín Sánchez y Burgos Goye (2017), facilitados por el Área del Menor y la Familia (Consejería de Bienestar Social de Melilla):

Se ha pasado de tener 700 ingresos de menores no acompañados en el año 2010 a sobrepasar los 9000 (al mismo menor se le suele dar de alta varias veces, puesto que si a las 00.00 h. no ha aparecido en el centro, causa baja y le dan un alta nueva cuando vuelva a aparecer) a finales del año 2015, de los cuales, 759 se encontraban tutelados por los Servicios de Protección de Menores de la Ciudad de Melilla, notándose un leve incremento respecto a finales del año 2014 con 654 menores tutelados. Por otro lado no debemos silenciar que hay niños en la calle que nunca han tenido vínculo con las Instituciones de protección y, en consecuencia, no se encuentran reflejados en las estadísticas. (pp. 3-4).

Según la información ofrecida por el Consejero de Bienestar Social en el “III Seminario Internacional sobre Investigación, Políticas Sociales y Acción con los menores migrantes de Melilla, Europa y Estados Unidos”, en el año 2017 el número de MENA acogidos en los centros de Melilla fue de 1800, aproximadamente. De esta

cantidad, el 97-98 % proceden de Marruecos. Según el Consejero de Bienestar Social, actualmente hay 720 MENA acogidos, de los cuales 600 son varones. Si nos centramos en el centro de acogida “La Purísima” (“Fuerte Purísima”), donde se encuentra acogido nuestro sujeto objeto de investigación, la cifra de menores es de 560, siendo todos varones. Esta cifra supera notablemente la capacidad de acogimiento que tiene el centro, que es de 180. Debido a la superación de la capacidad del centro, el Consejero de Bienestar Social declaró el 25 de Marzo de 2017 en “El País” que han tenido que “adaptar espacios comunes como habitaciones y hacer literas de tres camas para aumentar el número de menores por habitación de cuatro a seis” (Pérez Fernández y Eguren Rodríguez, 2017).

Perfil y rasgos sociológicos de los MENA

Son muchos los autores que han descrito el perfil de los MENA. Del análisis de los trabajos de Suárez (2004), Kaddur (2005), Gallego et al. (2006), Avilés y Jurado (2010), Marcos (2010), Del-Sol (2012) y Fuentes (2014), extraemos las características que aparecen en la tabla 1:

Tabla 1. *Características de los MENA*

Características	
A nivel personal y psicológico	<ul style="list-style-type: none">- Presentan problemas psicológicos conductuales.- Tienen baja autoestima, sentimiento de inferioridad, falta de expectativas e intereses, hábitos y actitudes negativas.- Su proyecto migratorio es generalmente muy claro: conseguir la documentación y trabajar lo más pronto posible.- Sufren un gran choque entre las expectativas que tenían al venir a España y la realidad con la que se encuentran.- Poseen una madurez mayor a la que corresponde su edad cronológica.- No contemplan el retorno.- Suelen ser varones, de entre 10 y 18 años.- Vienen a nuestro país a “buscarse la vida”, de forma voluntaria o alentados por sus familias.
A nivel académico	<ul style="list-style-type: none">- Presentan problemas de integración en el medio escolar.- Han abandonado el sistema educativo o sólo han cursado 1 ó 2 niveles.- Rechazan la escolarización mientras que optan por aquellas actividades formativas que les permitan obtener un empleo.
A nivel sociocultural	<ul style="list-style-type: none">- Desconocimiento del idioma y de la cultura del país receptor.- La socialización por medio de la pertenencia a grupos de iguales.- El consumismo como única alternativa de integración.- La aculturación y los problemas adaptativos a la cultura del país receptor.- Escasa relación con jóvenes autóctonos.- Mayoritariamente hablan árabe y tamazigt.

A nivel sanitario	<ul style="list-style-type: none"> - Suelen venir con baja talla y peso y tienen sarna, hongos... - Presentan una salud buco-dental precaria y piedras en el riñón. - Son frecuentes las autolesiones. - Consumo de drogas, como el hachís y otras sustancias baratas. - Sequedad de los bronquios, por el consumo de disolvente (pegamento). - Presentan malos tratos causados por las autoridades o jóvenes mayores. - Enfermedades de transmisión sexual, por las conductas sexuales de riesgo.
A nivel familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenecen a familias pobres, con muchos hijos. - Mantienen una relación normalmente periódica con sus familias de origen. - Proviene de familias desestructuradas: padres divorciados, drogadictos y madres solteras.
A nivel político y del sistema de acogida	<ul style="list-style-type: none"> - Conocen la legislación y el sistema de protección y hacen uso del mismo. - Han accedido a España de forma irregular. - Proviene de Marruecos, Argelia, Senegal, Mali, Nigeria y Guinea. - Problemas para su ubicación en redes familiares de acogida. - El rechazo reiterado de los proyectos de acogimiento residencial.

Fuente: Elaboración propia a partir de Suárez (2004), Kaddur (2005), Gallego et al. (2006), Avilés y Jurado (2010), Marcos (2010), Del-Sol (2012) y Fuentes (2014).

Tipologías de MENA

Suárez (2004) distingue tres tipos de MENA, a los que llama grupos 1, 2 y 3. Basándonos en su descripción, hemos elaborado la siguiente tabla:

Tabla 2. *Comparación de los tres tipos de MENA*

Factores	Grupo 1. Menores migrantes	Grupo 2. Menores de la calle con itinerancia transnacional	Grupo 3. Menores con graves problemáticas personales
Vínculos familiares	Son menores con vínculos familiares, proyecto migratorio claro y hábitos de vida en la calle.	Son menores sin vínculos familiares positivos, en general.	Son “niños de la calle”, sin vínculos familiares. En muchos casos se trata de un perfil semejante al grupo 2, pero agravado. Tienen antecedentes delictivos,
Contacto con la calle	No son “niños de la calle”.	Tienen una trayectoria temprana de “niños de la calle”.	comportamientos agresivos graves o problemas serios de salud. Además, presentan las siguientes características:
Ambiente familiar	Proviene de un ambiente familiar estable.	Proceden de familias desestructuradas.	Son captados por mafias diversas (prostitución, estupefacientes...).
Proyecto migratorio	Tienen un proyecto migratorio claro: conseguir “papeles y trabajo”.	No tienen un proyecto migratorio claro, actúan por impulsos.	Han pasado por prisiones en el país de origen.
Actitud	Son “poco problemáticos”.	Son agresivos.	Entran a formar parte
Nivel psicológico	Tienen más madurez que los niños de su edad.	Presentan claros rasgos de trauma.	
Propuestas	Mantener los vínculos	Atención personalizada	

Factores	Grupo 1. Menores migrantes	Grupo 2. Menores de la calle con itinerancia transnacional	Grupo 3. Menores con graves problemáticas personales
de mejora	familiares, incluirlos en proyectos educativos integrales y personalizados, realizar proyectos de reinserción sociolaboral...	en familias profesionales o pequeños y un sistema de atención permanente con educadores de calle y mediadores culturales.	de bandas de jóvenes. Viven principalmente del robo. Se proponen medidas especializadas: reformatorios, atención psicológica, atención médica...

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Suárez (2004).

Motivos que impulsan a los MENA a migrar

Los MENA no migran a nuestro país por placer, sino empujados por razones que quedan muy lejos de este término. Capdevila (2000) indica los siguientes motivos:

- Huir de una realidad muy dura que les ha tocado vivir en propias carnes (malos tratos familiares, abandonos, abusos, explotación infantil...).
- Mejorar su situación y nivel de vida y ayudar a sus familias.
- El nivel de paro en Marruecos, que es el más alto de los países del Magreb.
- La imagen de Europa, que es la de la tierra de las oportunidades.
- El boca a boca y los medios de comunicación.
- La crisis familiar.
- La necesidad y la pobreza.

UNICEF (2010 en Fuentes Sánchez, 2014) identifica como motivos principales de migración las expectativas de mejoras económicas, culturales, políticas e incluso expectativas creadas por su propia familia.

Asimismo, el estilo de vida, el destino que sus familias les han reservado o concertado con terceras personas, la ausencia de una red personal o familiar, el fallecimiento de los padres, el acogimiento por otras personas, el deseo de reagruparse con familiares que ya viven en el país de destino, el dejar de ser una carga familiar más, la búsqueda de protección o de un lugar seguro, etc., son factores que también impulsan a los MENA a migrar (Save the Children, 2018).

Acogida o repatriación de los MENA

Los motivos anteriores empujarán al MENA a comenzar su proceso migratorio que, en el caso de Melilla, tendrá lugar traspasando la frontera con Marruecos. Este proceso acabará con la repatriación del menor o su permanencia en España.

Goenechea (2006 en Martínez et al, 2009) indica que el menor, al poseer malas experiencias en relación a la búsqueda de trabajo, empieza a gestar la idea de emigrar a Europa como ese lugar prometido. El problema es que dicha idea es errónea y está distorsionada por los medios de comunicación y por los propios compañeros de migración. Cuando llega a Europa se da cuenta de que no puede trabajar, por la ley de extranjería y por no poseer la educación ni la formación laboral necesaria. De repente se encuentra solo, en un continente de diferente religión, cultura y costumbres; en una sociedad de acogida que lo percibe como un individuo dependiente en situación de desamparo, pero que al mismo tiempo pretende repatriarlo.

El Título VIII del Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (en adelante, RD 2393/2004), que trata sobre los menores extranjeros, expone en su artículo 92.1 lo siguiente:

- 1) En los supuestos en que las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado tengan conocimiento de o localicen a un extranjero indocumentado cuya minoría de edad no pueda ser establecida con seguridad, informarán a los Servicios de Protección de Menores para que, en su caso, le presten la atención inmediata que precise, de acuerdo con lo establecido en la legislación de protección jurídica del menor, poniéndose el hecho en conocimiento inmediato del Ministerio Fiscal, que dispondrá la determinación de su edad, para lo que colaborarán las instituciones sanitarias oportunas que, con carácter prioritario y urgente, realizarán las pruebas necesarias.
- 2) Determinada la edad, si se tratase de un menor, el Ministerio Fiscal lo pondrá a disposición de los Servicios competentes de Protección de Menores.

La edad de estos menores se determina mediante una prueba oseométrica denominada Greulich-Pile, que ha sido muy criticada, ya que puede tener un margen de error de dos años. Se encargan de realizar esta prueba los miembros del Grupo de Menores (GRUME) de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado (Cabedo, 2006).

Tras verificar que se trata de un menor, el GRUME lo traslada al centro de acogida correspondiente, donde se procede a investigar sobre su identidad y circunstancias personales y sociofamiliares, con el fin de recabar la información suficiente para adoptar decisiones sobre su futuro, facilitando así su repatriación al país de origen o su permanencia en España (Cabedo, 2006).

El punto 4 del artículo 92 del RD 2393/2004 establece lo siguiente sobre la repatriación del menor a su país de origen o su permanencia en España:

La Administración General del Estado, conforme al principio de reagrupación familiar del menor, después de haber oído al menor, y previo informe de los servicios de protección de menores, resolverá lo que proceda sobre la repatriación a su país de origen, o a aquel donde se encontrasen sus familiares, o, en su defecto, sobre su permanencia en España. De acuerdo con el principio del interés superior del menor, la repatriación a su país de origen solamente se acordará si se dieran las condiciones para la efectiva reagrupación familiar del menor, o para la adecuada tutela por parte de los servicios de protección de menores del país de origen. No procederá esta medida cuando se hubiera verificado la existencia de riesgo o peligro para la integridad del menor, de su persecución o la de sus familiares.

El artículo 92 del RD 2393/2004, en su punto 5, continúa expresando lo siguiente:

Transcurridos nueve meses desde que el menor haya sido puesto a disposición de los servicios competentes de protección de menores (...) y una vez intentada la repatriación con su familia o al país de origen, si ésta no hubiera sido posible, se procederá a otorgarle la autorización de residencia.

Derechos del MENA

Los derechos del MENA vienen recogidos, además de en la Constitución Española de 1978 (como menor y como extranjero), Carta Europea de Derechos del Niño, Carta Europea de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, Comité de los Derechos del Niño (Observaciones Generales), Convención de los Derechos del Niño, etc., en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento, donde encontramos, entre otros, los siguientes:

Artículo 2.1. Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan.

Artículo 2.2. A efectos de la interpretación y aplicación en cada caso del interés superior del menor, se tendrán en cuenta los siguientes criterios generales:

- La protección del derecho a la vida, supervivencia y desarrollo del menor y la satisfacción de sus necesidades básicas.
- La consideración de los deseos, sentimientos y opiniones del menor, así como su derecho a participar en el proceso de determinación de su interés superior.
- La conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia.
- La preservación de la identidad, cultura, religión, convicciones, orientación e identidad sexual o idioma del menor, así como la no discriminación.

Artículo 3. Los menores gozarán de los derechos que les reconoce la Constitución y los Tratados Internacionales de los que España sea parte.

La Observación General Número 6 de las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño (2005) añade el respeto del principio de no devolución, la confidencialidad, el derecho a nombramiento de tutor, asesor y representante legal y el derecho a la educación.

OBJETIVOS

El **objetivo general** que nos planteamos alcanzar con este proyecto es conocer a través de la trayectoria vital de un MENA, los motivos que le impulsaron a migrar a España, su estancia en Melilla y sus perspectivas de futuro.

De este objetivo, se desprenden los siguientes **objetivos específicos**:

- Conocer la infancia de un MENA.
- Descubrir las condiciones en las que vivía el menor en su núcleo familiar.
- Indagar acerca de las razones y circunstancias que le empujaron a migrar.
- Conocer el camino y los obstáculos con los que se ha encontrado el menor hasta llegar a Melilla.
- Averiguar las condiciones y la situación del menor en Melilla.
- Conocer los objetivos que se plantea el menor para su futuro.

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo en el que se realiza un análisis del relato biográfico de un MENA residente en la Ciudad Autónoma de Melilla. Se toma en cuenta la descripción narrativa e interpretativa, considerando el

contexto desde los puntos de vista de los actores participantes, configurándose como un objetivo básico para comprender el significado de una experiencia (Pérez Serrano, 1994), reconociendo y confirmando nuevos significados.

El enfoque biográfico responde a la necesidad de comprender e ilustrar una idea representativa de los ejes de análisis planteados.

Los participantes de esta investigación son seleccionados empleando un muestreo no probabilístico por conveniencia. Por un lado, el MENA nos interesa porque puede comunicarse al menos en las lenguas que domina el investigador y, por otro lado, para triangular la información del MENA, nos interesa identificar a los sujetos que interaccionan con nuestro informante principal (educadores del centro de acogida, familiares y/o amigos).

Nuestros sujetos participantes son un MENA, sus tres educadores y dos de sus compañeros de módulo.

Como técnicas de recogida de datos utilizamos, por un lado, la entrevista semiestructurada abierta en la que se preguntaba por los bloques señalados en la siguiente tabla.

Tabla 3. *Estructura de la entrevista*

	Ámbito familiar	Ámbito social	Ámbito educativo
Infancia	Fase pre-migratoria		
Adolescencia	Fase migratoria - Momento actual		

El número total de entrevistas realizadas es de 4 al MENA, 1 a cada educador y 1 a cada compañero de módulo del MENA. En total se han realizado 9 entrevistas.

La estructura de la entrevista realizada a los 3 educadores tiene las siguientes dimensiones: motivos de migración del MENA, acceso y adaptación al centro de acogida, adaptación a la sociedad y cultura melillense, edad del menor, relación con su familia, proceso educativo, relaciones sociales dentro y fuera del centro, comportamiento con el personal del centro y con sus compañeros, objetivos que pretende conseguir, cumplimiento de las normas del centro, aprovechamiento del tiempo libre, hobbies, etc.

En cuanto a sus dos compañeros de módulo, el guión de entrevista gira en torno a dimensiones como: llegada del menor al centro, adaptación al entorno del centro,

desenvoltura en Melilla, amistades que tiene, problemas con las autoridades, consumo de drogas, dedicación al tiempo libre, hobbies, comportamiento con el personal del centro y con sus compañeros, relación con miembros de su familia, relación con sus amistades, desarrollo del día a día en el centro y fuera del mismo, el proceso migratorio, intenciones de futuro, etc.

Por otro lado, se realizan 8 sesiones de observación al MENA objeto de investigación en las que se recogen datos a través de una lista de control que posteriormente se desarrolla en el diario de campo del investigador.

El esquema seguido para la recogida de datos de observación con la lista de control es el siguiente (véase la tabla 4):

Tabla 4. *Lista de control utilizada en la observación*

	Sí	No	Dudoso	Observaciones
Vida en el centro de acogida:				
Alimentación				
Vestimenta				
Aseo				
Infraestructura del centro:				
Habitaciones				
Cocina				
Aseos				
Salón				
Trato/afectividad interpersonal:				
Educadores				
Personal trabajador del centro				
Compañeros				
Participación en actividades				
Formación				
Ocio				
Comunicación interpersonal				
Castellano				
Árabe				

El valor de la verdad en nuestro estudio se consigue a través de la triangulación y saturación de los datos obtenidos en las entrevistas de los diferentes perfiles de sujetos trabajados y en la observación.

Para asegurar la consistencia en nuestro estudio, el discurso obtenido de las entrevistas es devuelto a los informantes para confirmar los datos recogidos.

En cuanto a la neutralidad, los datos recogidos a través de las entrevistas y de la observación son revisados por un investigador externo, así como los informes y codificación de los datos, para evitar comentarios subjetivos no triangulados previamente o discurso estereotipado.

INFORME

A Nourdine¹ le suelen llamar “Zagora” en el Centro en el que se encuentra acogido, porque nació en un lugar del Desierto de Marruecos llamado así. Era un pueblo con los recursos mínimos para sobrevivir: una sola fuente de agua y muy alejada de su casa, un pequeño mercado de calle (donde los vecinos vendían frutas, verduras, pan, leche, carnes, etc.), tres tiendas ubicadas dentro de las viviendas de sus propietarios, un edificio antiguo habilitado como colegio de Educación Primaria (con dos grupos atendidos por un profesor, al que asistían muy pocos alumnos), escasa o nula seguridad ciudadana, etc.

