

VII PREMIO INTERCULTURAL “LUIS RODRÍGUEZ”

*de investigación e innovación
sobre interculturalidad*

Educación, sociedad e interculturalidad

MERCEDES OSUNA RODRÍGUEZ
MANUEL RIVERA MATEOS
(EDICIÓN/COORDINACIÓN)



UNIVERSIDAD DE CORDOBA



Educación, sociedad e interculturalidad. VII Premios a la Investigación e Innovación Educativa para la Interculturalidad / Mercedes Osuna Rodríguez y Manuel Rivera Mateos (Edic. y coord.)-- Córdoba: UCOPress, Editorial de la Universidad de Córdoba, 2019.

212 p. ; 24 cm.

ISBN 978-84-9927-456-0

D.L. CO- 1.194-2019

© Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, 2019.

Editores-Coordinadores

Mercedes Osuna Rodríguez

Manuel Rivera Mateos

Comisión científica

Mercedes Osuna Rodríguez

Manuel Rivera Mateos

Elena Gómez Parra

María Isabel Amor Almedina

Irene Dios Sánchez

**Los capítulos de esta publicación recogen los trabajos finalistas de la VI y VII edición de los Premios a la Investigación e Innovación Educativa sobre Interculturalidad convocados por la Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba (España), previamente evaluados y seleccionados como finalistas por la Comisión Científica creada al efecto. Dichos trabajos son responsabilidad exclusiva de sus autores/as.*

PRÓLOGO

En 2001, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el 21 de mayo “Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo” adoptando así la Declaración Universal de la UNESCO. De este modo, se pretende que la sociedad tome conciencia de la diversidad cultural existente y actúe en consecuencia promoviendo la convivencia entre personas de distintas culturas, etnias, y religiones. La capacidad de aceptarnos en nuestra diversidad, con respeto, nos enriquece y nos dota de nuevas perspectivas para tratar de transformar una sociedad en la que a pesar de todos los avances no se logra erradicar la desigualdad existente.

Desigualdades de todo tipo aquejan a una sociedad que corre el peligro de convertirse, cada vez más, en egocéntrica y aferrada a un paradigma de varón blanco, occidental, ya obsoleto. De ahí que, aquel ser humano que en alguna medida no comparta las características de este modelo, se sitúa automáticamente en el lado social más vulnerable. Si además se es mujer, la discriminación es doble, lo que se demuestra con el conocido hecho de que la pobreza tiene nombre de mujer.

Entendemos, especialmente en esta Cátedra Intercultural, que tenemos la obligación y el compromiso de intentar enriquecer a esta sociedad, aportando nuestro pequeño grano de arena incentivando, la investigación y la innovación para ayudarnos a entender y compartir otras realidades que las ya sobradamente conocidas. Sólo el conocimiento sobre otras culturas y otras etnias y su posterior aplicación práctica, especialmente en el ámbito educativo, nos hará salir de nuestra coraza y nos tornará más permeables hacia otras creencias y otras costumbres. Esto nos enriquecerá y nos engrandecerá. Sólo de este modo seremos capaces de construir sociedades y ciudades inclusivas.

Estos premios que con tanto orgullo impulsa la Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad de Encuentro”, desde esta séptima edición pasan a denominarse “Premios Luis Rodríguez” como reconocimiento a la persona que los creó siendo el primer director de dicha Cátedra. El creía en la diversidad cultural, luchaba por el reconocimiento de la misma y lo evidenciaba con cuantas actuaciones emprendía desde dicha Cátedra. Entre esas acciones, una de las que consideraba más relevante era este premio a la investigación y, a la innovación en el ámbito de la diversidad cultural.

En esta VII edición el premio de investigación ha correspondido a Marta Rodríguez-Cruz (Premio “Luis Rodríguez” a la Investigación) por su trabajo “Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Vacíos y Desafíos en Ecuador”. El presente trabajo tiene por objetivo contribuir al debate internacional sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe y analizar su situación en el Estado intercultural y plurinacional de Ecuador. La metodología de investigación se ha basado en el análisis de la producción bibliográfica especializada y de las normativas vigentes sobre el objeto de estudio, así como en el desarrollo de un trabajo de campo en el que se han aplicado las técnicas de observación participante y no participante, entrevistas y grupos de discusión para la obtención de los datos etnográficos sobre el terreno. Los hallazgos muestran un elevado nivel de dominación de las epistemes de corte eurocéntrico sobre sus equivalentes indígenas, relegadas e invisibilizadas en los procesos educativos, y una importante segregación entre población indígena y no indígena en las escuelas del país andino. Lo anterior impide el desarrollo y la experiencia convivencial de la interculturalidad entre sujetos de diferentes etnias y culturas, tanto en lo teórico como en lo empírico, dificultando, por tanto, la creación de una sociedad intercultural.