Es un joven varón cuya edad real es de 20 años (según afirma Nourdine), aunque las autoridades locales de Melilla le han asignado 16, según las pruebas (oseométricas, entre otras) que le realizaron al llegar a la Ciudad:

“Tengo dos edades, una en España y otra en Marruecos. Aquí tengo 16 años y ahí tengo 20. Me han hecho una prueba al llegar a Melilla para ver mi edad”.

Su unidad familiar está compuesta por su padre (53 años) su madre (43 años), su hermano (25 años), su hermana (23 años) y él. El padre (sin estudios mínimos y con mucha experiencia laboral injustificada legalmente) y el hermano mayor (con una trayectoria similar a la del padre) realizaban trabajos esporádicos de limpieza, pintura, cosecha, albañilería, etc. No rechazaban ninguna oportunidad de trabajo, sin importarles los kilómetros que tenían que recorrer, ni si el lugar de empleo estuviese fuera de su pueblo. Su madre (sin estudios mínimos) y su hermana (desescolarizada a los diez años, por obligación del padre para colaborar en las labores domésticas) se dedicaban a las tareas del hogar. Se podría decir que la unidad familiar de Nourdine cumplía la organización y estructuración de una familia tradicional y machista. Su padre establecía que las mujeres tenían que quedarse en la casa y los hombres debían salir a la calle a “buscarse la vida”:

¹ A fin de proteger la identidad de nuestro sujeto objeto de investigación y del resto de personas que él menciona en sus relatos, hemos empleado nombres ficticios.

“Mi familia se han escapado del colegio muy pronto. Mi padre trabajaba de lo que encontraba. Trabajaba en la obra, pintaba casas, arreglaba enchufes, plantaba tomates, patatas, lechuga... Siempre se llevaba a mi hermano mayor con él, para enseñarle. Mi madre y mi hermana se quedaban en la casa, limpiando, haciendo la comida, lavando la ropa... Mi padre dice que las mujeres en la casa y los hombres fuera, a buscar la vida”.

Vivían en una casa pequeña (heredada de los abuelos paternos) con los recursos mínimos para subsistir. La infraestructura de la vivienda (realizada con barro) estaba formada por un dormitorio, una cocina, un salón, un cuarto de baño y un patio central. No disponían de instalación eléctrica ni sanitaria. El agua que utilizaban para el hogar tenían que transportarla desde la fuente del pueblo, situada a unos cinco kilómetros de la vivienda. Dormían todos en el mismo cuarto, en el suelo, sobre una alfombra desgastada y con agujeros. Cuando llovía, el agua se filtraba por el techo y goteaba:

“La casa era pequeña, con una cocina de barro. Dormíamos todos juntos, en el mismo cuarto, en el suelo. No teníamos televisor, ni muebles, ni electrodomésticos, ni siquiera había enchufes. El agua había que traerla desde muy lejos”.

Cuando Nourdine habla de su familia, la considera como una unidad estable (aunque con problemas económicos y algunos casos aislados de maltrato por parte de su padre) en la que sobra el cariño y el amor por parte de todos, pero faltaban recursos, sobre todo, económicos. Debido a esta falta de recursos, ha vivido una infancia de pobreza y penurias.

A pesar del calor familiar que recibía, la situación de pobreza que vivía hacía que la convivencia no fuese la adecuada (en diversas ocasiones, el padre ha llegado a maltratar físicamente y psicológicamente tanto a su madre como a él y a sus hermanos). Al mismo tiempo que nos relata esta información, suspira y no puede contener las lágrimas que brotan de sus ojos. Nos explica que actualmente su padre ha cambiado, ya no les agrede físicamente, porque son mayores y no se lo permiten. Él se considera un hombre fuerte con un objetivo claro (hacer todo lo posible por adquirir el permiso de residencia que le permitirá desempeñar un trabajo de forma legal para, así, enviar dinero a su familia y ayudarles a vivir mejor):

“Todos nos queremos mucho. Mi madre es la mejor del mundo. Mi padre es bueno, pero muy duro. Cuando era pequeño, cuando se enfadaba nos pegaba muy fuerte. Cuando mi madre no le hacía caso, le gritaba y le pegaba. Ahora ha cambiado. Quiero mucho a mis hermanos y los echo de menos (suspira,

llora y hace una pausa). Pero no puedo volver a casa hasta que me den los papeles y pueda trabajar para mandarles dinero, para vivir mejor”.

En cuanto a su vida social, comenta que ha vivido una infancia “adulta”, por definirla de alguna manera. Desde muy joven ha tenido que salir a la calle a ganar dinero para colaborar en los gastos familiares (ayudaba a los clientes a llevar las compras hasta sus casas, vendía bolsas en el mercado, recogía botellas de vidrio (reciclables) para cambiarlas por bocadillos en las cafeterías de la zona, cazaba pájaros, traía el agua - hacía varios viajes a diario-, etc.). Sin embargo, encontraba tiempo para divertirse con sus amigos. Éstos, que eran sus vecinos, también tenían una vida parecida a la de Nourdine (en su pueblo, todos se consideraban como una gran familia). Le encantaba salir con ellos, realizar diversos deportes, sobre todo, fútbol (en un descampado, colocando dos piedras como portería). A pesar de todo lo que nos relató, lo que más nos sorprendió fue cuando dijo que prefería vivir en la calle, que es donde mejor se lo pasaba. A partir de los ocho años, empezó a dormir, de forma intermitente y puntual, en la calle (aquí también hace una pausa, con los ojos rojos y llorosos):

“He tenido buenos amigos y me lo pasaba de puta madre con ellos. Me gustaba mucho jugar en la calle. Me encantaba el fútbol. Yo y mis amigos sólo íbamos a nuestras casas para dormir. Para mí era mucho mejor vivir en la calle que en mi casa. Recogía botellas de vidrio las cambiaba por bocadillos. También cogía pájaros. Algunas veces vendía bolsas en el zoco o ayudaba a las personas llevándoles las bolsas de la compra.”

Debido a motivos como los comentados anteriormente (falta de recursos económicos, problemas familiares, etc.), Nourdine no pudo iniciar sus estudios hasta los 11 años, edad a la que se matriculó en el colegio de su pueblo. A este Centro asistían muy pocos niños y niñas. Su escolarización duró sólo un curso. No le gustaba estudiar. Sus amigos tampoco estaban escolarizados y a su profesor le daba igual que asistiera o no. Estos hechos y la idea de su padre (“los hombres tienen que aprovechar el tiempo y trabajar, los estudios no sirven para nada”) no fomentaban en absoluto su corta trayectoria educativa:

“No estudiaba, no iba a la escuela, ni yo, ni mis hermanos, ni mis amigos. Sólo he ido un año, cuando tenía 11 años. No me gustaba estudiar. Mi familia me decía que estudiar no sirve para nada, sólo para perder el tiempo. Ese colegio no es como los de Melilla. No se preocupaban por el futuro de los alumnos. Si faltabas les daba igual”.

A sus catorce años (“reales”), Nourdine viajó a Nador (ciudad marroquí que hace frontera con Melilla), donde se encontraban trabajando su padre y su hermano (uno

de esos trabajos esporádicos que tuvieron que aceptar debido a la miseria que vivían en su pueblo). Será desde esta Ciudad desde la que gestará la idea de cruzar, de forma irregular, a Melilla. Ellos trabajaban en la construcción de las vías del tren, que conectará Nador con otras ciudades de Marruecos.

Después de unos meses trabajando en Nador, su padre decide llevar a Nourdine a esta Ciudad para ayudarlo en el trabajo. Esta decisión la toma su padre después de haberlo pensado varios días, ya que le preocupaba que su hijo no cumpliera sus expectativas. Finalmente, Nourdine se traslada para trabajar en las vías del tren, de forma irregular, puesto que no podían hacerle un contrato oficial. Nuestro sujeto estaba encantado de viajar a Nador para trabajar con su padre:

“Durante un tiempo, mi padre estuvo trabajando en Nador. Un año y medio. Yo estaba en el Sáhara y le cogía el teléfono a mi madre para llamar a mi padre, tenía muchas ganas de venir a Nador. Entonces mi padre me dijo que viniera y me pusiera a trabajar con él. Él trabajaba en las vías del tren”.

Tras unas semanas en Nador, Nourdine empieza a echar de menos a su madre, a su hermana y a sus amigos. Es tan fuerte el sentimiento de melancolía que, después de un mes y medio, decide abandonar el trabajo en Nador y regresar a su casa. Además, no aguantaba tanto esfuerzo, tantas horas de trabajo (la jornada laboral empezaba a las 08:00 horas marroquí (una hora menos que en España) y finalizaba a las 22:00 horas. Su padre, indignado y muy enfadado, le dio 30 euros para el transporte y se fue a casa. El poco dinero que cobran su padre y su hermano por trabajar en la construcción de las vías del tren no es suficiente para mantener a su familia en Zagora ni para sufragar sus gastos en Nador (alojamiento, comida, etc.). Es por ello, que la repentina decisión de Nourdine hace enfadar a su familia:

“Estuve trabajando con mi padre y con mi hermano durante un mes y después empecé a echar de menos a mi madre y a mi hermana. También a mis amigos. Faltaba poco para empezar Ramadán. Mi padre se enfadó mucho y me dijo que yo era una pérdida de dinero. Entonces, me dio 30 euros para el transporte y me fui”.

Posteriormente, su padre llamó a su familia y les dijo que Nourdine no era un hombre, que había abandonado el trabajo, que era un “blandengue” y que sólo fue un gasto innecesario. Y su familia lo criticó mucho. Estuvo días pensando en lo mal que se había hablado (y que se seguía comentando) de él. Después, volvió a llamar a

su padre y le dijo que quería volver a Nador con él. Pero él ya no quiso, le dijo que se quedara en Zagora y que ayudara a su madre en lo que le hiciese falta.

“Después, mi padre llamó a mi madre y le dijo que yo no era un hombre, que me había escapado, que era un blandengue y que sólo fui una pérdida de dinero. Y mi familia me criticó mucho. Entonces estuve un par de días pensando. Después de unos días volví a llamar a mi padre y le dije que quería volver a Nador con él. Pero él no quiso”.

Las palabras que dijo su padre y el trato que recibió después de abandonar Nador, fueron tan impactantes que se vio obligado a volver a ese trabajo, pero ahora por voluntad propia, ya que el padre no le iba a pagar los gastos del transporte. Es por ello que después de unos meses, tras conseguir algo de dinero, vuelve a Nador. Pero, en este caso, su padre estaba regresando a Zagora, por lo que no se llegaron a encontrar.

“No podía aguantar que mi familia pensara así de mí. Yo tenía que volver a Nador y quedarme trabajando con mi padre, como mi hermano. Rejunté un poco de dinero y viajé otra vez a Nador. Pero mi padre no estaba ahí”.

Estuvo entre cuatro y cinco meses trabajando en Nador (a los quince años), primero en la construcción de las vías del tren, después realizando labores soldadura con un amigo y más tarde desempeñando trabajos de decoración con yeso (escayolas). El tiempo que estuvo en Nador, se alojaba en la casa de Hamid, un compañero y amigo de su padre, que conoció en la construcción de las vías del tren. Nourdine tuvo mucha suerte de que Hamid lo reconociera, pues de no ser así hubiera dormido en la calle, situación que a Nourdine no le sorprende puesto que ya había pernoctado en numerosas ocasiones a la intemperie. No podía volver a su casa sin haber trabajado y obtenido dinero antes, pues se le volvería a criticar como ya se hizo cuando regresó arrepentido a Zagora:

“Vi a Hamid, que trabajaba con mi padre. Me ayudó mucho. Me dejó entrar en su casa. Si no está Hamid, me busco la vida y duermo en la calle, pero no vuelvo a mi casa sin dinero”.

Sólo trabajó durante dos meses en las vías del tren, pues la construcción de las vías ya había finalizado. En esta ocasión, como en la anterior, trabajó sin contrato y obtuvo un sueldo muy bajo. Los empleados que poseían contrato cobraban alrededor de 220 Dirham (unos 200 euros, según el cambio). Nourdine ganó 100 Dirham por el trabajo realizado durante los dos meses. Su jefe se lo pagó todo al finalizar las obras.

Sólo pudo conservar 50 Dirham, pues tenía que colaborar (de manera mínima) en la casa de Hamid, a quien le dio los otros 50. Cuando le envió los 50 Dirham a su familia, se alegraron y apoyaron la idea de que Nourdine siguiera trabajando:

“Mi jefe no me pagaba de mes en mes, me pagó al final. Me dio 100 Dirham. Le di la mitad a Hamid y la otra mitad a mi familia. Mis padres se pusieron muy contentos y me decían sigue trabajando hijo”.

En las obras de Nador conoció a tres amigos, Omar (de 16 años), Farid (de 18 años) y Jalid (de 20 años). Los días que no dormía en casa de Hafid, lo hacía en casa de Jalid. Todos se portaban muy bien con él, aunque la amistad con estos tres últimos le llevaron a las drogas. Anteriormente, sólo fumaba tabaco y de forma ocasional. Ahora se inicia en el mundo de los porros (hachís). Su conducta empieza a ser más agresiva y Hamid decide expulsarlo definitivamente de su casa, por lo que su único apoyo social lo encuentra en los tres amigos con los que se empieza a juntar de una manera más intensa, sobre todo, con Jalid:

“Por culpa de tres amigos me engancho a los porros. Cuando no fumo me pongo nervioso y de mal humor. Hafid me dice que su familia no me aguanta más y que me vaya a Zagora o a otro sitio”.

Jalid tenía un garaje donde realizaba trabajos de soldadura. Soldaba tubos de escape de los coches, puertas, rejas, etc., todo lo que le daban para arreglar. Después de finalizar en la construcción de las vías del tren, Nourdine empieza a ayudar a Jalid en los trabajos de soldadura. Con este último oficio ganaba mucho menos que en el anterior. Apenas le daba para hacerse un bocadillo y para comprar un poco de la sustancia que le hacía percibir la cruel realidad que vivía de una manera más bonita:

“Cuando Hafid me echa de su casa me voy con Jalid y trabajo con él soldando tubos de escape. Él ganaba poco y me pagaba muy poco. Sólo me llegaba para bocadillo y para un porro”.

Cuatro meses después empieza a sentirse mal, a experimentar una sensación de vacío y decepción por parte de sí mismo. Ya no envía dinero a su familia. Apenas puede sobrevivir con lo que gana. Además, discute muy a menudo con Jalid, con quien acaba agrediéndose. Es entonces cuando empieza a buscar trabajo por todo el municipio de Benienzar (Nador). Finalmente, acaba trabajando con Bagdad, un amigo de Hafid, gracias a este último, a quien, a pesar de las discusiones que tuvo con él y su familia, le dio pena. Bagdad trabaja haciendo labores de decoración en un pequeño taller (garaje adaptado) cerca de la frontera con Melilla:

“Jalid no me pagaba y nos peleábamos mucho. Me fui de ahí y busqué trabajo, pero no encontraba nada. Fui a hablar con Hafid y le di pena y habló con Bagdad. Bagdad me metió a trabajar con él en la escayola”.

Bagdad le pagaba cincuenta Dirhams al mes (unos cuarenta y cinco euros). Empieza a enviar de nuevo dinero a su familia, con la que apenas se había puesto en contacto los meses anteriores. Este trabajo, aunque es muy duro (entre otras funciones, tiene que cargar y descargar sacos de 25 kilogramos, trasladar barras de escayola, etc.) le gusta más que los anteriores. Ahora, su lugar de trabajo se convierte también en su refugio, donde duerme por las noches (“un garaje lleno de polvo blanco”, de yeso):

“Con Bagdad estoy mejor, me gusta más este trabajo. Hablo otra vez con mi familia y les mando dinero”.

En Benienzar, la vida era muy difícil, pero no podía abandonar, por lo que le podría decir su familia al llegar a Zagora, aunque ya casi no podía aguantar más tiempo sin ver a su madre, a quien echaba mucho de menos. Es aquí donde conoce a Amin, un muchacho de diecisiete años que le empieza a hablar del centro de menores de Melilla. Trata de convencerle para acceder al mismo. Para ello, le comenta que otros amigos suyos han conseguido entrar e incluso han llegado a Jaén, donde están trabajando en la recogida de la oliva, ganando casi mil euros al mes, comiendo bien, durmiendo cómodamente y enviando dinero a sus familias. Le enseña sus fotos en el móvil e incluso llega a hablar con ellos por teléfono:

“La vida en Benienzar es muy dura, igual que en Zagora, pero sin mi familia es más dura. Amin me dice que pasemos a Melilla y después a España para trabajar como sus amigos, que cobran mil euros, no llega”.

Nourdine, anteriormente, no tenía pensado entrar en Melilla, sino quedarse trabajando en Nador. Amin lo estuvo convenciendo para ir al puerto de Benienzar y acceder de forma ilegal. La idea es tirarse al agua desde el puerto y nadar hasta la orilla de la playa de Melilla. A simple vista, a Nourdine no le pareció mala idea, aunque no se veía totalmente convencido. Habló con Jalid, con el que seguía manteniendo contacto, y le comentó la idea. A pesar de que Jalid tenía una vida familiar parecida a la de Nourdine, se opuso a esa idea y le dijo que no lo hiciese, que era muy arriesgado y que él conocía a otros menores que lo habían hecho y que no les fue nada bien, que incluso podía morir en el intento de cruzar la frontera:

“Hablé con Jalid y le conté lo que me había dicho Amin y Jalid me dijo que no, que no lo haga, que me puedo morir”.

Tras unas semanas, Nourdine se veía cada vez más convencido a entrar en Melilla mediante el método que le había comentado Amin. Entonces, Jalid le dice que en todo caso lo haga por la frontera, como lo habían hecho otros anteriormente, de forma más segura y menos peligrosa. Le explica cómo hacerlo de forma menos arriesgada. Asimismo, le dice todo lo que tiene que hacer para llegar al centro de menores de Melilla. Lugar donde cree que le van a ayudar a llegar a la península de forma legal:

“Jalid me dice que pase por la frontera. Me dice escóndete entre los coches o entra en un camión grande y cuando pase por la frontera, saltas y vas a la policía de Melilla, no a la otra. Si te pillan en la frontera, corre hacia Melilla. No te lleses el teléfono porque te lo van a quitar”.

Sin embargo, todas las veces que lo había intentado lo descubrían en la frontera española y lo mandaban de regreso a Marruecos. Cuando ya casi se iba a dar por vencido, consiguió acceder escondido dentro de un camión de ladrillos. Una vez en Melilla, fue a la Jefatura de la Policía Local, donde según él, lo llevaron a hacerse varias pruebas (tanto para valorar su estado de salud como para determinar su edad) y le realizaron numerosas preguntas. Le asignaron una edad de 16 años, aunque él afirma que ya tenía 20. Después, ingresó en el centro de menores “La Purísima”:

“Siempre me pillaban. Digo esta es la última vez y pasé en un camión de ladrillos. Fui rápido a la policía que está al lado de la frontera. Me llevaron al médico y me hicieron muchas preguntas. Me han dicho de dónde vengo, dónde he nacido, cómo he pasado a Melilla... Después me llevaron al centro”.

A través de las pruebas médicas que le realizaron, le diagnosticaron anemia. Además, dio positivo en cannabis. La sensación que tuvo al llegar al centro médico es la de haber viajado en el espacio a otro planeta. El médico tuvo un trato de afecto con Nourdine, que no se le olvidará jamás:

“Cuando entro en el hospital, parece que estoy en otro mundo. Un mundo mejor que el que yo conocía. El médico me trató muy bien. Nunca lo voy a olvidar”.

Dentro del centro de menores, le correspondió el módulo de inicio, al que acceden todos los que llegan por primera vez y los que tienen un comportamiento negativo. Es un módulo donde el seguimiento es mucho más controlado y estricto. Sus educadores le explicaron sus derechos como menor extranjero no acompañado en los primeros días de su llegada. Aquí conoció a varios amigos. Comenta que dentro del Centro hay

menores muy agresivos, que consumen todo tipo de drogas baratas. Lo pasó muy mal al principio (le agredieron en varias ocasiones, le sustraían sus pertenencias, intentaron abusar sexualmente de él, etc.). Pero también hay buenas personas, que sólo buscan un futuro mejor para ellos y para sus familias, como en su caso:

“Cuando llegué al centro me decían que yo tenía derecho a la ropa limpia, a estudiar, a salir del centro, a comer, a duchar... Me metieron en el peor módulo, con gente que esnifa pegamento, fuma porros, bebe alcohol... Se pegan cates y patadas. Pero había algunos como yo, que quieren un futuro mejor”.

No pudo hablar con su familia hasta días después de haber ingresado en el centro de menores. Su teléfono móvil se lo dejó a Amin, quien también lograría pasar posteriormente. Cuando su familia le llama y Amin les dice que ha cruzado a Melilla por mar, la madre empieza a sentirse mal. Piensa que su hijo ha muerto. El padre siente remordimiento y culpa por haber empujado a Nourdine a la calle en busca de trabajo con los comentarios ofensivos que le había dedicado. Amin tampoco sabía que Nourdine iba a pasar a Melilla por la frontera, pues Nourdine no le contó lo que había hablado con Jolid:

“No me llevé el teléfono, se lo dejé a Amin, que lo vi esa mañana. Cuando mi madre me llama, Amin le dice que tu hijo ha cruzado nadando a Melilla. Mi madre pensaba que yo estaba muerto”.

Su familia no compartía la idea de pasar a Melilla de esa forma, en todo caso, sí de forma legal. Una semana después de entrar al centro de menores, le pide a uno de sus educadores que le deje llamar a su familia, que no sabían nada. Aunque no tenía el número de su padre, sí se acordaba del teléfono de su amigo de Zagora, quien le facilita el contacto con su familia. Cuando su madre oyó su voz, no se lo creía. Se puso muy contenta a la vez que muy cabreada. Aún así, su familia lo apoya. Actualmente habla con su familia una vez al mes. No ha podido visitarlos, pero en cuanto cumpla la “mayoría de edad” y consiga el permiso de residencia lo hará:

“Mi familia me ha dicho que si necesito algo que ellos me ayudarán. Ellos no sabían nada de mi pensamiento de venir así a Melilla. Amin les dijo que fui a Melilla nadando y que me había ahogado o algo así. Menos mal que me acordaba del número de un amigo de Zagora. Mi madre me dijo que preferiría verme, aunque estuviese muerto, a no saber nada de mí”.

Los educadores (hasisi, que significa hermano mayor en castellano) le han brindado un trato cariñoso, como si fuesen sus padres, sobre todo, el educador que tiene

actualmente, en el módulo en el que se encuentra hoy en día (diferente al módulo inicial):

“Hasisi son buenos conmigo. Me han cuidado mucho”.

Al poco tiempo de llegar a Melilla, lo matricularon en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, en el Instituto de Educación Secundaria Rusadir. Repitió el primer curso en dos ocasiones y abandonó los estudios en segundo, sobre todo, por el desconocimiento del idioma y por la falta de conocimientos básicos (recordemos que Nourdine sólo estuvo escolarizado parte de un curso, a los once años). No entiende bien las explicaciones del profesorado y no consigue expresarse adecuadamente, tanto de manera oral como escrita. Además, al inicio del primer curso, varios compañeros lo tenían marginado. Actualmente, se encuentra matriculado en un curso de Formación Profesional Básica de Mecánica, que le gusta mucho y le va muy bien:

“Cuando he llegado me han matriculado en el Rusadir, en primero. He repetido dos veces en primero y me salí en segundo, porque es muy difícil y yo no entendía bien. Algunos niños no me hablaban y se reían de mí cuando yo decía algo. Ahora estoy haciendo un curso de mecánica que me gusta mucho”.

Ha establecido pocas amistades durante el tiempo que lleva en Melilla, sobre todo, en el curso de Mecánica. Dicha relación se sobrepasa las paredes del centro de estudios. El resto de amigos son compañeros del centro de acogida, con los que se lleva bien. Con estos últimos va a la playa, juega al fútbol, a las cartas, etc. Está contento con la vida que lleva en Melilla, aunque echa mucho de menos a su familia. Habla con sus padres una vez al mes. Ellos no pueden acceder a Melilla, por no disponer de los documentos reglamentarios en Marruecos:

“Tengo pocos amigos del curso. Sólo hablo con ellos en el Instituto. Tengo más amigos en el Centro con los que juego al fútbol, a las cartas, voy a la playa, al parque... Soy feliz pero necesito a mi familia conmigo”.

A pesar de la inmensa añoranza que siente por su familia, tiene un objetivo claro: seguir estudiando, acabar de forma satisfactoria el curso de Mecánica en el que está matriculado, obtener el permiso de residencia y trabajar para enviar dinero a su familia. Está seguro de que todo ello le proporcionará una mejor calidad de vida, tanto a él como a su familia:

“Quiero volver a ver a mi familia, pero primero tengo que terminar el curso para que me den los papeles para trabajar y mandar dinero a mi familia”.

Actualmente, intenta no fumar, ni tomar alcohol, ni relacionarse con personas problemáticas, pero dice que es muy difícil, porque la mayoría son problemáticos (según comenta Nourdine). Tiene amigos que inhalan pegamento con mucha frecuencia, que fuman hachís, toman alcohol, etc. Dice que toman drogas para olvidar el sufrimiento y evadirse de la realidad. La mayoría de estos sujetos suelen causar baja (si el menor no regresa al centro de acogida a la hora establecida, causa baja en dicho centro) en el centro de acogida y pernoctar en las calles de Melilla. Una de las zonas donde se concentran estos chavales son las escolleras del puerto de Melilla, desde donde esperan con ansias encontrar la oportunidad de colarse en un contenedor o acceder escondidos en los bajos de un camión que vaya a embarcar con destino a la Península. Algunos lo han conseguido y ahora están en Almería, Málaga e incluso en Galicia:

“Aguanto sin fumar, sin beber, no me junto con personas que hacen cosas malas, pero es difícil. Mis amigos fuman drogas, pegamento, beben, etc., para olvidar el daño. Algunas veces voy con ellos a la escollera, pero después vuelvo al centro, nunca hago baja”.

En la actualidad no piensa en colarse en un barco de forma ilegal, pero no descarta esta opción si las cosas le van mal. Si no encuentra trabajo aquí, lo buscará en la Península. Si, finalmente, no consigue hacerlo de forma legal, barajaría la posibilidad de colarse en un barco. Es consciente de que eso es muy peligroso y por eso no lo ha hecho hasta ahora. Sabe que el riesgo que corren sus compañeros es mucho mayor al de cruzar por la frontera de Beniensezar-Melilla y conoce casos en los que estos chavales han llegado a perder la vida. Pero, según afirma, merece la pena correr ese riesgo para vivir con dignidad:

“Yo no quiero hacer lo que hacen mis compañeros, pero si no consigo los papeles, lo haré, aunque me muera. Conozco a algunos que se han muerto asfixiados o aplastados en los camiones, pero muchos otros lo consiguen y viven bien”.

Además de no causar ninguna baja en el centro de acogida, asegura que tampoco ha tenido problemas con la justicia. Es un hombre respetuoso con las autoridades, sus educadores, sus compañeros y resto de vecinos de Melilla. Además, explica que cualquier conducta negativa no hará más que empeorar su situación de “menor extranjero no acompañado”. Sin embargo, durante prácticamente todo el primer año lo han maltratado mucho sus compañeros del centro de acogida, así como algunos melillenses, que lo han acusado de hechos que él no ha cometido, por el simple

hecho de ser “extranjero de los malos” (con esta expresión se refiere a que no todos los extranjeros son iguales, que depende de su nivel social):

“Me porto bien y respeto a todos, aunque me hagan daño. Nunca he tenido problemas con la policía ni con nadie. El primer año me trataron muy mal, no sólo los menores del centro, sino los de Melilla”.

Afirma que ha sido mayor la cantidad de personas que lo han ayudado que las que lo han maltratado. No se olvida de una familia melillense (anónimo) que le ha apoyado mucho. Le han dado dinero, comida y ropa. Él a cambio les hace recados, como ir al supermercado:

“Hay una mujer y su marido que me han dado ropa, comida, dinero... Me quieren como a un hijo. Yo les hago la compra, les paseo al perro...”.

Nourdine concluye este relato asentando con la cabeza al mismo tiempo que dice que todo su esfuerzo valdrá la pena. Confía en Dios y sabe que en uno o dos años se ve trabajando, con sus sueños cumplidos y cerca de su familia. Al escucharle hablar, nos percatamos de que Nourdine es un hombre maduro, cariñoso, amable y con muchas ganas de trabajar, cosa que no ha podido hacer porque siempre se le ha considerado como menor de edad, a pesar de haberlo dejado de ser hace ya varios años:

“Inshalah (si Dios quiere) pronto empezaré a trabajar con papeles y ayudaré a mi familia. Los echo de menos y sé que ellos a mí también”.

CONCLUSIONES

En definitiva, mediante esta investigación hemos podido alcanzar los objetivos que nos propusimos anteriormente. Hemos conocido la infancia del MENA narrada por él mismo, conociendo los aspectos más importantes desde su infancia en un pueblo de Marruecos llamado Zagora hasta la actualidad, en Melilla. Así, hemos comprobado que ha tenido una infancia de pobreza y penurias, aunque ha recibido mucho cariño por parte de su familia. También hemos comprobado que ha tenido una “infancia adulta”, cuando afirma que vivía mejor en la calle, buscándose la vida, recogiendo envases reciclables de vidrio para venderlos en las cafeterías, etc.

Además, hemos podido conocer las condiciones en que vivía el menor en su núcleo familiar. Nourdine vivía en la misma vivienda con sus padres y hermanos. La casa era muy pequeña, con los recursos mínimos para vivir. Su padre trabajaba de lo que encontraba. Su madre se dedicaba a las tareas del hogar, ayudada por su hija. Eran

muy pobres, a veces ni comían. Su hermano mayor trabajaba con su padre, quien imponía unas costumbres tradicionales y machistas en la familia.

Hemos comprobado que las razones y circunstancias que le empujaron a migrar fueron la pobreza y el poco empleo en su ciudad natal. Su migración, en un principio, sólo alcanzaba llegar a Nador. Fue en esta provincia donde gestó la idea de llegar a Melilla. Sus padres eran muy exigentes con él: “los hombres deben trabajar y buscarse la vida, no quedarse en la casa sin hacer nada”. Esta idea fue la que verdaderamente empujó a Nourdine a tener aspiraciones obligadas y a no poder mirar hacia atrás.

Los principales obstáculos con los que se ha encontrado para llegar a Melilla han sido el miedo a adentrarse en lo desconocido (Melilla, con una cultura diferente a la que él estaba acostumbrado), los agentes de la frontera (tanto los del lado marroquí como los del territorio español) y el miedo a cruzar por mar.

Nourdine ha realizado un largo recorrido, él solo. Un trayecto sin retorno, en el que ha pasado miedo, hambre e inseguridad. Durante este camino ha conocido a personas que le han ayudado y guiado por el camino correcto y a otras que le han empujado a las drogas, a los conflictos interpersonales y que fueron los propulsores de que actualmente esté en Melilla. Podríamos concluir que su adolescencia ha estado marcada por una migración continua, sin retorno por el “qué dirá” su familia.

En cuanto a las condiciones y situación del menor en Melilla, del relato de Nourdine podemos extraer que al inicio ha vivido una experiencia amarga (malos tratos por parte de sus compañeros del centro de acogida, sensación de desorientación provocada por el desconocimiento del español, marginación por parte de ciertos compañeros de curso -al inicio de su escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria-, etc.), pero dicha experiencia ha ido mejorando a lo largo del tiempo que lleva en esta Ciudad. Actualmente, está realizando un curso de Formación Profesional Básica de Mecánica que le encanta y tiene buenas amistades tanto dentro como fuera del centro de acogida.

Sus objetivos de futuro son, entre otros, acabar satisfactoriamente el curso y adquirir la documentación que le acredite como residente en España para poder desempeñar un trabajo de forma legal, para poder ayudar a su familia a vivir medianamente bien.

En definitiva, emprender un largo y duro recorrido como el que ha realizado Nourdine no es una decisión fácil. Nadie abandona a su familia, dejándolo todo atrás, si no es empujado por las circunstancias negativas que le ha tocado vivir. Además, llegar sólo a un lugar con unas costumbres, culturas, etc., diferentes, donde no se tiene en cuenta las circunstancias que has vivido y donde eres sospechoso de un sinnúmero de delitos, no es tarea fácil. Somos más afortunados aquellos que hemos nacido a este otro lado de la frontera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARARTEKO. (2005). *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV* (1). Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_10_3.pdf
- Avilés, R. y Jurado, G. (2010). Estrategias de intervención social con jóvenes inmigrantes ex tutelados por el Servicio de Protección de Menores. *Revista de Trabajo Social y Acción Social*, (47), 134-143.
- Berganza, I. (2003). *Los menores extranjeros no acompañados en Bizkaia. Situación actual y propuestas de mejora* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Bermúdez, M. (2004). *Los MINA: niños de la calle en la España del siglo XXI*. Madrid, España: Témpora.
- Cabedo, M. V. (2006). La protección y la integración de los menores inmigrantes no acompañados. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, (56), 81-95.
- Capdevila, M. y Ferrer, M. (2003). *Los menores extranjeros indocumentados no acompañados (MEINA)*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.
- De Miguel, M. y Herrero, A. (2012). Propuesta de uso del análisis de redes de actores de políticas públicas para la gestión de la integración de los menores inmigrantes no acompañados (mina). Estudio del caso de la comunidad valenciana. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (3), 33-45.
- Del Sol, F. (2012). Una aproximación a la intervención educativa con menores migrantes no acompañados en España: paradojas de la inclusión social. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17 (1), 137-153.
- Fuentes Sánchez, R. (2014). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111.
- Gallego, O., Pérez, B., Martínez, S., Ortiz, B. y Valero, T. (2006). La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid. *Acciones e investigaciones sociales*, (1), 1-30.
- Gimeno, C. (2013). Jóvenes que migran solos: actores y escenarios fuera de los sistemas de protección de menores. *Cuadernos de trabajo social*, (20), 41-56.
- González C. I. (2004). Protección jurídica del menor inmigrante. *Revista de estudios de juventud*, (66), 23-32.

- Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Población residente por fecha, sexo y edad*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9681>
- Jiménez S. L. e Izquierdo C. J. (2013). Lo que se oculta detrás de la categoría “menores marroquíes no acompañados”: miedos cruzados, contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26 (1), 193-202.
- Kaddur, H. (2005). *La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE núm. 15, de 17 de enero de 1996).
- Marcos A. E. (2010). La intervención en los Centros de Acogida para Menores inmigrantes en Valencia: Fundación Amigó. *Revista de intervención socioeducativa*, (45), 152-165.
- Martínez de Apellaniz, I., Antón Romero, J., Rodríguez Nieto, A. y Atabi Sakia, H. (2009). “La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto”. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 427-439.
- Peregrín S. A. y Burgos G. M. (2017). *Pinceladas de los menas: Melilla una perspectiva de la diversidad cultural* (trabajo fin de máster). Universidad de Granada, Melilla.
- Pérez F. A. y Eguren R. J. (2017). *Analizar los sistemas de protección de los Menores Extranjeros no Acompañados (MENA) mediante una aproximación a la situación de los menores en tránsito en Melilla desde la perspectiva de las violencias que padecen* (trabajo fin de máster). Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Pérez S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez-Minguez, M. (2004). Inmigración, diversidad, integración exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante. *Revista de estudios de juventud*, (66), 11-21.
- Quiroga, V., Alonso, A., y Soria, M. (2009). *Sueños de bolsillo. Menores Migrantes No Acompañados en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz, España: Gobierno Vasco.
- Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE núm. 6, de 7 de enero de 2005).
- Save the Children. (2018). Los más solos. *Save the Children*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/los_mas_solos_vok.pdf

Mohamed-Abderrahman, J., Ruiz-Garzón, F. & Vilà-Baños, R. (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de Melilla. *MODULEMA*, 2, 86-112.