En el ámbito de la Innovación, por su parte, le ha correspondido a Alexandra Lenis Escobar (Premio “Luis Rodríguez” a la Innovación) por su trabajo titulado “La economía social como factor clave para la convivencia intercultural”. Este trabajo estudia diversas experiencias de inserción laboral de la población inmigrante, partiendo de la visión proactiva del enriquecimiento de las sociedades a través de los movimientos migratorios y del aprendizaje, conocimiento y comprensión mutuas que pueden conllevar. La cuestión abordada en este tra-

bajo es cómo integrar a un colectivo tan heterogéneo en sí mismo y de esta forma garantizar la convivencia intercultural en nuestras ciudades. Y la respuesta a esta pregunta no es, desde luego, sencilla, pero en este trabajo se avanza significativamente a la hora de detectar algunas alternativas innovadoras y sostenibles que permitan a estas personas acceder a un trabajo decente para lograr una vida digna, y en última instancia favorecer la convivencia intercultural. La tesis que sostiene este estudio es que la economía social en general y las cooperativas de trabajo asociado, en particular, se presentan como una vía más para alcanzar este objetivo, una vía que no ha recibido la atención que debiera y que los organismos públicos tendrían que impulsar especialmente, debido a su objeto social centrado en las personas, en los valores de la solidaridad, la participación, la equidad y la no discriminación, así como por su probada capacidad de adaptación y resiliencia en los periodos de crisis.

Nuestra más sincera enhorabuena a las premiadas y nuestro agradecimiento, asimismo, a todas las personas que han participado en esta publicación como finalistas de estos Premios, que esperamos, en fin, pueda aportar un granito de arena más al ámbito de la investigación e innovación sobre interculturalidad y diversidad cultural.

Mercedes Osuna Rodríguez

Manuel Rivera Mateos

ÍNDICE

1. Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Vacíos y Desafíos en Ecuador (Rodríguez-Cruz, Marta) 7 pág
2. La economía social como factor clave para la convivencia intercultural (Lenis Escobar, Alexandra) 32 pág
3. Dar Sanaa: ayer y hoy de la artesanía tetuaní (Jiménez Valiente, M^a Dolores) 56 pág
4. La discriminación invisible. Identificar el Bullying Étnico-cultural en adolescentes y prevenirlo mediante el Modelo Educativo de Convivencia Intercultural (MECI) (Rodríguez Hidalgo, Antonio Jesús) 81 pág
5. Fomento de la lectura en un aula intercultural (Argüelles Arizcun, Ana) 97 pág
6. Bodies in Labor Transiting through Colonial Indian History (Navarro Tejero, Antonia) 123 pág
7. Los derechos colectivos de los pueblos indígenas en Colombia: una propuesta de clasificación (Mendoza Vélez, Carlos Alberto) 129 pág
8. The situation of indigenous children with disabilities (Inguanzo, Isabel) 154 pág
9. Exposición Didáctica Interactiva “Doodles en Femenino” (Arias González, M^a Mercedes, Solano Fernández, Rosa María, Tapia Agredano, Carlos Manuel) 179 pág
10. SOMOSATAL, un aula intercultural en la era digital (Romero Calero, M^a de los Ángeles) 197 pág
11. Presentación del proyecto de Turismo Rural Sostenible “El paraíso en la Tierra” (Celemín, María José) 208 pág

1

Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Vacíos y Desafíos en Ecuador

(Marta Rodríguez Cruz¹)

Universidad de Sevilla

Resumen:

El presente trabajo tiene por objetivo contribuir al debate internacional sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe y analizar su situación en el Estado intercultural y plurinacional de Ecuador. La metodología de investigación se ha basado en el análisis de la producción bibliográfica especializada y de las normativas vigentes sobre el objeto de estudio, así como en el desarrollo de un trabajo de campo en el que se han aplicado las técnicas de observación participante y no participante, entrevistas y grupos de discusión para la obtención de los datos etnográficos sobre el terreno. Los hallazgos muestran un elevado nivel de dominación de las epistemes de corte eurocéntrico sobre sus equivalentes indígenas, subalternizadas e invisibilizadas en los procesos educativos, y una importante segregación entre población indígena y no indígena en las escuelas del país andino. Lo anterior impide el desarrollo y la experiencia convivencial de la interculturalidad entre sujetos de diferentes etnias y culturas, tanto en lo teórico como en lo empírico, dificultando, por tanto, la creación de una sociedad intercultural.