Save the Children-España. (2003). Menores no acompañados. Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España. *Save the Children-España*, (4), 2-32.

Suárez N. L. (2004). Niños entre fronteras: migración de menores no acompañados en el Mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo*, (2), 35-48.

UNICEF. (2005). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. México: UNICEF.

UNICEF. (2009). *Ni ilegales, ni invisibles. Realidad jurídica y social de los menores extranjeros en España*. Barcelona, España: UNICEF.

Ventura R. D. (25 de abril de 2018). Inauguración del curso. En Sánchez-Cabezudo y Gilbert (Directores), *III Seminario Internacional sobre Investigación, Políticas Sociales y Acción con los menores migrantes en Melilla, Europa y Estados Unidos*. Inauguración del curso. UNED de Melilla, España.

Autores / Authors	Saber más / To know more
<p>Jhandy Mohamed Abderrahman Doctorando del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada.</p>	<p> 0000-0002-1301-3332</p> <p></p> <p></p>
<p>Francisca Ruiz Garzón Profesora contratada doctora indefinida, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Universidad de Granada. Pertenece al grupo de investigación: Innovación, Desarrollo y Evaluación en Educación. Su actividad investigadora está centrada en identidad cultural, movimientos migratorios y contextos multiculturales.</p>	<p> 0000-0003-1994-6501</p> <p></p> <p></p>
<p>Ruth Vilà Baños Profesora agregada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona, especialista en comunicación intercultural. Forma parte del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona.</p>	<p> 0000-0003-3768-1105</p> <p></p> <p></p>

LA VISIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO Y RELIGIOSO EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SEXUAL: UNA HISTORIA DE VIDA

THE VISION OF SOCIAL, POLITICAL AND RELIGIOUS CONTEXT IN SEXUAL IDENTITY DEVELOPMENT: A LIFE STORY

Alemán-Calvache, Javier. ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad de Granada. Egresado del Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo.

Recibido | Received: 22-10-2018

Aprobado | Approved: 26-11-2018

Publicado | Published: 01-12-2018

Correspondencia | Contact: Javier Alemán Calvache | vieralem@gmail.com

 [0000-0003-1890-174X](https://orcid.org/0000-0003-1890-174X)

RESUMEN

Palabras clave

análisis
cualitativo

biografía

etnografía

homosexuales

El presente artículo recopila la información más relevante de un estudio etnográfico, de mayor extensión, sobre el relato biográfico de un varón homosexual en el que se refleja el impacto que ha tenido, a lo largo de su vida, una serie de cambios sociales, políticos y religiosos. La finalidad de la investigación es captar la visión generacional de una persona homosexual en las distintas etapas de su vida. Se ha empleado una metodología cualitativa, siguiendo el paradigma interpretativo, cuyo diseño está centrado en la transcripción y elaboración de un informe que recoge eventos narrados, en primera persona, desde la infancia a la actualidad. El estudio se compone de un hombre nacido en los años cincuenta en la Ciudad Autónoma de Melilla. El criterio seguido fue la voluntariedad e interés del sujeto en participar en la investigación. Como instrumentos se tuvieron en cuenta la entrevista estructurada abierta, la observación indirecta, un diario de campo y la triangulación de datos con la hermana menor del sujeto participante. Por medio de la información que se ha recopilado, los resultados del estudio inciden en la influencia que ha tenido la dictadura franquista y la religión católica en la configuración de la identidad del participante, y la forma en la que ha desarrollado su homosexualidad, especialmente durante su infancia y adolescencia.

ABSTRACT

Keywords

biography
ethnography
homosexuals
qualitative
analysis

The current article gathers the most relevant information about an ethnographic study, greater detailed, about a biographical portrait which reflects the impact that social, political and religious changes have had throughout the life of a gay man. The purpose of this research is to grasp the generational vision of a homosexual male in different life stages. It has been used a qualitative methodology, following the interpretative paradigm, which design is focused on the transcription and development of a report that compiles first-person remembrances from childhood to adulthood. The study was composed by a homosexual man who was born in the 1950s in the Autonomous City of Melilla. The selection criteria were the willingness and interest shown by the individual in participating in the research. The instruments considered were an open structured interview, indirect observation, a field notebook and the triangulation of data supported by the participant's younger sister. By means of the information compiled across the study, the results point out the influence that Francoist regime and Catholic religion have had in shaping the participant's identity, and the way he has developed his homosexuality, especially during his childhood and adolescence.

INTRODUCCIÓN

La diversidad sexual y de género ha experimentado una evolución significativa a lo largo del tiempo, lo que ha favorecido el despertar de nuevas identidades, como los asexuales¹, intersexuales², pansexuales³, o *queer*⁴, que comienzan a reivindicar su espacio dentro de la comunidad formada por Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (LGTB, en adelante), unas siglas bajo las que, tal y como señalan Iosa y Rabbia (2011), no se sienten identificados todos los que forman parte del colectivo. Este escenario pone de manifiesto la constante lucha a la que ha tenido que hacer frente el Movimiento LGTB desde el inicio de su andadura. Si en sus orígenes tuvo que derribar las barreras legales y religiosas que, en su contra, construía el sistema, ahora ha de afrontar los retos que plantean grupos minoritarios que pretenden visibilizar otras realidades que también se encuentran presentes en la sociedad.

Galván (2013) menciona la irrupción del franquismo en España como el momento en el que se comienza a producir un recrudescimiento progresivo del marco penal relativo a la condición sexual. En este sentido, Campos (2013) manifiesta que los

¹ Individuos que no desarrollan un deseo sexual hacia otras personas, con independencia del género, aunque pueden sentir atracción o, incluso, llegar a enamorarse.

² Son quienes que han nacido con genitales de ambos sexos.

³ Se enamoran de la persona, sin importarle su género y/o identidad sexual.

⁴ Término inglés que hace referencia a aquellos que no se identifican con las siglas LGTB.

Llanos, H. (2016). "De cisgénero a intersexual: diccionario del arcoíris LGTB+". Recuperado de https://verne.elpais.com/verne/2016/06/27/articulo/1467024906_662429.html

primeros signos de represión que presenta la legislación nacional del siglo XX pueden enmarcarse tras la Ley de Vagos y Maleantes de 1933, que entra en vigor durante la Segunda República Española y sirve a la dictadura franquista como herramienta legítima para incluir, en 1954, a los varones homosexuales en el grupo social catalogado como peligroso.

El grado de influencia que alcanza el nacionalcatolicismo –dentro del modelo que diseña el régimen sobre algunos de los pilares fundamentales del Estado, como la educación o la política– le otorga, como recoge Rina Simón (2017), un monopolio con el que, además de obtener determinados privilegios, favorece el adoctrinamiento ideológico que pretende imponer la dictadura. Esta visión es compartida por Mauri Medrano (2016), que menciona la notable proliferación de elementos religiosos en la esfera pública, y la promoción de determinados valores a través de secciones de la Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS), como el Frente de Juventudes, que están especialmente enfocadas a niños y adolescentes.

Sin embargo, el apartado legal que se desarrolla en el país sigue siendo insuficiente para el régimen, razón por la que se crea la Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social, que incluye nuevas medidas de control, persecución y estigmatización de, entre otros, el colectivo homosexual, como el ingreso en centros de reeducación o preservación, y la prohibición expresa de residir o visitar determinados lugares o establecimientos públicos. Esta ley sobreviviría a la publicación de la Constitución Española de 1978 en el Boletín Oficial, el 29 de diciembre del mismo año, no derogándose hasta la entrada en vigor de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Finalmente, casi una década después, con el Primer Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero –y tras la victoria del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en las elecciones generales de 2004– aparecen las primeras medidas progresistas en materia de diversidad sexual y de género: la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio; y la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas; que convierten a España en uno de los países pioneros en la igualdad de derechos.

No obstante, a pesar de los avances alcanzados, incluso dentro del propio colectivo existe una vertiente de rechazo hacia determinados miembros de la comunidad gay,

como explica Bord (2013) al citar la plumofobia latente que está desarrollándose en determinados grupos, en los que se muestra cierto rechazo hacia el gay afeminado, en el caso de los varones, o a la lesbiana que tiene un estilo de vestir más andrógino, o masculino, entre las féminas. Asimismo, la literatura científica centrada en investigaciones sobre el colectivo LGTB en nuestro país, tanto a nivel nacional (Carrera-Fernández et al., 2017; Ceballos-Fernández, 2014; Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013) como local (AMLEGA, 2011; Hartiti-Mimun, 2015; Pérez-Alindado, 2015; Robles-Reina, 2014; Sánchez-Herrera, 2017) sigue incidiendo en la necesidad de trabajar acerca de cuestiones relacionadas con la diversidad sexual y de género para lograr una inclusión plena de todas las personas en la sociedad, ya que continúan prevaleciendo determinados prejuicios, y una moderada distancia social, incluso entre la población universitaria, como apuntan Robles-Reina, Alemany-Arrebola y Gallardo-Vigil (2017) en su estudio realizado en Ciudad Autónoma de Melilla.

OBJETIVOS

El objetivo general es captar la visión generacional de una persona homosexual en las distintas etapas de la vida. Este, a su vez, cuenta con dos específicos:

1. Conocer cómo ha experimentado los cambios que se han producido, tanto a nivel personal como contextual, a lo largo del tiempo.
2. Descubrir los factores que han influido en sus experiencias vitales.

METODOLOGÍA

Al tratarse de un estudio etnográfico, se optó por una metodología cualitativa basada en el paradigma interpretativo, dado que el informe se centra en la transcripción, en primera persona, de una serie de eventos narrados por el participante de nuestra investigación sobre las distintas etapas de su vida. Siguiendo a Bisquerra (2004), se ha tenido en cuenta tanto el lenguaje verbal como no verbal del sujeto, para enriquecer el discurso textual de su relato.

De la población a la que iba dirigido el estudio, el colectivo LGTB de la Ciudad Autónoma de Melilla, se seleccionó a un varón homosexual, de 66 años, que mostró voluntad e interés en participar tras varias reuniones previas en las que se le explicó la finalidad del mismo. La variable elegida fue la condición homosexual en las

distintas etapas de la vida y, como instrumentos, se utilizaron la entrevista estructurada abierta –realizada tanto al participante como a su hermana menor, en este último caso con la intención de triangular los datos aportados por él, para comprobar la veracidad de la información–, y la observación indirecta, en la que tuvo un papel destacado el diario de campo por ser de gran utilidad al investigador a la hora de recoger detalles, como gestos o expresiones faciales y/o corporales, que se habrían perdido si solo se hubiera tenido en cuenta, como único testimonio, el discurso oral.

En cuanto al procedimiento, se organizaron varias reuniones para proceder a la grabación de las conversaciones, realizándose un total de 113 preguntas. Tras finalizar las entrevistas, que se espaciaron en el tiempo, se le entregó un dossier con todas sus respuestas. De este modo, se le ofrecía la posibilidad de confirmar la información que había proporcionado, permitiéndole que pudiera modificar cualquier explicación que sintiera que no había expresado detalladamente, dándole la oportunidad de reflejar una visión fiel de sus vivencias pasadas. Aun así, el sujeto acaba aprobando todas sus respuestas iniciales, por lo que se procedió a continuar con el análisis de datos.

La transcripción textual de las grabaciones fue codificada mediante el programa de análisis cualitativos ATLAS.ti, en su versión 6.1.1., siguiendo una categorización mixta, de forma deductiva (Tabla 1) e inductiva (Tabla 2).

Tabla 1. *Listado de categorías deductivas*

Categoría	Categoría
Familia	Condición sexual
Infancia	Juventud
Colegio	Relaciones sentimentales
Religión	Recuerdos
Amistad	Trabajo
Aficiones	Entorno
Adolescencia	

Tabla 2. *Listado de categorías inductivas*

Categoría	Categoría
Violencia machista	Autoconcepto

Los criterios de calidad que se tuvieron en cuenta para el estudio fueron la confirmabilidad, la credibilidad y la dependencia. En cuanto al primer criterio, se consideró indispensable contar con una grabadora de voz para transcribir los datos literalmente y, posteriormente, devolver el texto generado al informante, pudiendo dar por válidas sus aportaciones. Para dar credibilidad al discurso, fue necesaria la triangulación de datos, así como comprobar que la información generada era correcta, contrastándose con una fuente cercana al participante. Por último, mediante el diario de campo, la observación indirecta y la colaboración de investigadores externos, se pudo comprobar la dependencia de los datos mediante la saturación de los mismos, además de asegurar que se diera respuesta a los objetivos.

RESULTADOS

El siguiente apartado recoge fragmentos del informe realizado al participante de nuestro estudio, un varón homosexual de 66 años, jubilado, y el mayor de tres hijos perteneciente a una familia melillense católica no practicante. Dada la amplitud de temas que se abordaron en las sucesivas entrevistas, se decide acotar la organización de los resultados en las cuatro grandes etapas de la vida: infancia, adolescencia, juventud y adultez. Tanto el nombre del informante como el de su hermana han sido sustituidos por otros para garantizar y respetar, en todo momento, su intimidad.

Infancia

Los primeros años de su vida giran en torno a la inocencia y nobleza propias de dicha edad, en un contexto socioeconómico caracterizado por una situación de precariedad y carencia generalizadas. Aunque tiene recuerdos positivos con su madre y sus hermanas, pronto afloran sentimientos relativos a la convivencia familiar, salpicada por situaciones de violencia doméstica, de las que es testigo, y que ponen de manifiesto el machismo imperante en la sociedad de la época:

“A mí nunca me pegó. Pero sí vi agresividad de mi padre hacia mi madre. Había mucho... de, de... insultos y... bueno, más bien eso era... Eso de que la mujer debe ir detrás del marido ¡La cosa esa!” (Juan).

Esta información es contrastada con su hermana, quien aporta más detalles:

“Mi padre era muy agresivo con mi madre. Pagaba con ella cualquier cosa que le pasaba en la calle o el trabajo cuando llegaba a casa” (Ana).

A pesar de mostrar su malestar por el hecho de que su familia paterna lo sacara del colegio por un tema laboral, ya que consideraba que, a los 11 años, lo adecuado era estar estudiando, los recuerdos que guarda del colegio le incomodan, por la tensión que le generaba el carácter del profesorado, del que recuerda uno, en especial, y el adoctrinamiento religioso que imperaba en las aulas, donde los discursos de los curas sobre cuestiones morales le generaban miedo y sentimiento de culpa.

“Fíjate, en ese entonces era un profesor como otro cualquiera, pero, con el tiempo, ese apellido pasó a la historia por el 23-F, en el que estuvo implicado su hijo. Se llamaba Antonio Tejero Camacho, y era muy recto. Siempre mandaba copiar un texto para revisar las faltas de ortografía, y se enfadaba mucho cuando veía que había copiado algo mal. Me cuestionaba. Tendría yo siete años... ¡Por eso tenía terror al colegio! Me he sentido poco identificado con ese sistema y esa presión constante. Y... bueno, recuerdo cuando nos daban leche en polvo, que a mí no me gustaba echarle agua, me la comía directamente de la mano” (Juan).

De niño, recuerda salir a la calle a pintar con tiza en la calle, siendo la iconografía religiosa un tema recurrente. Reconoce que este hecho no tenía ninguna conexión con las creencias familiares, pero el contexto sociocultural de la época propició la creación de contenidos audiovisuales enfocados a pasajes bíblicos, como refleja alguna de las películas que más vio en esta época.

“Bueno, ‘Marcelino, pan y vino’ es una película que he visto muchas veces. No he sido muy cinéfilo... Pero algunas las he visto varias veces. He ido al cine, pero muchas veces me salía porque no aguantaba... También me gustaban mucho Marisol, cuando tendría unos 12 años, y Rocío Dúrcal. Las primeras películas como ‘Un rayo de luz’ o ‘Canción de juventud’ ‘Rocío de la Mancha’, ‘Tómbola’... Las películas más... Eso puedes verlo en Internet, por año” (Juan).

Ahondando en la fe, el informante afirma haber experimentado diferentes fases de angustia y ansiedad provocadas por el papel de la religión, algunas de ellas en la infancia, como cuando llegó a plantearse la posibilidad de que no hubiera vida después de la muerte, algo que recuerda como un hecho aterrador. Además, se tomaba muy en serio las opiniones vertidas por otros sobre este tipo de cuestiones.

“¡Ufff! Eso me lo tomaba muchísimo a..., a, a, a pecho ¡Ufff! ¡Uf! ¡Qué miedo! La Comunión... es que... Fíjate si era tan tonto, cuando la Comunión, que me decían los niños ‘No toques la hostia consagrada con la lengua’ y yo me lo tomaba mucho a pecho ¡Un sentimiento de culpa! De, de, de... Esto... ¡Uy! Que es pecado... ¡Eso era horrible!” (Juan).

Es su hermana quien señala un factor que arroja luz sobre las posibles causas de esa inquietud que despierta la fe en el sujeto, y que pueden tener origen en la estrecha relación que tenía el informante con su familia paterna, por ser el primer nieto.

“Al ser el primer nieto de la familia paterna, visitaba con frecuencia a la abuela y sus tías, que vivían cerca. Él ha crecido en ese entorno de personas devotas, de ir a misa y rezar el Rosario. Allí sería donde vivió eso, porque ni mi madre, ni mi hermana ni yo hemos tenido ese fervor religioso que le inculcaron de pequeño” (Ana).

Adolescencia

La llegada de la adolescencia inicia un periodo que el informante recuerda como extraño, caracterizado por una serie de depresiones provocadas por el sufrimiento que le ocasionaba pensar en el castigo divino que recibiría si hacía algo que la sociedad no aprobaba, y que estaba relacionado con el despertar sexual y el hecho de ser consciente de que le empezaban a atraer personas de su mismo sexo.

“Normal... ¡Yo qué sé! Malo. Muchas depresiones... Horrible. Tengo un recuerdo de la adolescencia muy feo. A ver... Yo no he tenido problemas, ni carencias, pero mucha angustia y muchas bobadas que me creaba yo internamente. Y, lo peor de todo, es que no tenía problemas. Me los creaba yo con esas ideas negativas. Si tuviera que definir mi adolescencia con una palabra sería la inseguridad. Era una etapa fea, normalilla... No puedo decir ¡Uy, qué etapa más bonita!” (Juan).

Su madre pronto se convierte en un pilar fundamental en su vida, una confidente a la que cuenta sus problemas no sin temor al daño que pueda ocasionarle saber demasiado, y con la que habla de diferentes temas, incluida la sexualidad. Por otro lado, su padre, sobre el que se le pregunta para conocer el trato o la actitud hacia su homosexualidad, tiene un papel secundario que, si bien no entraba en esas cuestiones, ya lo intuía y opinaba, algunas veces, con su madre, llegando a conocer la visión que tenía sobre su condición sexual en cierta ocasión.

“Se lo decía a mi madre. Una vez me dijo mi madre que le dijo ‘¡Ay que ver! Al niño le gustan menos las mujeres que al gato la naranja’. Algo así... Pero a mí no me lo decía ¿entiendes? Me respetaba. Yo he sido un buenazo... Pero a mi madre sí le he contado muchas cosas que ella ha sufrido” (Juan).

La situación política de opresión en la que se encontraba el país por la dictadura, y la relevancia que adquiere el nacionalcatolicismo en la construcción de una familia tradicional, marca el modo en el que afronta su condición sexual ante los demás, teniendo que reprimirse, aún más, respecto a temas sentimentales, sobre todo en

plena adolescencia, cuando es consciente de que es homosexual, algo que le lleva a idealizar el amor hasta un punto que le hace difícil encontrarlo.

“No sabría decir una edad en concreto. Era adolescente... Aunque parejas así... convencionales como tal... no he tenido. No he tenido pareja duradera en el tiempo. Nunca he presentado, formalmente, a nadie en casa. Era un... emmm... un poco a escondidas ¡Y antes más! Anteriormente, sí... por lo que fuera... pero, ahora, emmm... ¡Me lo pienso muchísimo! Ahora soy, todavía, más perfeccionista. Quiero el amor perfecto” (Juan).

En cuanto al impacto que tuvo la religión sobre la homosexualidad, sostiene que ha sido más negativo que el de la propia dictadura, pero no deja de divagar acerca del modo en el que él procesaba la fe en primera persona.

“La religión sí ha tenido una carga más negativa... Bueno, ahora pienso que es una tontería que no contradice una cosa con otra. Puede que estuviera más en mi cabeza que fuera, porque, realmente, yo no sufrí homofobia en mi entorno” (Juan).

Juventud

Cuando echa la vista atrás para hablar de su juventud, se le viene a la cabeza el servicio militar, que realizó cuando tenía 20 años entre Almería y Melilla, y que considera una etapa mala en su vida, sobre la que aún tiene pesadillas. Mantiene una visión muy crítica sobre el ejército y la guerra, y le cuesta hablar, principalmente, de un suceso desagradable del que fue protagonista cuando unos compañeros de la mili le humillaron.

“Fue gente que no, no... Gente que, para mí, ahora es como si no hubiera existido. Fueron horribles ¡Qué pena! ¡Me dan pena! Si existe Dios, y existirá... siento pena y los perdono, pero que actuaron fatal conmigo. Fue una humillación ¡Humillación por mala leche! Que, que, que... dirían ‘Este que es un buenazo...’ ¡Estarían aburridos! ¡Buf! No me pegaron ni nada, pero fue horrible. Gente que no tiene escrúpulos” (Juan).

Tras dicha etapa, decide cambiar de aires y mudarse a Barcelona, donde es testigo de las numerosas cargas policiales y opresión que no había vivido en su ciudad, mucho más pequeña y tranquila, y poco dada a las manifestaciones y protestas callejeras tras la llegada de la dictadura. Aunque recalca que él era un mero espectador en la capital de Cataluña, pues intentaba pasar lo más desapercibido posible, al igual que ya había hecho en su tierra, y nunca se metía en problemas.

“No... Yo, como no he estado en activismo político ni nada... Estaba todo atado y bien atado. No había manifestaciones, ni nada, aquí en Melilla. La gente estaba muy callada. Mi padre sí me contó cosas de unos amigos suyos, cuatro hermanos que vivían en Melilla la Vieja, a los que se llevaron y fusilaron. Pero eso fue en plena guerra, en el 36 más o menos. Ya después no. Yo no tenía miedo en mi época. Y, bueno, ya cuando, más adelante, me fui a Barcelona pues... sí, ahí sí había cargas policiales de los grises ¡Ahí sí pasé miedo! Una tarde que salí del trabajo, y me fui a pasear por las Ramblas, me vi envuelto en una manifestación. La policía ahí no entendía, iba a pegar a todo lo que viera moverse... Pero yo me quedaba parado, o me metía en algún portal, y ya está. Barcelona siempre ha estado envuelta en más movimientos de anarquismo y revolución, y ahí sí lo noté más ¡Pero a mí nunca me pegaron!” (Juan).

En la ciudad condal, accede a un mercado laboral más competitivo y lleno de oportunidades, ya que encontraba que Melilla no ofertaba suficientes puestos de trabajo, especialmente de lo que a él le gustaba, la mecanografía. Durante ese año, trabajó en varias oficinas hasta que vio anunciada una plaza en un organismo estatal en el periódico, y para el que consigue el puesto.

“Mientras trabajaba, seguía buscando en el periódico cosillas... Hasta que salió el anuncio de un examen. Yo hice el currículum, en aquella época, por escrito. Seleccionaron a doce personas en una mesa así... muy grande. Era una plaza solo, porque entró alguien recomendado, pero tenía muchas faltas de ortografía. A él lo echaron cuando entré yo. Porque yo tenía luego que hacerlo todo a máquina. Era de la Confederación Hidrográfica del Pirineo Oriental, explotaciones de terreno y ese tipo de cosas. Tenía que hacer todo, en ese momento, a máquina ¡A máquina antigua! Mecanografía de esa. Iba al ayuntamiento del Río Llobregat para la ampliación del puerto de Barcelona. Una vez que me seleccionaron, estando ya en la oficina, me pidieron que volviera a escribir y... Y no saqué faltas. Era una especie de, de... Era todo más rudimentario ¡No es como ahora! Era una plaza de personal laboral, lo que pasa que yo quería venirme ya a Melilla” (Juan).

El camino de vuelta a casa no es inmediato, debido a la ausencia de plazas en la Ciudad Autónoma, teniendo que elegir entre otros destinos cercanos, principalmente de Andalucía, donde reside un año, entre 1977 y 1978. Experimenta algunas situaciones negativas, como el robo de una importante cantidad de dinero con la que esperaba ayudar a su madre, y del que le costó sobreponerse.

“Como me gustaba la geografía, sabía que La Línea era el sitio más cerca de Málaga para coger el barco, después del primer destino, que era Fuengirola. Salió San Roque y sitios así de Cádiz, pero el más cercano era ese ¡Pero qué horrible! Me robaron 10.000 pesetas ¡Bueno! En ese sitio es lo que pasa... Lo que está pasando ahora, era una ciudad de drogadictos. Me robaron allí, tuve una depresión... Era muy confiado” (Juan).

Si en la adolescencia tiene sus primeros encuentros íntimos con personas de su mismo sexo, es durante la juventud cuando mantiene las primeras relaciones sexuales. Al principio, necesitaba viajar a la península para buscar un amor que, en un entorno hermético y asfixiante como el que vivía en Melilla en ese momento, no encontraba, pues la homosexualidad era un tema tabú, y más en ciudades pequeñas, aunque sí menciona algunas de esas experiencias.

“Bueno, había de todo. Bisexuales... y algunos eran hombres musulmanes. Bueno... que iban de heterosexuales, que llevaban doble vida. Sin pluma, ni nada. Pasaban desapercibidos, pero que también le gustaban los hombres” (Juan).

Se hace necesario preguntar a su hermana menor para conocer si presentaba a sus parejas, o si era algo que mantenía dentro de su intimidad, o en secreto.

“Sé que ha tenido relaciones y ha estado con gente, y eso... Pero no te puedo hablar de ninguna en concreto. No ha sido una persona de tener relaciones duraderas o estables. Al menos, que yo sepa. Nunca las ha llevado a casa” (Ana).

Adultez

No guarda recuerdos especialmente agradables sobre sus relaciones, ya que cree que su visión del amor llegaba a un punto enfermizo, en el que entregaba todo y, al final, acababa perdiendo, por lo que se cansó de seguir buscando alguien con quien compartir su vida.

“No, decepcionado no. Me agotó, y ya no pienso en esas bobadas. Esa etapa no me trae ningún recuerdo bonito... Viajar, para mí, era buscar algo. Un amor bonito, pero ¡yo qué sé! Idealizaba algo que nunca he encontrado, y eso me generaba mucha desilusión” (Juan).

Preguntado sobre el modo en el que ha construido relaciones sentimentales en la etapa adulta, menciona que, desde siempre, ha preferido hacer uso de medios tradicionales, conocer a las personas cara a cara, aunque eso no le ha impedido probar algunas aplicaciones o plataformas que existen, actualmente, en Internet, o incluso saber de su existencia.

“Sí, bueno... Yo utilizaba, más bien, el chat. Grindr y eso no lo he usado nunca. Ya hace un tiempo que no chateo con nadie. A mí me gusta el trato personal, de tú a tú. Ligué y conocí a gente, pero no me gustó. Lo veo algo frío, y la gente va a lo que va” (Juan).

Actualmente, afirma vivir tranquilo y cree que está en la mejor etapa de su vida. Echando la vista atrás, y preguntado sobre la evolución de la visión de la homosexualidad en la sociedad, cree que ha habido un cambio positivo, pero considera que se siguen viviendo situaciones de desamparo, a tenor de las noticias que lee o ve en los medios de comunicación. No se arrepiente de lo que ha vivido, incluido lo malo, porque, al final de todo, es quien es gracias a la suma de todas esas experiencias.

“Muchas veces, creo que me he perjudicado a mí mismo por bobadas a nivel psicológico. Cambiaría muchas cosas del pasado, pero, todo eso, al final, me ha hecho ser quien soy. Yo soy yo y mis circunstancias, como decía ese... Esto más esto, igual a esto. Una suma. Y ahora estoy aquí por todo eso. Llevo una vida tranquila” (Juan).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando dio comienzo esta investigación, se pretendía dar respuesta a los objetivos planteados mediante el análisis de los datos recogidos en el correspondiente informe.

En cuanto al primer objetivo específico –Conocer cómo ha experimentado los cambios que se han producido, tanto a nivel personal, como contextual, a lo largo del tiempo–, se ha podido constatar el recurrente sentimiento de culpa que ha padecido durante toda su vida, y que ha venido arrastrando desde la infancia. La situación política en la que se encontraba, entonces, el país, y, sobre todo, la importancia de la fe en la vida social y privada, han tenido un protagonismo exacerbado en cuanto a la forma en la que se han desarrollado sus relaciones sentimentales. Estas no han podido expresarse del mismo modo que lo hubieran hecho de haber sido heterosexual, lo que, sumado a su visión idealizada del amor, y la opresión provocada por el constante adoctrinamiento respecto a cuestiones morales y acerca del tradicional modelo de familia en el país durante el franquismo, le han impedido encontrar una pareja estable en el tiempo.

Dentro de los problemas psicológicos –como la ansiedad o la depresión– generados por tener todo en su contra, encuentra, en su familia, cariño, comprensión y sabios consejos, especialmente por parte de su madre, con la que puede desahogarse y a la que cuenta sus problemas siempre que lo necesita. Una relación de amistad y cercanía que, no obstante, no encuentra fuera del ámbito familiar, pues es un concepto que cree que está sobrevalorado. Esto es debido, en parte, a la inseguridad

y el estado de alerta en el que se ha encontrado desde niño, al sentirse señalado y humillado, directa o indirectamente, desde los discursos de curas, profesores y el propio sistema, a los comentarios despectivos que hacían algunos compañeros del servicio militar o de su trabajo.

Respecto al segundo objetivo –Descubrir los factores que han influido en sus experiencias vitales– adquiere un importante papel el núcleo familiar y el entorno donde crece, por ser los escenarios más inmediatos y que tienen más peso en los primeros años de vida. La figura de su madre, cercana y afable, se contrapone con la de su padre, que, si bien no es duro con él, sí se comporta violentamente, en ocasiones, con su madre, siendo un reflejo de la sociedad machista de la época, en la que el hombre tiene el papel dominante, y la mujer se limita a cuidar del hogar y respetar a su marido. Por otro lado, el barrio humilde y hogareño se convierte en un refugio en el que se siente cómodo, especialmente durante la etapa escolar, ya que se escapa del colegio, con frecuencia, por ser un lugar en el que está intranquilo.

La dictadura franquista extiende su mensaje sobre toda la población, haciendo uso de diferentes medios de adoctrinamiento. El nacionalcatolicismo pronto se convierte en una herramienta mediante la que educar a los niños determinados valores, y que, a temprana edad, le genera mucha presión al informante. Es la iconografía religiosa, la que le ayuda a buscar un modo de aferrarse a algo que le quite el pavor que despierta el discurso de los curas, bien sea mediante el dibujo de determinados iconos o la contemplación de imágenes, bajo las que aspira, de algún modo, a llegar a ser el buen cristiano que exige la fe, y que está alejado de la visión que concibe la iglesia al hablar de los homosexuales. En este sentido, el carácter noble e inocente que tiene favorece que pase desapercibido y no se meta en problemas de ningún tipo, pasando desapercibido, en la medida de lo posible, y por el temor a la aplicación de la severa legislación que impera en el país.

La represión constante bajo la que vive, le impide desarrollar relaciones de pareja durante su adolescencia, idealizando, en sus pensamientos, los prototipos que promociona el cine y la literatura de la época. Sin embargo, esas figuras no llegan nunca a su vida, viéndose abocado a relaciones esporádicas, en mayor medida, donde no ve correspondido el amor que él entrega, generándole más problemas que beneficios. A todo ello, hay que sumar las dificultades a la hora de poder encontrar personas con las que mantener una relación sentimental, dada la visión que tenía la

sociedad del colectivo, en ese momento, y la imperante necesidad de pasar desapercibido ante los ojos de los demás para evitar ser señalado o, incluso, tener problemas legales.

La cultura popular, por otra parte, es una linterna en medio de la oscuridad. Su pasión por cantar, y su gran afición por la canción española, le permiten evadirse de los problemas e, incluso, sentirse identificado con muchas de sus letras, que formarán parte de la banda sonora de su vida.

El cumplimiento de ambos objetivos específicos dio respuesta al general –Captar la visión generacional de una persona homosexual a lo largo de su vida—. Al tratarse de un periodo histórico que proporciona una etapa caracterizada por el férreo control del sistema y el estilo de vida, creemos necesario que se continúe la investigación realizando otros estudios cualitativos que se centren en la historia de vida de miembros del colectivo, tanto de otras generaciones, más próximas al tiempo presente, como de diferentes culturas, a fin de conocer qué similitudes y diferencias pueden establecerse en cuanto a la diversidad sexual y de género conforme la legislación y los derechos sociales van evolucionando de forma positiva. Asimismo, es necesario que se planteen tanto el desarrollo de unidades didácticas como de distintas actividades en los centros educativos de los distintos niveles, con el objetivo de eliminar los prejuicios que ha sufrido, y sigue sufriendo, la comunidad LGTB. Más aún cuando existen minorías que no se sienten identificadas dentro de las siglas del movimiento, debido a la hegemonía que presentan los grupos mayoritarios, y la poca visibilidad que tienen respecto a ellos en las actividades que se organizan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMLEGA (2011). *Encuesta sobre actitudes hacia la homosexualidad en Melilla*. Melilla: sin editar.
- Bisquerra, R. (Coor.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bord, B. (2013). Somewhere under the Rainbow: Mercantilización y asimilación de la disidencia sexual. En M. Solá y E. Urko (Ed.). *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos* (pp. 153-166). Tafalla: Txalaparta.
- Campos, R. (2013). La construcción del sujeto peligroso en España (1880-1936). El papel de la psiquiatría y la criminología. *Asclepio*, 65(2), 1-17. doi: [10.3989/Asclepio.2013.17](https://doi.org/10.3989/Asclepio.2013.17)
- Carrera-Fernández, M., Almeida, A., Cid-Fernández, X., González-Fernández, A., Lameiras-Fernández, M., & Rodríguez-Castro, Y. (2017). Actitudes hacia la

- homosexualidad en adolescentes gallegos/as: aportaciones a la Pedagogía Queer. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (8), 30-34. doi: [10.17979/reipe.2017.0.08.2337](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2337)
- Ceballos-Fernández, M. (2014). Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 643-658.
- Constitución Española. BOE núm. 311, Cortes Generales, Madrid, España, 29 de diciembre de 1978.
- Galván, V. (2013). La influencia de Michel Foucault en los movimientos de liberación sexual durante la Transición española. *Éndoxa*, 1(31), 127-144.
- Hartiti-Mimun, S. (2015). *Actitudes prejuiciosas de la sociedad melillense hacia las personas homosexuales* (Trabajo Fin de Grado, Grado en Educación Social). Universidad de Granada, Melilla.
- Iosa, T. & Rabbia, H. (2011). Definiciones divergentes de la estrategia de visibilidad en el movimiento LGTB cordobés. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (39), 61-77.
- Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. BOE núm. 157, Jefatura del Estado, Madrid, España, 2 de julio de 2005.
- Ley 16/1970, de 4 de agosto, sobre peligrosidad y rehabilitación social. BOE núm. 187, Jefatura del Estado, Madrid, España, 6 de agosto de 1970.
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. BOE núm. 65, Jefatura del Estado, Madrid, España, 16 de marzo de 2007.
- Ley de Vagos y Maleantes, de 4 de agosto de 1933. Gaceta de Madrid, núm. 217., 874-877, Presidencia del Consejo de Ministros.
- Ley de 15 de julio de 1954, por la que se modifican los artículos 2.º y 6.º de la Ley de Vagos y Maleantes de 4 de agosto de 1933. BOE núm. 198, Jefatura del Estado, Madrid, España, 17 de julio de 1954.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. BOE núm. 281, Jefatura del Estado, Madrid, España, 24 de noviembre de 1995.
- Mauri Medrano, M. (2016). Frente de juventudes y escuela: la construcción del imaginario social de la juventud durante el franquismo (1940-1960). *Historia de la Educación*, 35, 321-334. doi: [10.14201/hedu201635321334](https://doi.org/10.14201/hedu201635321334)
- Pérez-Alindado, M. (2015). *Actitud hacia la homosexualidad en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla* (Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo). Universidad de Granada, Melilla.
- Rina Simón, C. (2017). Fascismo, nacionalcatolicismo y religiosidad popular. Combates por la significación de la dictadura (1936-1940). *Historia y Política*, (37), 241-266. doi: [10.18042/hp.37.09](https://doi.org/10.18042/hp.37.09)

Alemán Calvache, J. (2018). La visión del contexto social, político y religioso en el desarrollo de la identidad sexual: una historia de vida. *MODULEMA*, 2, 113-128.