1.1. Introducción

Aunque las relaciones interculturales abarcan numerosos ámbitos –político, cultural, de género, de salud, etc. –, es desde el ámbito educativo desde donde mayores aportaciones se han realizado por diferentes motivos (López, 1997, 2009; Ferrão, 2010). En primer lugar, porque las investigaciones en este campo han tomado

más fuerza; en segundo lugar, porque la escuela es un laboratorio vivo en el que se construyen las bases de la sociedad; por último, y relacionado con lo anterior, porque la educación tiene grandes capacidades de transformación social. De tal manera, se entiende que, si en el contexto educativo pueden redefinirse las relaciones entre alumnos cultural y étnicamente diversos y las relaciones entre culturas pueden reorientarse hacia nuevas formas de convivencia en las que prime el intercambio equitativo de prácticas, saberes y experiencias, esta “realidad experimental” puede trasladarse al resto de la sociedad, impulsando el cambio, justamente, desde la escuela y la educación intercultural (EI) e intercultural y bilingüe (EIB), en cada caso.

La importancia de la interculturalidad, correctamente entendida, reside en su apuesta por la construcción de una realidad en la que existan mayores cuotas de justicia social, cultural, de género, ecológica, política y económica. Es, en su esencia, una categoría orientada a la búsqueda de la igualdad en la construcción de las relaciones entre los diferentes en los distintos ámbitos de la vida. De aquí que la interculturalidad fuera acogida en el seno de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados de la década de los 80, y sobre todo de los 90 (López, 2001; Moya, 2009; Ferrão, 2010), dentro de una lucha de resistencia dirigida al fin del sometimiento de los pueblos indígenas de la región al yugo colonial bajo el que habían vivido desde hacía siglos.

Dentro de América Latina, el caso del movimiento indígena ecuatoriano se torna paradigmático al incorporar la interculturalidad en sus discursos y reivindicaciones en estrecha articulación con la educación y el bilingüismo desde los años 60, cuando empiezan a constituirse las primeras organizaciones que irán conformando lo que hoy se conoce como movimiento indígena. Esto lo convierte en un caso único en la región, dado que la reivindicación de la educación intercultural bilingüe como instrumento de lucha política indígena fue incorporado en otros países más tarde. Ya en sus primeros momentos de vida el movimiento indígena ecuatoriano entiende que, desde el ámbito de la educación, y justamente por su poder transformador, se podrá lograr el fin de las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos. Todavía hoy la EIB sigue siendo uno de los más importantes elementos de la lucha política del movimiento indígena, en su incansable batalla por la igualdad entre todos los grupos etnonacionales que integran el país andino.

Tras la presente introducción, en el siguiente acápite abordaremos el análisis del concepto de interculturalidad y su polisemia para pasar al examen de la categoría de educación intercultural bilingüe en el contexto latinoamericano. Seguidamente, nos centraremos en el caso de Ecuador, donde analizaremos la reivindicación indígena de la EIB como instrumento político-educativo de resignificación de las relaciones interétnicas. Continuaremos con la exposición de los objetivos y la metodología de investigación para pasar

a la presentación de los resultados del estudio, donde analizaremos la situación de la EIB a partir de nuestra investigación etnográfica, y por último, estableceremos unas conclusiones.

1.2. La Interculturalidad y su Polisemia

En la actualidad no existe un consenso sobre el concepto de interculturalidad, predominando su polisemia. No obstante, pese a que las definiciones aportadas por distintos expertos muestran diferencias y refieren a distintos contextos -Europa y América Latina- existen elementos comunes a todas ellas (Lluch y Salinas, 1996; Ansión y Zúñiga, 1997; Godenzzi, 1997; López, 1997; Medina, 2000; Manzini, 2001; Fonet Betancourt, 2002; Walsh, 2002, 2010; Tubino, 2004, 2005, 2008, 2011; Garcés, 2009; Viaña, Tapia y Walsh, 2010; Dietz, 2012; Boccara, 2012; Rodrigo, 2012; Cruz, 2013, Altmann 2016).

En términos generales, la interculturalidad se entiende como la convivencia armónica entre grupos étnica y socioculturalmente diferentes, desde un plano de igualdad y tolerancia en el que las diferencias son respetadas e interpretadas como una posibilidad de interaprendizaje y enriquecimiento mutuo entre todos los grupos que intervienen en el contacto interétnico.