Robles-Reina, R. (2014). *Actitudes prejuiciosas hacia las personas homosexuales* (Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo). Universidad de Granada, Melilla.

Robles-Reina, R., Alemany-Arrebola, I. & Gallardo-Vigil, M. A. (2017). Actitudes prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios en Melilla. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 165-186.

Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, V., & Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(2), 523-533. doi: [10.6018/analesps.29.2.137931](https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.137931)

Sánchez-Herrera, C. (2017). *Actitudes hacia el colectivo LGTBI en las Fuerzas Armadas y en las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad* (Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo). Universidad de Granada, Melilla.

Autores / Authors

Saber más / To know more

Javier Alemán Calvache

Diplomado en Magisterio de Lengua Extranjera y Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo por la Universidad de Granada.



[0000-0003-1890-174X](https://orcid.org/0000-0003-1890-174X)

LA PERSONALIDAD MULTICULTURAL Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN EN EL EXTRANJERO

MULTICULTURAL PERSONALITY AND ITS RELATION WITH EDUCATION ABROAD

Carballal-Broome, Ana. ⁽¹⁾ & Pinillos-Costa, M.^a José. ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Nebrija, España

⁽²⁾ Universidad Rey Juan Carlos, España

Recibido | Received: 28-11-2018

Aprobado | Approved: 11-12-2018

Publicado | Published: 18-12-2018

Correspondencia | Contact: Ana Carballal Broome | acarball@nebrija.es

 [0000-0003-2776-3406](https://orcid.org/0000-0003-2776-3406)

RESUMEN

Palabras clave
multiculturalismo
comunicación
intercultural
educación
internacional
competencia
intercultural
diversidad
cultural

En el mundo global, donde la diversidad cultural está más presente cada día, surge un creciente interés por estudiar en profundidad la competencia intercultural, imprescindible para vivir y trabajar en contextos internacionales o multiculturales. Sin embargo, las características o habilidades que debe tener una persona interculturalmente competente no están todavía claramente definidas. El objetivo de este trabajo es contribuir a esclarecer la relación entre personalidad multicultural y educación teniendo en cuenta la experiencia concreta de la participación en un programa de estudio en el extranjero. La personalidad multicultural engloba una serie de rasgos de personalidad específicos, que favorecen o dificultan el desarrollo de la competencia intercultural que, a su vez, facilita el entendimiento en entornos culturalmente diversos. Para explorar esta cuestión se ha llevado a cabo una investigación empírica con estudiantes universitarios comparando a aquellos que estaban participando o habían participado en un programa universitario en el extranjero con los que carecían de dicha experiencia. El resultado muestra que los participantes con experiencia de estudios en el extranjero tenían niveles significativamente más altos en tres de los cinco rasgos de personalidad multicultural: empatía cultural, apertura mental e iniciativa social. Este resultado nos permite sugerir que estos tres rasgos de personalidad multicultural son susceptibles de ser transformados a través de la experiencia internacional; lo que tiene importantes implicaciones tanto para la teoría como para la práctica en materia de recursos humanos y de educación internacional.

ABSTRACT

Keywords
multiculturalism
intercultural
communication
international
education
intercultural
competence
cultural diversity

In the global world, where cultural diversity is more present every day, there is a growing interest in studying intercultural competence in depth which is essential to live and work in international or multicultural contexts. However, the characteristics or abilities that an intercultural competent person must have are not yet clearly defined. This article aims to help clarify the relationship between multicultural personality and education, taking into account the specific experience of participating in a study abroad program. The multicultural personality encompasses a series of specific personality traits, which favor or hinder the development of intercultural competence that in turn facilitates understanding in culturally diverse environments. To explore this question, an empirical research has been carried out with college students comparing those who were participating or had participated in a university program abroad to those who lacked such experience. The result shows that participants with study abroad experience had significantly higher levels in three of the five multicultural personality traits: cultural empathy, open-mindedness and social initiative. This result allows us to suggest that these three multicultural personality traits are capable of being transformed through international experience, which has important implications for both theory and practice in the field of human resources and international education.

INTRODUCCIÓN

Si la globalización sigue su curso, la interacción entre personas de distintas culturas y nacionalidades se multiplicará exponencialmente en entornos personales y profesionales en las próximas décadas. Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard y Philippou (2013) manifiestan que la necesidad de encontrar un lugar común de entendimiento y cooperación es ahora más importante que nunca. Las antiguas recetas por las que bastaba tener un conocimiento superficial de los usos y costumbres de una u otra cultura, ya no son suficiente cuando se trata de un espacio compartido (físico y virtual) tan heterogéneo. Todo apunta, por tanto, a que en la actualidad el mundo globalizado requiere cada vez más que sus miembros adquieran una verdadera mentalidad global y una tolerancia sin precedentes ante lo ambiguo o incierto.

Asimismo, para vivir y trabajar de manera efectiva en un entorno internacional o multicultural es fundamental desarrollar lo que se conoce actualmente como competencia intercultural. Según Deardorff (2006) la competencia intercultural es “la habilidad para comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales basándose en los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales propias” (p. 248).

Para el Consejo de Europa (2008) la competencia intercultural es una habilidad esencial que debe ser desarrollada por todos los individuos para posibilitar el diálogo intercultural. Según Barrett et al. (2013) es una combinación de actitudes, conocimientos, entendimientos y habilidades que le permiten a uno, tanto “comprender y respetar a personas culturalmente diferentes” como “responder de manera adecuada, eficaz y respetuosa al interactuar y comunicarse con ellas”. A su vez, ayuda a “establecer relaciones positivas y constructivas” y a “comprenderse a uno mismo y reconocer la identidad cultural propia a través de la relación con otras culturas” (p. 7). Estos autores reconocen además que el entendimiento mutuo y la competencia intercultural son más relevantes que nunca ya que los prejuicios, la discriminación y los discursos de odio se han vuelto habituales en las sociedades actuales y los partidos que defienden ideas extremas están en auge.

En la actualidad la competencia intercultural debe entenderse también como un proceso longitudinal y en desarrollo (Behrnd y Porzelt, 2012) lo que impide una identificación fácil de este tipo de talento ya que está en constante evolución. La mayoría de los expertos coinciden en que adquirir una mentalidad global y facilitar el desarrollo del diálogo intercultural se puede conseguir a través de la educación, la formación y la experiencia personal (Consejo de Europa, 2008). Sin embargo, como señalan Borca, Popescu y Baesu (2014), existen muchos estudiantes que con independencia de su alto potencial académico tienen muy baja orientación multicultural, por lo que les resulta difícil adaptarse a un entorno internacional.

A pesar de estas afirmaciones, nos encontramos con que existe una gran dificultad para identificar, evaluar o desarrollar la competencia intercultural debido en parte a la falta de estudios empíricos que puedan arrojar luz sobre cómo hacerlo y con qué tipo de experiencias y formación relacionarlo. Este estudio pretende contribuir a completar este vacío y, para ello, se ha marcado el objetivo de analizar la relación entre personalidad multicultural y educación en el extranjero. Los resultados de la investigación, por una parte, aportan información relevante sobre el papel que desempeña la formación en el extranjero en la personalidad multicultural de un individuo y, por otra, contribuyen al estudio de la competencia intercultural y su desarrollo. Este trabajo se ha estructurado en torno a cinco partes presentadas de la siguiente manera: una revisión de la literatura y la hipótesis planteada; la descripción del estudio empírico y la metodología empleada; la presentación de resultados; la

discusión de resultados y, para finalizar, las conclusiones, las limitaciones del estudio, así como futuras líneas de investigación.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Leung, Ang y Tan (2014), en su estudio sobre la competencia intercultural, basándose en las investigaciones de Holt y Seki (2012), Johnson, Lenartowicz y Apud (2006), Paige (2004), Spitzberg y Changnon (2009), entre otras, manifiestan la existencia de más de 30 modelos de competencia intercultural y más de 300 constructos presentes en la literatura para definir una serie de características personales relacionadas con ella. Dado que la cantidad de modelos puede resultar abrumadora y demasiado numerosa para trabajar con ellos de una manera práctica, Leung *et al.* (2014) los dividen en tres grandes grupos o dominios: a) características o rasgos interculturales, b) actitudes o visión de mundo intercultural y c) capacidades o habilidades interculturales.

Según su clasificación el primer grupo está basado en características interculturales y representado, entre otros, por Van der Zee y Van Oudenhoven (2000) a través de su modelo de personalidad multicultural basado en rasgos de personalidad relativamente estables y significativamente relacionados con la adaptación sociocultural, las aspiraciones internacionales, la satisfacción en el trabajo en entornos internacionales, la actividad multicultural y el éxito en equipos multiculturales. Los rasgos que componen la personalidad multicultural, según Van Oudenhoven y Van der Zee (2002), son la empatía cultural, la apertura mental, la iniciativa social, la estabilidad emocional y la flexibilidad. En el segundo dominio encontramos los modelos relacionados con una visión del mundo intercultural, es decir, una actitud positiva hacia contactos e interacciones interculturales. Este grupo está representado por Bennett (1986, 1993) y su modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural. Bennett entiende la competencia intercultural como un desarrollo continuo a lo largo de una serie de fases que conduce al individuo desde el etnocentrismo al etnorelativismo convirtiendo su mundo en más sofisticado y complejo según avanza. El tercer grupo se basa en el modelo de Inteligencia Cultural de Earley y Ang (2003) en el que encontramos las capacidades que permiten a un individuo funcionar de manera efectiva en un entorno cultural diverso.

Cada uno de los tres modelos plasma su marco conceptual en unas herramientas específicas para medir la competencia intercultural. La mayoría de las herramientas

son cuestionarios de autoevaluación. Van der Zee y Van Oudenhoven (2000) elaboran el Cuestionario de Personalidad Multicultural (MPQ), Hammer y Bennett (1998) desarrollan el Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) y Ang, Van Dyne, Koh, Ng y Templer (2007) la Escala de Inteligencia Cultural (CQS). Para Leung *et al.* (2014), el CQS y el MPQ son las herramientas más prometedoras y acertadas de la competencia intercultural. Sin embargo, existen otros tipos de herramientas también basados en listados de habilidades y/o rasgos de personalidad que demuestran un comportamiento interculturalmente competente. Por ejemplo, González-González, Álvarez-Castillo y Fernández-Caminero (2015) desarrollan y validan una medida de empatía intercultural atendiendo al contexto de población española y marroquí en el que la aplican. Asimismo, Vilá (2006), con el fin de analizar las competencias comunicativas afectivas interculturales de estudiantes de educación secundaria obligatoria en Cataluña, adapta a nivel lingüístico cultural y madurativo otra herramienta conocida como la Escala de Sensibilidad Intercultural (ISS) de Chen y Starosta (2000).

Leiba- O'Sullivan (1999), por su parte, se pregunta si todas las competencias interculturales son susceptibles de entrenamiento y distingue entre competencias interculturales estables (personalidad) y dinámicas (conocimiento y habilidades interpersonales). Las estables son esenciales para la adquisición de las dinámicas. Dicho de otro modo, la personalidad influye en el potencial o la dificultad para adquirir y desarrollar nuevas competencias (Horverak, Sandal, Bye y Pallersen, 2013). Van der Zee y Van Oudenhoven (2013) señalan, además, que un entendimiento profundo de la relación entre la personalidad y la competencia intercultural es muy importante porque proporciona oportunidades de evaluación, entrenamiento y desarrollo. También Caligiuri (2000) argumenta que las características de personalidad son más importantes que las habilidades y el conocimiento, ya que permiten al individuo lidiar mejor con el estrés que supone vivir en una nueva cultura y entender el nuevo entorno. Por otro lado, para Connor-Smith y Flachsbart (2007), la personalidad determina si un individuo percibe un determinado acontecimiento como un reto o una amenaza y si es capaz de reaccionar ante determinadas situaciones de manera constructiva.

En general, los individuos que puntúan alto en las escalas de personalidad multicultural perciben las situaciones interculturales como más seguras, es decir, menos amenazantes (que los que puntúan bajo) y se sienten más cómodos en ellas (Van der Zee, Van Oudenhoven y De Grijs, 2004; Bobowik, Van Oudenhoven, Basabe, Telletxea y Páez, 2011). Además, las dimensiones que se evalúan en este modelo, aunque

representan características relativamente estables, también pueden llegar a entrenarse hasta cierto punto. Esto es especialmente cierto en tres de los rasgos interculturales, la apertura mental, la iniciativa social y la empatía cultural, que debido a su componente social podría ser más entrenables que la estabilidad emocional y la flexibilidad (Herfst, Van Oudenhoven y Timmerman, 2008).

La relación que existe entre tener competencia intercultural y el tipo de formación y experiencias que una persona ha obtenido a lo largo de su vida, aunque puede parecer lógica, no está claramente establecida ni profundamente estudiada. Behrnd y Porzelt (2012) señalan que el efecto de una estancia en el extranjero sobre el aumento de la competencia intercultural es un resultado esperado en muchos programas de intercambio (como, por ejemplo, en el programa Erasmus), pero muchos otros autores como Chang, Yuan y Chuang (2013) insisten en la necesidad de más investigación al respecto. Jones (2013) explica como algunas de las habilidades para funcionar de manera efectiva en estos entornos culturalmente diversos parecen haberse desarrollado precisamente a través de experiencias de movilidad internacionales. También Brooks, Waters y Pimlott-Wilson (2012) analizan cómo la movilidad en la formación desarrolla nuevas competencias lingüísticas e interculturales en los estudiantes. Algunos autores afirman que existe una alta probabilidad de que los estudiantes cuya personalidad está caracterizada por la receptividad a la diversidad y al cambio, tengan mayores posibilidades de querer participar en un programa de educación internacional (Bakalis y Joiner, 2004; Jones, 2013).

A su vez, Diamond *et al.* (2011) resaltan que los empleadores ven una diferencia entre los estudiantes que han vivido fuera o han viajado mucho y los que no. Afirmación que confirma el informe Erasmus del año 2014 donde la Comisión Europea subraya que el 64% de los empleadores consideran la experiencia internacional importante a la hora de seleccionar nuevos candidatos y muestra que los estudiantes Erasmus cuentan con altos índices de empleabilidad (Comisión Europea, 2014).

Para Bakalis y Joiner (2004) estudiar en el extranjero no sólo mejora la empleabilidad, sino que aumenta la capacidad de comunicación, la adaptabilidad y la sensibilidad cultural. Para Braskamp, Braskamp y Merrill (2009) tiene, además, un valor importante en el desarrollo del aprendizaje global incluyendo la aceptación y entendimiento de diferentes culturas. Sobre las becas Fulbright, estancia de estudio en el extranjero por antonomasia, Akli (2013) explica que promueven "la ampliación de los límites del ser

humano, la sabiduría, empatía y percepción para crear verdadera y duradera paz en el mundo” (p.1). Por su parte, Behrnd y Porzelt, (2012) defienden que la competencia intercultural aumenta por estudiar o hacer prácticas en el extranjero y según Coleman (2011) conduce a ganancias en el ámbito académico, cultural, intercultural, lingüístico, personal y profesional confiriendo una ventaja comparativa cuando se trata de encontrar empleo.

El objetivo de este estudio, por tanto, es analizar si haber participado en un programa de estudio en el extranjero, tiene relación con los niveles de la personalidad multicultural por lo que formulamos la siguiente hipótesis:

Los estudiantes que cursan programas de estudio en el extranjero tendrán niveles de empatía cultural, apertura mental, iniciativa social, estabilidad emocional y flexibilidad más altos que aquellos que nunca han tenido esta experiencia.

METODOLOGÍA

Muestra

Los datos para la investigación proceden de las respuestas de 101 estudiantes cursando estudios universitarios de grado y posgrado entre los años 2015 y 2018 en dos instituciones universitarias privadas en la ciudad de Madrid: la Universidad Nebrija y la Escuela de Negocios GBSB Global. Los informantes de esta investigación son alumnos españoles y extranjeros estudiando en distintas áreas de estudio (arquitectura, lenguas modernas, ciencias de la salud, humanidades, ciencias sociales y empresariales) con una edad comprendida entre los 18 y 26 años, siendo sólo dos mayores de 26 años. De la muestra total 60 participantes son mujeres y 41 hombres. En cuanto a las nacionalidades un 54% son españoles, un 32% estadounidense y un 14% tienen otras nacionalidades entre las que se encuentra, entre otras, la alemana, inglesa, coreana, china e italiana.