Consideramos que la igualdad como punto de partida desde el que construir las relaciones entre sujetos de diferentes culturas es especialmente importante para transformar la realidad. Históricamente han existido las relaciones entre sujetos culturalmente diferentes, pero en muy pocas ocasiones estas se han dado desde un plano de igualdad. Por el contrario, han predominado las relaciones de dominación entre los grupos socioculturales organizados jerárquicamente, a partir de diferentes principios estructurantes -étnico-racial, sociocultural, económico, político- (Quijano, 2000; Mignolo, 2006). Por lo tanto, es prioritario superar la situación de desigualdad para que la interculturalidad no sea simplemente un horizonte ilusorio.

Asimismo, al hablar de interculturalidad se plantea el respeto al diferente como igual. Sin embargo, desde una dimensión factual no existe tal respeto, no se considera al “otro” como igual porque las relaciones interculturales se dan desde un orden jerárquico entre culturas. Esto significa obviar, como han expresado Viaña y Claros (2009), que hay una estructura social, política, económica y cultural desde la que se construyen relaciones de dominación que colocan a los grupos subalternizados en posiciones asimétricas. Desde esta lógica, se acepta que un grupo sociocultural (dominante) debe ser respetado, mientras que el respeto de los “otros” (dominados) se somete al arbitrio individual de cada quién. Por ello, para llegar a una verdadera convivencia intercultural, la interculturalidad debe ir acompañada de políticas de igualdad -social, cultural, de

género, económica, política-.

Hablar de interculturalidad también significa hablar de tolerancia. De acuerdo con la segunda acepción de la RAE (Real Academia Española), tolerar significa “permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente” (2014, s.p.). Sin embargo, si partimos de una idea de interculturalidad como la que aquí se describe, las diferencias no pueden ser entendidas como algo con lo que no se está de acuerdo y pese a ello se pueda permitir, sino como algo que debe ser valorado positivamente, en tanto que aporta conocimiento y enriquece.

Pero hablar de interculturalidad significa, sobre todo, hablar de contacto y convivencia equilibrada en condiciones de igualdad entre miembros de culturas diferentes. La tesis de la coexistencia entre culturas defendida por la multiculturalidad (Kymlicka, 1989, 2001) obstaculiza la construcción de la igualdad y el respeto por las diferencias, ya que al no existir el contacto interétnico se promueve el aislamiento de aquellas culturas diferentes a la de la sociedad dominante, convirtiéndose estas en guetos culturales dominados. Frente a lo anterior, la interculturalidad pone el acento, no en la coexistencia entre individuos de distintas culturas sino en las relaciones que se dan entre ellos por ser aquí donde se producen las tensiones.

Por otro lado, debe señalarse que la polisemia del concepto de interculturalidad se encuentra vinculada a la existencia de distintos contextos en los que procesos históricos concretos han tenido lugar. En Europa la interculturalidad nació vinculada a las políticas migratorias, desde donde ha venido experimentando un notable desarrollo a nivel de educación, aunque reducido a la proliferación de programas dirigidos a los estudiantes inmigrantes y de otras minorías étnicas, que no han diferido de los habituales programas asimilacionistas, alejados de lo que debe ser una interculturalidad correctamente entendida. Por el contrario, en América Latina la interculturalidad está íntimamente vinculada a las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos (Mignolo, 2000, 2006; Quijano, 2000; Walsh, 2002, 2010). De aquí que esta fuera incorporada en el discurso de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados de la década de los 80, y sobre todo en la de los 90 (López, 2001; Moya, 2009; Ferrão, 2010), para exigir al Estado el fin de la situación de opresión estructural de los pueblos indígenas y la construcción de una nueva sociedad en la que las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos fueran sustituidas por relaciones interculturales igualitarias.

A diferencia de lo ocurrido en América Latina, ni la interculturalidad como proyecto político ni la educación intercultural se han configurado como una propuesta dirigida al conjunto de las sociedades nacionales europeas.

La historia de los países latinoamericanos, donde la presencia de los pueblos indígenas y su situación de colonialidad y neocolonialidad constituyen una realidad muy distinta a la de los países europeos receptores de migración, representa una base diferente sobre la que reivindicar el interculturalismo como política de Estado y la educación intercultural e intercultural bilingüe para todos. Esto no significa, sin embargo, que en los países europeos no pueda plantearse lo mismo, no sólo con relación a la migración sino también a la existencia de estados multiculturales y plurinacionales –casos de España y Reino Unido–. Como han expresado Llach y Salinas (1996) “no puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde esta se desarrolla” (p. 81).