Medidas y recogida de información

Para medir la personalidad multicultural en este estudio hemos utilizado el MPQ empleado con éxito y recomendado por múltiples investigadores, entre otros: Van der Zee y Van Oudenhoven (2000, 2001); Van der Zee y Brinkmann (2004); Margavio, Hignite, Moses y Margavio (2005); Leong (2007); Bobowik et al. (2011); Van der Zee y

Van Oudenhoven (2013); Peltokorpi y Froese (2014); Van Erp, Van der Zee, Giebels y Van Duijn (2014); Van Oudenhoven y Benet-Martínez (2015); Schartner (2016).

Se trata de un instrumento multidimensional cuyo objetivo es la medición de la eficacia multicultural a través de cinco características de personalidad multicultural (empatía cultural, apertura mental, iniciativa social, estabilidad emocional y flexibilidad) correlacionadas a su vez en el modelo de personalidad de los Cinco Grandes (Van Oudenhoven y Van der Zee, 2002). El MPQ incluye 91 ítems utilizando una escala Likert con cinco posiciones cada uno de ellos que van desde *Nada identificado/a a Totalmente identificado/a*. A continuación, detallamos cada una de las cinco características.

La **empatía cultural** (CE, 18 ítems) o sensibilidad es “la habilidad para empatizar con los sentimientos, pensamientos y comportamientos de miembros de otros grupos culturalmente diferentes al propio” (Ali, Van der Zee y Sanders, 2003, p. 566). Los individuos con una puntuación alta suelen tener un claro interés por los demás y tienden a descifrar con facilidad las normas de culturas desconocidas para ellos (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2013). Entre los ítems destacamos: “Comprende los sentimientos de otras personas”, “Disfruta de las historias de otras personas” o “Nota cuando los demás se irritan”.

La **apertura mental** (O, 18 ítems) se refiere a una actitud abierta y sin prejuicios hacia miembros de otros grupos con diferentes normas y valores. Las personas con mayor apertura mental cuando se encuentran con diferentes comportamientos o sistemas de valores son más capaces que otros de no hacer juicios de valor inmediatos (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2013). Algunos ítems son: “Le intrigan las diferencias”, “Busca contactar con personas de distintos orígenes” o “Está abierto a nuevas ideas”.

La **iniciativa social** (SI, 17 ítems) se refiere a la habilidad de establecer y mantener contactos y, en general, a la tendencia de ser activo en un entorno social y tomar la iniciativa. “Los individuos que tienen una iniciativa social elevada suelen tener facilidad para construir redes sociales y liderar acciones en un entorno multicultural” (Borca *et al.*, 2014, p. 149). Entre los ítems encontramos: “Considera que es difícil hacer contactos”, “Sabe cómo actuar en situaciones sociales” o “Es a menudo el que moviliza a los demás”.

La **estabilidad emocional (ES, 20 ítems)** es la tendencia de un individuo a permanecer calmado en situaciones de estrés en contraposición a demostrar fuertes reacciones emocionales en las mismas circunstancias. Entre los ítems encontramos: “Tiene miedo al fracaso”, “Da por sentado que las cosas saldrán bien” o “Tiene altibajos”.

Por último, la **flexibilidad (F, 18 ítems)** es la capacidad de cambiar fácilmente de una estrategia conocida que una persona utilizaría en un entorno familiar a otra nueva más efectiva y que funcione mejor en el nuevo ámbito. Los ítems incluyen: “Evita aventuras”, “Quiere saber qué va a pasar” o “Siente necesidad de cambio”.

El cuestionario de personalidad multicultural (MPQ) fue cumplimentado por los informantes en español y en inglés dependiendo de su idioma nativo o preferencia entre el otoño del 2015 y la primavera del 2018. Se añadió además algunas preguntas sobre su experiencia en el extranjero y en entornos interculturales. Las respuestas se codificaron siguiendo las instrucciones de los autores y, por ello, en algunos ítems los resultados se invirtieron para asegurar la coherencia en las respuestas.

Variables

Las variables dependientes: **empatía cultural, apertura mental, iniciativa social, estabilidad emocional y flexibilidad** pueden tomar valores comprendidos entre 1 y 5.

La variable independiente se define por la experiencia de haber participado o estar participando en un programa de estudio en el extranjero y se ha codificado con los valores 0 (no ha participado nunca) y 1 (sí ha participado/está participando). El contraste utilizado ha sido una prueba *t de student* para comparar las medias de ambos grupos.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis descriptivo y del contraste realizado.

Análisis descriptivo

La tabla 1 muestra como el conjunto de los informantes ha obtenido puntuaciones por encima de la media ($M=3$) siendo las más altas en tres de las cinco características: empatía cultural, apertura mental e iniciativa social.

Tabla 1 *Resultados del Cuestionario de Personalidad Multicultural*

	Observaciones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Empatía Cultural	101	2,33	5,00	3,87	0,46
Apertura Mental	101	2,00	4,83	3,57	0,56
Iniciativa Social	101	2,06	4,71	3,49	0,54
Estabilidad Emocional	101	2,10	4,20	3,05	0,44
Flexibilidad	101	2,06	4,28	3,26	0,44

Resultados del análisis

La tabla 2 muestra como los participantes en programas de estudio en el extranjero tienen niveles significativamente más altos de empatía cultural ($M=3,97$; $SE= 0,07$), de apertura mental ($M=3,82$, $SE= 0,07$) y de iniciativa social ($M=3,63$; $SE= 0,07$) que aquellos que nunca han participado en un programa en el extranjero: empatía cultural ($M=3,77$; $SE= 0,06$; $t(99)= -2,152$; $p<0,05$); apertura mental ($M=3,33$; $SE= 0,07$; $t(99)= -4,925$; $p<0,00$) e iniciativa social ($M=3,35$; $SE= 0,08$; $t(99)= -2,702$; $p<0,01$).

Tabla 2 *Resultados de la prueba t de student entre personalidad multicultural y participación en un programa en el extranjero*

	Nº Observaciones	Programa en el extranjero	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	t	Sig. Valor p
Empatía cultural	51	No	3,77	0,43	0,06	-2,152	,034*
	50	Sí	3,97	0,47	0,07		
Apertura Mental	51	No	3,33	0,51	0,07	-4,925	,000***
	50	Sí	3,82	0,49	0,07		
Iniciativa social	51	No	3,35	0,58	0,08	-2,702	,008**
	50	Sí	3,63	0,47	0,07		
Estabilidad Emocional	51	No	3,01	0,47	0,07	-0,852	,396
	50	Sí	3,09	0,40	0,06		
Flexibilidad	51	No	3,32	0,45	0,06	1,486	,141
	50	Sí	3,19	0,42	0,06		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,00$

DISCUSIÓN

A raíz del análisis de los resultados podemos confirmar parcialmente la hipótesis formulada al encontrar diferencias significativas en tres de las características de personalidad multicultural entre los estudiantes que están realizando (o han realizado) un programa de estudio en el extranjero y aquellos que nunca lo han hecho. Las personas que habían tenido o estaban teniendo una experiencia de educación internacional presentaban niveles más altos de empatía cultural, apertura mental e iniciativa social. Por tanto, los resultados apuntan a que existe una relación entre tener niveles altos de estas tres características y haber participado en un estudio en el extranjero. De esta manera, a través de la educación internacional, los niveles de estos tres rasgos pueden aumentar posiblemente debido a su componente social que proporciona una relativa facilidad para ser entrenados a partir de la experiencia y la formación. Por el contrario, las otras dos características (estabilidad emocional y flexibilidad) no han presentado diferencias significativas por lo que no podemos determinar en modo alguno esa relación.

Así pues, los estudiantes que mostraban mayores niveles de empatía cultural, es decir, mayor sensibilidad intercultural y capacidad de entender y empatizar con personas de culturas diferentes habían experimentado este tipo de programas internacionales. Lo mismo ocurría en el caso de la apertura mental y la iniciativa social. Dicho de otro modo, aquellas personas con un interés genuino por otras culturas que mostraban una actitud abierta y sin prejuicios y aquellas que mostraban habilidad para establecer redes sociales, habían participado o estaban participando en un programa en otro país. Los programas de estudio en el extranjero pueden, por tanto, facilitar el entendimiento de otras culturas a un nivel más profundo, es decir, más allá del conocimiento específico de las normas, comportamientos o tradiciones de una cultura. Asimismo, pueden ayudar a evitar los juicios de valor y a experimentar y empatizar con distintos valores y creencias llegando a un entendimiento e interés por otras culturas más auténtico. También facilitan las relaciones de amistad con personas culturalmente distintas, ya que un individuo fuera de su zona de confort se ve, entre otras cosas, abocado a ampliar su círculo social.

Por el contrario, en el caso de la estabilidad emocional, es decir, la tendencia de un individuo a permanecer calmado en situaciones de estrés, no se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos. En este caso, se debe probablemente a

la naturaleza de este rasgo en concreto. La estabilidad emocional no es tan fácilmente entrenable (Herfst et al., 2008), ya que probablemente sea una característica más estable, con un componente menos social y, por tanto, menos influenciado por el medio ambiente que las anteriores. Nuestro resultado es consecuente con algunas investigaciones como la de Van Oudenhoven y Van der Zee (2002) que obtuvieron niveles mayores de inestabilidad en los estudiantes extranjeros que en los nativos, concluyendo que se podría deber al estrés de adaptarse a una nueva cultura. Este argumento coincide con el de Bennett (1986,1993), que a través de la segunda fase de su modelo (defensa), explica como los individuos en una cultura extranjera podrían encontrarse pasando una fase de polarización con respecto a la cultura anfitriona de lo que se puede deducir un cierto desequilibrio temporal. Por el contrario, el grupo sin experiencia internacional que no se había visto en la situación de tener que abandonar, por lo menos en la parcela que nos ocupa, su zona de confort podría estar demostrando mayor estabilidad de lo esperado al no tener que enfrentarse a sus miedos y ansiedades o a los altibajos producidos por una estancia en el extranjero.

De la misma manera, con respecto a la flexibilidad, entendida como la habilidad de cambiar comportamientos y estrategias conocidas por otras nuevas, tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los grupos. Nos inclinamos a pensar que esta falta de diferencias significativas entre los dos grupos se debe principalmente a que la flexibilidad también es una característica relativamente más estable y menos transformable que la empatía, apertura e iniciativa (Van der Zee y Van Oudenhoven, 2013). Es decir, es un rasgo menos proclive a estar influenciado por la experiencia.

En resumen, la literatura científica nos presenta estos dos rasgos (estabilidad y flexibilidad) como más estables que los tres rasgos anteriores atribuyéndoles principalmente la capacidad de reducir la tendencia a percibir las situaciones interculturales como amenazantes y de ser amortiguadores del estrés. En otras palabras, es posible que la utilidad de estos dos rasgos sea fundamental para sobrellevar una estancia en el extranjero, pero no necesariamente se puedan desarrollar a través de la experiencia. Como explican Van der Zee y Van Oudenhoven (2013) “a los formadores interculturales no les resultará difícil dar ejemplos de conductas interculturales relevantes que se refieran a la empatía cultural, la apertura mental y la iniciativa social. Estos rasgos son mucho más fáciles de traducir en metas de entrenamiento que enseñar a los individuos a ser emocionalmente estables o ser más flexibles” (p. 936).

Estos resultados, por tanto, aportan datos relevantes a la investigación sobre la personalidad multicultural y sobre la influencia que la educación internacional pueda tener sobre la personalidad multicultural. Nos permiten sugerir que los niveles de empatía cultural, apertura mental o iniciativa social podrían aumentar a raíz de una experiencia internacional, como es un programa de estudio en el extranjero, proporcionando así a los estudiantes mejores herramientas para vivir y trabajar en un mundo cada día más globalizado.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como podemos observar en el mundo actual, y como corrobora la literatura, la competencia intercultural es fundamental para vivir y trabajar con éxito en un mundo cada día más diverso a nivel cultural. La necesidad de estudiar este tipo de competencias y características personales en profundidad se hace, por consiguiente, imperante ante esta nueva realidad. Además, la relación que guardan estas habilidades con una experiencia en el extranjero o una exposición a un entorno multicultural, parece lógica pero, sin embargo, es reseñable que los estudios empíricos que relacionan la competencia intercultural con la educación internacional no son tan frecuentes como cabría esperar.

Partiendo del concepto de personalidad multicultural (que favorece o dificulta el desarrollo de competencias interculturales) los objetivos de esta investigación han sido determinar si el hecho de haber participado en un programa de estudio en el extranjero guarda relación con altos niveles en los rasgos de personalidad multicultural. Los resultados apuntan a que tres de las cinco características de la personalidad multicultural sí tienen relación con la participación de un individuo en un programa en el extranjero. De esta manera, los niveles de empatía cultural, apertura mental e iniciativa social que corresponden, según la literatura, con las tres características potencialmente más entrenables, pueden aumentar a raíz de un programa de estudio en el extranjero. Por el contrario, estos programas no parecen afectar ni a la estabilidad emocional, ni a la flexibilidad.

En definitiva, independientemente de la relativa estabilidad que generalmente se le presupone a los rasgos de personalidad, existe una parte potencialmente transformable de la personalidad multicultural que podría ser parcialmente desarrollada a través de la educación internacional. Esta cuestión, en último término,

permite a los estudiantes desarrollar competencias interculturales para vivir pacíficamente entre culturas a través de programas de estudio en el extranjero. En otras palabras, entender las experiencias internacionales o multiculturales que puede recibir un individuo a lo largo de su vida como un factor transformador de la personalidad multicultural e impulsor de la competencia intercultural puede ser de gran utilidad a la hora de promover mecanismos de convivencia. Este trabajo aporta al campo de la personalidad multicultural y su relación con los programas de estudio en el extranjero contribuyendo a reducir la brecha que existe entre el desarrollo de la competencia intercultural y las experiencias internacionales. El resultado puede ser de utilidad para el campo de la educación internacional y los recursos humanos, tanto en la teoría, como en la práctica.

En cualquier caso, existen limitaciones en este estudio, ya que no se han tenido en cuenta otros factores como pueden ser género o la nacionalidad de los estudiantes que podrían estar influyendo en esta relación. También se necesita más investigación para determinar la motivación hacia este tipo de experiencias y para establecer qué tipo de programas o vivencias son más favorables para el desarrollo de estas competencias. En futuras investigaciones sería importante controlar los rasgos de personalidad antes y después de la experiencia internacional, así como tener en cuenta la formación intercultural recibida durante el programa de estudio en el extranjero. Finalmente, a través de esta investigación abogamos por un estudio del desarrollo de la competencia intercultural, más complejo y extensivo, basado en la educación y la experiencia a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akli, M. (2013). Study Abroad and Cultural Learning through Fulbright and Other International Scholarships: A holistic student development. *Journal of International Students*, 3(1), 1-9.
- Ali, A., Van der Zee, K., y Sanders, G. (2003). Determinants of Intercultural Adjustment among Expatriate Spouses. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 563-580.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C. y Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371
- Bakalis, S., y Joiner, T. A. (2004). Participation in Tertiary Study Abroad Programs: The role of personality. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 286-291.

- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. y Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Behrnd, V. y Porzelt, S. (2012). Intercultural Competence and Training Outcomes of Students with Experiences Abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 213-223.
- Bennett, M. J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (2ª Edición, pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bobowik, M., Van Oudenhoven, J. P., Basabe, N., Telletxea, S. y Páez, D. (2011). What is the Better Predictor of Students' Personal Values: Parents' values or students' personality? *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 488-498.
- Borca, C., Popescu, A. D., y Baesu, V. (2014). A Study on Multicultural Personality. *Cross-Cultural Management Journal* (05), 147-156.
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C. y Merrill, K. (2009). Assessing Progress in Global Learning and Development of Students with Education Abroad Experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 101-118.
- Brooks, R., Waters, J. y Pimlott Wilson, H. (2012). International Education and the Employability of UK Students. *British Educational Research Journal*, 38(2), 281-298.
- Caligiuri, P. M. (2000). The Big Five Personality Characteristics as Predictors of Expatriate's Desire to Terminate the Assignment and Supervisor Rated Performance. *Personnel Psychology*, 53(1), 67-88.
- Chang, W. W., Yuan, Y. H. y Chuang, Y. T. (2013). The Relationship between International Experience and Cross-Cultural Adaptability. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 268-273.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Coleman, Jim (2011). *Study/Work abroad and employability*. Recuperado del sitio de internet de University Council of Modern Languages (UCML) <http://www.ucml.ac.uk/shapingthefuture/Internationalisation>.
- Connor-Smith, J. K. y Flachsbart, C. (2007). Relations between Personality and Coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4-/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Diamond, A., Walkley, L., Scott-Davies, S., Forbes, P., Hughes, T., Sheen, J. (2011). *Global Graduates into Global Leaders*. Recuperado de http://www.ncub.co.uk/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=publications&alias=42-global-graduates-into-global-leaders&Itemid=2728

- Earley, P.C. y Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- European Commission (EC) (2014). *Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalisation of Higher Education Institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- González-González, Hugo; Álvarez-Castillo, José-Luis & Fernández-Caminero, Gemma (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *RELIEVE*, 21 (2), art. 3. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>
- Hammer, M. R. y Bennett, M. J. (1998). *The Intercultural Development Inventory (IDI) Manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Herfst, S. L., Van Oudenhoven, J. P. y Timmerman, M. E. (2008). Intercultural Effectiveness Training in Three Western Immigrant Countries: A cross-cultural evaluation of critical incidents. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(1), 67-80.
- Horverak, J. G., Sandal, G. M., Bye, H. H., y Pallesen, S. (2013). Managers' Selection Preferences: The role of prejudice and multicultural personality traits in the assessment of native and immigrant job candidates. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(5), 267-275.
- Jones, E. (2013). Internationalization and Employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95-104.
- Leiba-O'Sullivan, S. (1999). The Distinction between Stable and Dynamic Cross-Cultural Competencies: Implications for expatriate trainability. *Journal of International Business Studies*, 30(4), 709-725.
- Leong, C. H. (2007). Predictive Validity of the Multicultural Personality Questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation of Asian undergraduates who took part in a study-abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(5), 545-559.
- Leung, K., Ang, S. y Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 489-519.
- Margavio, T., Hignite, M., Moses, D. y Margavio, G. W. (2005). Multicultural Effectiveness Assessment of Students in IS courses. *Journal of Information Systems Education*, 16(4), 421.
- Peltokorpi, V. y Froese, F. (2014). Expatriate Personality and Cultural Fit: The moderating role of host country context on job satisfaction. *International Business Review*, 23(1), 293-302.
- Schartner, A. (2016). The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence: A longitudinal case study of international postgraduate students at a British university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), 402-418.
- Van der Zee, K. I. y Brinkmann, U. (2004). Construct Validity Evidence for the Intercultural Readiness Check Against the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(3), 285-290.
- Van der Zee, K. I. y Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291-309.