Pero, si bien en ambos contextos la interculturalidad ha sido insertada en las políticas públicas estatales, y sobre todo en las dirigidas a educación, ello no garantiza la existencia de sociedades interculturales. Hay políticas asimilacionistas que bajo el nombre de interculturales se dirigen exclusivamente a los pueblos indígenas, a los inmigrantes y a otros grupos considerados minoritarios en países occidentales y que, siendo supuestamente interculturales, no contemplan a toda la sociedad nacional. ¿Cómo puede promoverse así el conocimiento del “otro” y, por tanto, el diálogo intercultural? Esto significa seguir tratando a los considerados diferentes desde la misma lógica de superioridad inferioridad. A este respecto, deben señalarse los aportes realizados por Walsh (2002, 2010) y Tubino (2004, 2005, 2008, 2011) sobre las perspectivas funcional y crítica de la interculturalidad.

Desde la perspectiva funcional la diferencia es reconocida, se permite su reproducción y se gestiona desde el Estado. Pero los discursos se construyen sobre el diálogo, la tolerancia, el reconocimiento y la inclusión de la otredad sin cuestionar las causas de la asimetría social ni las relaciones de poder entre los distintos grupos socioculturales y el Estado, de manera que las luchas por el reconocimiento y la inclusión se desarticulan y “los diferentes” siguen asimilándose a la cultura hegemónica. Aquí el reconocimiento y la inclusión de la diversidad cultural son en realidad mecanismos de dominación que persiguen el control del conflicto étnico y la estabilidad social. Por lo tanto, la interculturalidad es vaciada de su verdadero significado para hacerse funcional al orden establecido. Coincidimos con Tubino (2005) cuando afirma que esta perspectiva es la que actualmente emplean la mayoría de los Estados y organizaciones internacionales. Si bien la interculturalidad nació con un sentido contrahegemónico (Dietz, 2012), también ha sido –y es funcional a los discursos gubernamentales y de organismos internacionales. Y nos preguntamos: ¿debemos entonces apostar por la interculturalidad como concepto y práctica si el vaciamiento del propio concepto niega a los minorizados el

derecho a reproducir su propia cultura en la práctica? ¿La interculturalidad es un concepto que no va más allá de un discurso en abstracto?

Respecto a la perspectiva crítica de la interculturalidad, esta ha sido desarrollada por Walsh (2002, 2010) y Tubino (2004, 2005, 2008, 2011) para el contexto latinoamericano, donde la construcción de la diferencia tiene lugar dentro de una estructura colonial en la que el poder está racializado y jerarquizado. Por ello, y a diferencia de la perspectiva funcional, debe empezarse por cuestionar los factores políticos, económicos, sociales y culturales que generan desigualdad a partir de esa estructura de dominación colonial. Esto explica que, en tanto que proceso de transformación social, la interculturalidad crítica deba ser construida desde la subalternidad (desde abajo) para extenderse hacia la sociedad en su conjunto (hacia arriba). Es un proyecto integrador que requiere de la refundación de las estructuras, instituciones y relaciones interculturales desde la equidad social y cultural y desde los “modos culturales y diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, p. 81). Es en este sentido que la interculturalidad debe entenderse como una propuesta de proyecto político y social. De acuerdo con Walsh (2010), la interculturalidad crítica no existe, está por construir. Al respecto, debe advertirse sobre el riesgo de incorporar en ese proceso de construcción lógicas y patrones hegemónicos de dominación, en muchos casos interiorizados por los propios grupos socioculturales que actualmente se encuentran en situación de subalternidad.

1.3. Interculturalidad, Educación y Bilingüismo

En América Latina, el concepto de interculturalidad nace vinculado a tres fuentes fundamentales: a las reflexiones desarrolladas por distintos intelectuales sobre el multiculturalismo, incorporado por diferentes gobiernos para tratar la diversidad cultural (López, 2001, Tubino, 2008); al pensamiento decolonial latinoamericano, que visibiliza la colonialidad del poder, del saber y del ser como generadora de relaciones de dominación a partir de la raza como principio estructurante (Lander, 2000; Mignolo, 2000; Quijano, 2000; Castro Gómez y Grosfoguel, 2007); y, sobre todo, en íntima vinculación con la educación indígena y con el bilingüismo, al movimiento indígena latinoamericano para enfrentar el discurso y las políticas de imposición del mestizaje promovidas por el Estado durante siglos (Pozzi Escot y Zúñiga, 1991; López, 1997, 2009; López y Küper, 1999; Walsh, 2002; Tubino, 2008; Ferrão, 2010). El interés de los movimientos indígenas por la EIB ha residido desde el principio en el poder estratégico de la educación para transformar la realidad en beneficio de toda la sociedad y no solo de los pueblos indígenas y, por lo mismo, en las dimensiones de interculturalidad

y bilingüismo.

En primer lugar, desde su dimensión intercultural, esta modalidad educativa está vinculada a la propia cultura, pero abierta a los elementos y contenidos de otras formas culturales que se incorporan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Hace especial hincapié, por tanto, en la dimensión de un proceso educativo que debe estar situado en el contexto sociocultural de pertenencia de los estudiantes, pero también incorporar las necesidades de aquellos que pertenecen a otras sociedades cultural y étnicamente diferentes (Pozzi Escot y Zúñiga, 1991; Medina, 2000; López, 2009; Ferrão, 2010; Walsh, 2010). Esta es una alternativa educativa que asume las asimetrías existentes en la sociedad y las repercusiones que estas tienen en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos, con la consecuente subordinación de sistemas de conocimiento y de valores a un único sistema hegemónico. Partiendo de aquí, la EI aspira a la construcción de relaciones igualitarias entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores, así como a proveer al educando de la capacidad de análisis crítico de la sociedad y de las relaciones desiguales que existen hacia su interior (Godenzzi, 1997, p. 29). El objetivo es preparar a los educandos para construir y vivir en una sociedad en la que la diversidad cultural se reconozca como legítima y las diferencias entre culturas se consideren elementos de enriquecimiento común y no de desigualdad y exclusión.

Dentro de la EI, la diversidad cultural se considera un derecho y lo intercultural un elemento constitutivo de lo cultural (López, 2009). La misma reconoce que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a generar, desde sus especificidades y diferencias, la construcción de una sociedad común. Por ello el aprendizaje no puede desarrollarse desde una jerarquía de saberes y conocimientos ni desde la unidireccionalidad del proceso educativo en la que los grupos históricamente excluidos aprenden las culturas, lenguas y conocimientos de los grupos dominantes (Walsh, 2010). Al contrario, la interculturalidad debe trascender a los grupos subalternizados –indígenas, afros, migrantes– e implicar a todos los sectores sociales.

Dado que la interculturalidad refiere a las relaciones entre sujetos de diferentes culturas, pero también debe visibilizar las condiciones en las que esas relaciones se producen, estamos de acuerdo con aquellos planteamientos que proponen la interculturalidad como un proyecto político dirigido al conjunto de la sociedad nacional y no solo a los considerados diferentes (Walsh, 2002, 2010; Tubino, 2004, 2005, 2008, 2011; Viaña, Tapia y Walsh, 2010; Altmann, 2016). Por lo tanto, un sistema educativo que busca la construcción real de una sociedad intercultural deberá incorporar un enfoque crítico en el tratamiento de las culturas, estableciendo la heterogeneidad como norma y no como déficit y evitando la asociación diferencia fracaso escolar (Castillo y Guido, 2015, p. 25).

En segundo lugar, desde su dimensión bilingüe esta modalidad educativa reconoce la lengua como una forma de ordenación y articulación del pensamiento, de la realidad y del mundo. Por ello, las conexiones entre lengua y cultura convierten un proceso de enseñanza efectivo y consciente en un proceso de aprendizaje cultural, que brinda al educando la posibilidad de sentir, pensar y actuar comparando su propia lengua y cultura con la lengua y la cultura ajenas (Montaluisa, 1988; Yáñez, 1991). Como bien ha subrayado López (2009), “a menudo las lenguas son vistas únicamente como vehículos de comunicación, desvinculados del sistema semántico-semiótico del cual son parte” (p. 110).

En todo proceso de enseñanza, lengua y cultura son dos elementos indisociables que integran y retroalimentan un mismo universo simbólico y cosmogónico en el que se inscribe un grupo étnico determinado. Tal es así, que “lo etnolingüístico constituye el núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro” (Comboni y Juárez, 2013, p. 13). La lengua es uno de los elementos esenciales a través del que se vive y expresa una forma étnica determinada, mediante códigos y significados determinados que diferencian a los grupos socioculturales (Devalle, 1992, p. 45). De tal manera, anular la lengua materna equivale a anular los sistemas y estructuras de pensamiento, cognición y expresión de una comunidad (Comboni y Juárez, 2013, p. 14), así como los valores sociales y culturales, que serán sustituidos por los correspondientes valores y universos de comprensión del mundo que reproduce la lengua externa impuesta sobre la propia (Muñoz, 2009, p. 110).

Pero, pese a la importancia que tiene la conservación de las lenguas indígenas, hasta el presente solo se han realizado tentativas para su reproducción y conservación, así como para ofrecerles un tratamiento intercultural mediante algunas normativas. En estas el aprendizaje de dichas lenguas se plantea como algo “deseable” –casos de Ecuador y Perú– y, por tanto, sujeto al ámbito de la voluntad individual de la sociedad blanco-mestiza, lo que conduce a una realidad en la que estas lenguas y las culturas en las que se inscriben se reducen al ámbito de “islas” socio-étnicas indígenas. Así, las lenguas indígenas se inscriben dentro de culturas indígenas situadas en posición de subalternidad dentro de la persistente lógica relacional grupo sociocultural dominante y grupos socioculturales dominados.