- Van der Zee, K. I. y Van Oudenhoven, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35, 278-288.
- Van der Zee, K. y Van Oudenhoven, J. P. (2013). Culture Shock or Challenge? The role of personality as a determinant of intercultural competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 928-940.
- Van der Zee, K.I., Van Oudenhoven, J. P. y De Grijjs, E. (2004). Personality, Threat, and Cognitive and Emotional Reactions to Stressful Intercultural Situations. *Journal of Personality*, 72(5), 1069-1096.
- Van Erp, K. J., Van der Zee, K. I., Giebels, E. y Van Duijn, M. A. (2014). Lean on Me: The importance of one's own and partner's intercultural personality for expatriate's and expatriate spouse's successful adjustment abroad. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(5), 706-728.
- Van Oudenhoven, J. P. y Benet-Martínez, V. (2015). In Search of a Cultural Home: From Acculturation to Frame-Switching and Intercultural Competencies. *International Journal of Intercultural Relations*, 46, 47-54.
- Van Oudenhoven, J. P. y Van Der Zee, K. I. (2002). Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación*, 24(2), 353-372.

Autores / Authors

Saber más / To know more

Ana Carballal Broome

Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales, de Lenguas y Educación y el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Nebrija. Enseña comunicación intercultural, estudios europeos y competencias globales para entornos de negocios internacionales. Sus áreas de investigación incluyen: gestión de la diversidad cultural, multiculturalismo y competencia intercultural con fines profesionales.



[0000-0003-2776-3406](https://orcid.org/0000-0003-2776-3406)

M.^a José Pinillos Costa

Profesora titular de organización de empresas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos. Enseña dirección estratégica y emprendimiento, y sus áreas de investigación incluyen: creación de empresas y diferencias culturales en la orientación emprendedora. Sus investigaciones recientes también comprenden estudios de servitización.



[0000-0001-5526-7210](https://orcid.org/0000-0001-5526-7210)

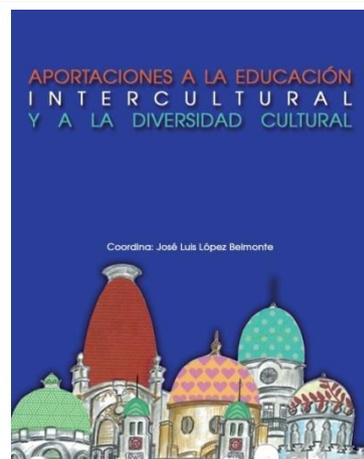
Reseña bibliográfica por: Catalina Cheng Lin

**Aportaciones a la Educación Intercultural y a la
Diversidad Cultural**

López Belmonte, J.L.
(Coord.)

Melilla: GEEPP Ediciones y SATE-Stes. 2017. 392
páginas.

ISBN: 079-84-15813-03-3



López Belmonte, J.L. (Coord.). (2017). *Aportaciones a la Educación Intercultural y a la Diversidad Cultural*. Melilla: GEEPP Ediciones y SATE-STES Melilla. ISBN- 079-84-15813-03-3. Recuperado de: <https://goo.gl/jNB6CV>

En diciembre del año 2017 se publicó *Aportaciones a la Educación Intercultural y a la Diversidad Cultural*. Se trata de un compendio donde queda constancia de las novedades sobre las labores investigadoras relacionadas con las prácticas docentes que se han ido desarrollando en las aulas de los distintos centros educativos situados en Melilla en un período aproximado de cinco años.

En lo que concierne al contenido, los temas tratados en *Aportaciones a la Educación Intercultural y a la Diversidad Cultural* responden a los principios interdisciplinarios y transversales con un enfoque orientado siempre a la situación multicultural y socioeducativa presente actualmente en Melilla. Según los datos estadísticos -más concretamente aquellos recogidos por los investigadores y docentes miembros del SATE-Stes-, en dicha ciudad del estrecho africano predomina una serie de aspectos socioculturales y económicos negativos que causan de forma directa o indirecta una situación preocupante en el ámbito educativo tales como la alta tasa de abandono escolar, carencias en el sistema educativo, desatención y falta de apoyo por parte del Ministerio de Educación, y riesgo de fragmentación social a causa de los factores socioeconómicos y culturales.

Sumando a las iniciativas del sindicato SATE-Stes de Melilla, está la colaboración estrecha y proactiva de los educadores locales y del cuerpo de docentes e investigadores de la Universidad de Granada del Campus de Melilla. De hecho, una de las aportaciones más plausibles fue la creación y gestión, por parte de la Universidad desde el curso académico 2012-2013, del “Máster Universitario en Diversidad Cultural: un enfoque multidisciplinar y transfronterizo” por la iniciativa del Grupo de Investigación HUM-358 “Innovación curricular en contextos multiculturales”. De este curso de posgrado cabe destacar su carácter integrador que permite, por un lado, al alumnado conocer y apreciar la diversidad cultural y ética desde una óptica globalizadora y capacitarle a valorarla como un elemento positivo para el enriquecimiento humano, así como comparar las diferentes manifestaciones socioculturales tanto explícitas como implícitas; por otro lado, el Máster forma a docentes e investigadores suministrándoles materiales de carácter interdisciplinar adaptados a la realidad social y educativa presente en Melilla.

Otras iniciativas fuera del contexto universitario las encontramos en labores docentes y proyectos educativos y sociales promovidos por diversos centros educativos y algunas asociaciones locales; todos ellos comparten una serie de objetivos predeterminados: el de fomentar la toma de conciencia de la diversidad multicultural existente en Melilla, la importancia de integrar esa diversidad en los diferentes contextos sociales y ámbitos de conocimiento, así como garantizar su continuidad y supervivencia, y la esencialidad de crear espacios y oportunidades para llevar a cabo intercambios de diálogos interculturales.

En este sentido, encontramos, por un lado, algunos ejemplos de los estudios y proyectos que promueven la integración intercultural en capítulos tales como “Pasado, presente y futuro del judaísmo en Melilla”, “Análisis de las actitudes ante diversas realidades sociales en Melilla”, etc. Según los autores, urge la necesidad de elaborar un programa de formación de futuros docentes en la atención pedagógica a la diversidad cultural.

Por otro lado, en lo que respecta a los ejemplos sobre la integración de la diversidad cultural en los diferentes contextos sociales y ámbitos de conocimiento, así como la importancia de crear espacios y oportunidades para llevar a cabo intercambios de diálogos interculturales, son destacables los proyectos localizables en los capítulos como “Al Norte del Sur: Melilla y el RIF. Intervenciones desde la biblioteca para

fomentar el encuentro cultural”, “Radio Rusadir: un proyecto de radio escolar en la Ciudad Autónoma de Melilla”, “El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) para afrontar los retos de la sociedad plurilingüe en Melilla”, etc. Estos son proyectos de carácter multidisciplinar y multicontextual con los que se intenta propiciar la construcción de espacios de aprendizaje para que los profesores puedan trabajar en estrecha colaboración con los alumnos, y de esta forma, hacer hincapié en las responsabilidades colectivas compartidas. Además, son talleres o cursos centrados en el rol del alumnado; al incrementar su protagonismo se sienten motivados y responsables de su aprendizaje y de los trabajos que realizan. En los cursos también se generan debates y trabajos interactivos con el fin de propiciar la participación de los alumnos a contribuir sus opiniones y pensamientos individuales.

Por último, como valoraciones finales, a lo largo de la lectura se puede apreciar el enorme esfuerzo dedicado por parte de los colaboradores docentes e investigadores, primero, en adaptar la educación de los diferentes campos de conocimiento como fenómeno social y cultural al contexto educativo, procurando siempre un formato de aprendizaje atractivo, motivador y significativo. Segundo, también se toma en consideración la importancia de que los alumnos adquieran durante el proceso de aprendizaje los valores de responsabilidad personal y social mientras se fomentan sus habilidades de trabajo de forma autónoma. Tercero, los talleres y los cursos diseñados en los proyectos ofrecen experiencias de aprendizaje activas realizadas en contextos que permiten el fomento y el desarrollo tanto de los conocimientos adquiridos en las aulas como de las experiencias personales adquiridas fuera de los centros educativos. Cuarto, existe un consenso profesional y ético en que los programas educativos deben actuar como respuesta a las necesidades particulares de los alumnos y ofrecer orientaciones adecuadas que permitan la construcción de relaciones e interacciones entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Quinto, y último, tiene que ver con la garantía de propiciar la cooperación en todos los aspectos de la educación como favorecedora de los aprendizajes más funcionales, mejor conectados al entorno próximo, permitiendo, de este modo, que la escuela eduque realmente para la vida en comunidad.

CATALINA CHENG LIN

Reseña bibliográfica por: Azucena Barahona Mora

Developing generic competences outside the university classroom

María Yarosh, Anna Serbati & Aidan Seery
(Coords.)

Granada: Editorial Universidad de Granada. 2017.
328 páginas.

ISBN: 978-84-338-6016-3



Yarosh, M., Serbati, A. & Seery, A. (Coords.) (2017). *Developing generic competences outside the university classroom*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

La obra *Developing Generic Competences Outside the University Classroom* constituye un valioso estudio sobre la importancia del aprendizaje no formal e informal como complemento para la enseñanza reglada y como herramienta para desarrollar las competencias genéricas en la educación superior. Recoge los resultados del proyecto europeo DARE+ (*Developing All-Round Education*) en el que nueve instituciones llevaron a cabo durante dos años distintas iniciativas en las que estudiantes universitarios trabajaron las habilidades genéricas, entendiendo estas como las capacidades referidas a todo conocimiento y aptitudes que los graduados deben alcanzar. En concreto, la investigación se centra en siete de ellas: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, transformación de conflictos, competencia intercultural, iniciativa emprendedora social, y desarrollo y gestión de proyectos. Tras su lectura, comprobamos cómo los individuos completaron su instrucción formal con actividades fuera de clase en contextos informales y no formales e identificaron y exploraron diversos momentos vitales; a su vez, crearon conexiones entre estas experiencias relacionando los distintos tipos de aprendizaje. Asimismo, tenemos que destacar la eficaz ayuda que las prácticas implementadas

proporcionaron a los estudiantes a la hora de hacerlos conscientes de las competencias que adquirirían cuando participaban en ellas.

El libro consta de dos partes y una conclusión. La primera sección la conforman nueve capítulos que se dividen en tres bloques. En ella se muestra una selección de iniciativas elaboradas por las instituciones que colaboraron en el proyecto y que sirven de ejemplo a los alumnos universitarios para que desarrollen las competencias señaladas anteriormente. En el segundo apartado, compuesto por seis capítulos, se definen las siete habilidades, se explica su importancia y se describen sus elementos principales. Por último, se ofrece una conclusión en la que se reflexiona sobre la experiencia con el proyecto.

En el bloque primero de la primera parte, se recogen propuestas que pueden ser adoptadas por cualquier académico interesado en enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes. El capítulo uno hace referencia a un taller sobre la iniciativa emprendedora social. En el dos, se realiza una simulación por ordenador para proporcionar a los alumnos una práctica acerca del liderazgo. El tercero detalla una actividad relacionada con una pasantía de educación enfocada a ayudarles a descubrir la diversidad cultural en su entorno. En el cuarto se analiza cómo la implicación en las tareas de un sindicato de estudiantes y ser el representante de clase pueden ayudar a desarrollar las competencias genéricas.

En cuanto al segundo bloque, los capítulos comprendidos entre el cinco y el ocho muestran iniciativas que provienen del contexto de las residencias de estudiantes. La parte quinta refleja cómo un conflicto real que impidió la coexistencia pacífica se vuelve una oportunidad de aprendizaje. En todo ello observamos que los individuos pueden tratar con varias capacidades generales al mismo tiempo que resuelven problemas existentes y su convivencia se enriquece. En el sexto apartado se presenta la creación de un consejo. De nuevo, se demuestra que la calidad de sus vidas mejora debido a que estos lugares se convierten en una comunidad y los miembros que participan en la junta trabajan las competencias genéricas. En el séptimo y octavo se describe el funcionamiento de dos residencias determinadas. Constatamos que la primera se convierte en un grupo de aprendizaje y que en la segunda los estudiantes están continuamente ideando e implementando proyectos para otros compañeros, lo que es posible gracias al apoyo las autoridades universitarias.

El tercer bloque lo cierra el capítulo nueve. Bastante diferente de las otras prácticas, esta muestra cómo el progreso en cualquier competencia se puede mantener al hacer que los alumnos sean más juiciosos en cuanto a la instrucción recibida y al conseguir que relacionen todas las enseñanzas en las que están envueltos durante sus años de estudios superiores. A lo largo de la experiencia, los participantes van elaborando un registro y un portfolio para reflejar los resultados del aprendizaje formal, informal y no formal.

En lo referente a la segunda parte de la publicación, se exponen las rúbricas desarrolladas por el proyecto DARE+ para cada una de las competencias que están incluidas en los respectivos capítulos, además de ampliar las recomendaciones sobre lo que se puede hacer para ayudar a los alumnos a que adquieran la habilidad en cuestión. El orden de los apartados de esta sección sigue la secuencia en la que las competencias son tratadas en las actividades del proyecto: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo (abordadas durante el primer año) y transformación de conflictos, competencia intercultural, iniciativa emprendedora social, y desarrollo y gestión de proyectos (aplicadas a lo largo del segundo año).

Cabe señalar que al final de cada capítulo se incluyen referencias bibliográficas con las que los lectores pueden profundizar en el estudio planteado.

Sin duda, los resultados de esta investigación convierten este libro en una herramienta muy útil para educadores, organizaciones y autoridades que deseen apoyar la adquisición de las competencias genéricas fuera de las aulas universitarias.

AZUCENA BARAHONA MORA

Revisores de artículos

Beatriz Cortina Pérez, Universidad de Granada (España)

Emilia Isabel Matins Teixeira da Costa, Universidade do Algarve (Portugal)

Emma Libertad Regalado Espinoza, Universidad Laica Ely Alfaro de Manabí (Ecuador)

Ferran Camas Roda, Universidad de Girona (España)

Francisca Ruiz Garzón, Universidad de Granada (España)

Javier Rivera Domínguez, Universidad Autónoma del Carmen (México)

Luis Ángel Trigueros Martínez, Universidad de Granada (España)

Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide (España)

María del Carmen Monreal Gimeno, Universidad Pablo de Olavide (España)

María del Valle de Moya Martínez, Universidad de Castilla La Mancha (España)

Miguel Rojas Cabrera, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Perú)

Mohamed Nouri, Instituto de la Paz y los Conflictos (España)

Mónica McBritton, Università del Salento (Italia)

Nieves Hernández Flores, Universidad de Copenhague (Dinamarca)

Olimpia Molina Hermosilla, Universidad de Jaén (España)

Pilar Martínez Clares, Universidad de Murcia (España)

Sonia García Segura, Universidad de Córdoba (España)

Yamandú Altamirano Julca, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Perú)

Sumario

Editorial

EDITORIAL	4-6
<i>María Ángeles Jiménez Jiménez</i>	

Artículos

ContiTuna: INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL POR MEDIO DE LA PRÁCTICA MUSICAL POPULAR	7-29
<i>Fernando José Sadio-Ramos y María Angustias Ortiz Molina</i>	
ContiTuna: INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL POR MEDIO DE LA PRÁCTICA MUSICAL POPULAR	30-48
<i>María Verdeja Muñiz</i>	
INTERCULTURALIDAD E INDIGENISMO: RETOS DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	39-70
<i>Sonia García Segura</i>	
ENTIDADES SOCIALES Y PROYECTOS PARA EL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO ENTRE JÓVENES	71-85
<i>Marta Venceslao, Montse freixa, Ruth Vilà y Marta Burguet</i>	
HISTORIA DE VIDA DE UN MENOR EXTRANJERO NO ACOMPAÑADO DE MELILLA	86-112
<i>Jhandy Mohamed Abderrahman, Francisca Ruiz Garzón y Ruth Vila Baños</i>	
LA VISIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO Y RELIGIOSO EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SEXUAL: UNA HISTORIA DE VIDA	113-128
<i>Javier Alemán Calvache</i>	
LA PERSONALIDAD MULTICULTURAL Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN EN EL EXTRANJERO	129-145
<i>Ana Carballal Broome y M.^a José Pinillos Costa</i>	

Reseñas bibliográficas

APORTACIONES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y A LA DIVERSIDAD CULTURAL	146-148
---	----------------

Catalina Cheng Lin

DEVELOPING GENERIC COMPETENCES OUTSIDE THE UNIVERSITY CLASSROOM	149-151
--	----------------

Azucena Barahona Mora

Evaluadores

Evaluadores del volumen 2 (2018)	152
---	------------