1.4. La Educación Intercultural Bilingüe como Proyecto Político Educativo

En el caso ecuatoriano, la lucha del movimiento indígena por la EIB –el más grande de América Latina– se torna particularmente importante. Al igual que en otros países de la región, los pueblos indígenas ecuatorianos han vivido bajo el yugo colonial y neocolonial, mediante el que se les ha venido sometiendo a la desposesión de sus tierras y territorios y a un constante intento de nepantlismo. Nepantlismo entendido en el sentido

de León Portilla (1978), como un proceso mediante el cual determinados grupos humanos son sometidos a procesos de dominación y violencia simbólica y física, a través de los que pierden progresivamente su cultura, representaciones sociales, creencias y formas simbólicas y culturales en favor de las hegemónicas y dominantes.

Consciente de esta situación de opresión y dominación colonial estructural, a partir de la década de los 60 y fundamentalmente durante la de los 70, el movimiento indígena ecuatoriano desplazó el centro de sus reivindicaciones históricas desde la tierra y el territorio hacia el de la especificidad étnica y su reconocimiento y conservación a través de la educación (Chiodi, 1990). Desde entonces y hasta la actualidad, este ha encontrado en la EIB la herramienta fundamental para luchar por el derecho a la conservación y reproducción de las lenguas y culturas indígenas y por la transformación de las estructuras coloniales del Estado para acabar con las relaciones de dominación entre indígenas y blanco-mestizos.

Así, a partir de los años 60, las organizaciones que acabarían integrando lo que hoy conocemos como movimiento indígena en Ecuador, empezaron a incorporar la interculturalidad en sus discursos y demandas, pero de manera estrechamente vinculada a la educación y al bilingüismo, persiguiendo la conservación de las lenguas y culturas propias sin menoscabo de la incorporación de la lengua y la cultura de la sociedad mayoritaria, con el fin de promover la construcción de relaciones interculturales igualitarias desde el ámbito educativo. La EIB se convierte de esta manera en emblema del movimiento indígena ecuatoriano y en base de su proyecto político para luchar por su reconocimiento étnico frente al Estado y a la sociedad blanco-mestiza. El caso ecuatoriano es singular dentro de la región porque aquí la EIB nace en estrecha articulación con un proceso que se dará en otros países de manera más tardía. Nos referimos fundamentalmente a la reivindicación de la conservación de las lenguas y culturas indígenas y de la participación de las organizaciones indígenas en el Estado y a la incorporación de los discursos sobre EIB a la demanda por el reconocimiento y la construcción del Estado intercultural y plurinacional (Chiodi, 1990).

El logro de la declaratoria intercultural y plurinacional del Estado sería finalmente alcanzado en la Constitución del año 2008, bajo el mandato del presidente Rafael Correa (2007-2017) y de su clamada “Revolución Ciudadana”, gracias a la incansable lucha del movimiento indígena. En el ámbito de la educación en general, y en el de la EIB en particular, la declaración del Estado intercultural y plurinacional supuso –al menos sobre el papel– importantes avances. Entre estos cabe destacar la transversalización de la interculturalidad a todo el Sistema Educativo Nacional, acabando con su asignación exclusiva al Sistema

de Educación Intercultural Bilingüe dirigido a los indígenas [Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2011], lo que implica la articulación equilibrada de los saberes indígenas, nacionales y universales en las mallas curriculares. También debe destacarse el refuerzo que se le ofrece a las lenguas indígenas en los procesos educativos dentro del SEIB, que opera en zonas de predominante población indígena en las que se determina que la lengua de instrucción debe ser la lengua materna correspondiente, relegando el castellano a lengua de relación intercultural (LOEI, 2011, art. 81). De la misma manera, se decreta la incorporación progresiva de la enseñanza de al menos una lengua ancestral en las mallas curriculares de los alumnos no indígenas (LOEI, 2011, art. 6), en consonancia con la extensión de la perspectiva intercultural a todo el Sistema Nacional de Educación. Sin embargo, pese al atractivo de los discursos político-normativos sobre interculturalidad y EIB, la realidad analizada revela serias contradicciones y limitaciones en el desarrollo de la EIB y de la propia interculturalidad desde la praxis educativa.

1.5. Objetivos

Con estos antecedentes, el presente trabajo responde a un doble objetivo: por un lado, contribuir desde el campo de la Antropología Social al debate internacional sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe; por otro, y en estrecha vinculación con el anterior, analizar con base en una investigación etnográfica la situación de la EIB en el Estado intercultural y plurinacional de Ecuador, dada la compleja realidad étnica, social, cultural y educativa de este país, lo que a su vez representa una de sus mayores riquezas².

1.6. Metodología

Este trabajo sigue una doble vertiente metodológica. La primera de ellas se basa en la revisión y el análisis crítico de la producción bibliográfica especializada sobre las categorías de interculturalidad y educación intercultural bilingüe. Dichas categorías también se han sometido a análisis en el marco del contexto ecuatoriano, para el cual se han examinado, además, las normativas que regulan el Sistema Nacional de Educación (SNE) y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) con el objeto de estudiar las políticas educativas dirigidas a educación dentro del Estado.

La segunda vertiente metodológica descansa sobre el trabajo de campo etnográfico, lo que inscribe a esta investigación en el marco de la etnografía escolar (Velasco y Díaz, 1997), construida como una forma de representación a través de un conjunto de estrategias, métodos y técnicas de investigación (Velasco y Díaz, 1997, p. 73). Asimismo, este trabajo se inscribe dentro de la tradición de la investigación colaborativa entre

2. Los resultados de este trabajo se inscriben en el proyecto Políticas Educativas en un Estado Intercultural y Plurinacional: Ecuador. Teorías y Realidades (FPU12/01696).

investigadores y comunidades locales (Fals, 1986; Briones, 1998), buscando, en consonancia con las culturas y cosmovisiones indígenas andino-amazónicas, una reciprocidad dirigida a evitar la instrumentalización unidireccional de la recogida de información.

Nuestro trabajo de campo se ha desarrollado en escuelas interculturales bilingües de diferentes ciudades y comunidades indígenas de los Andes y la Amazonía ecuatorianas, durante 12 meses distribuidos entre los años 2013 y 2015 con una vuelta al campo adicional de un mes de duración en el año 2018. Los locus de investigación han sido seleccionados porque responden prototípicamente a la realidad plurinacional, pluricultural, plurilingüe y pluriétnica de Ecuador, lo que nos permite responder a los objetivos de investigación. En los Andes estos locus han sido las escuelas: Tránsito Amaguaña (ciudad Quito, parroquia La Argelia, cantón Quito, provincia Pichincha), José Ignacio Narváez (comunidad San José de la Bolsa, parroquia Miguel Egas Cabeza, cantón Otavalo, provincia Imbabura), Cacique Tumbalá (comunidad Zumbahua, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí, provincia Cotopaxi), Pacha Quilotoa (comunidad Rumipamba, parroquia Guangaje, cantón Pujilí, provincia Cotopaxi) y Sumak Yachana Wasi (comunidad Colimbuela, parroquia Imantag, cantón Cotachachi, provincia Imbabura). Por su parte, los locus seleccionados en la Amazonía han sido las escuelas: Amauta Ñampi (ciudad Puyo, parroquia Shell, cantón Pastaza, provincia Pastaza) y Centro Educativo Comunitario Río Villano (comunidad Bellavista, parroquia Canelos, cantón Pastaza, provincia Pastaza). Asimismo, con el objeto de documentar si en escuelas mestizas se sigue un modelo educativo intercultural -como se plantea en las normativas- y el trato que recibe la infancia indígena migrante en estas instituciones ciudadinas, también se desarrolló investigación en la escuela Luis Felipe Borja (parroquia Cotocallao, cantón Quito, provincia Pichincha), en la ciudad de Quito.



Figura 1. Ubicación Geográfica de las Escuelas. Fuente: Elaboración propia a partir de Embajada del Ecuador

En los Andes, las escuelas están integradas en su totalidad por alumnado indígena de nacionalidad kichwa, con lengua materna del mismo nombre. Por su parte, en la Amazonía, las escuelas las integran alumnos de las nacionalidades indígenas achuar, andoa, kichwa amazónica, shiwiar, shuar, waorani y zápara, cuyas lenguas maternas reciben el mismo nombre que sus nacionalidades respectivas. En la escuela mestiza de Quito el estudiantado es en su mayoría mestizo y hay una población estudiantil minoritaria de ascendencia afroecuatoriana y kichwa serrana. La lengua materna del alumnado mestizo y afro es el español.

Para la obtención de los datos etnográficos se han empleado las técnicas de observación, observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Con base en un guion específico estructurado dirigido a registrar la transmisión y reproducción de la lengua, la cultura y las cosmovisiones indígenas y su diálogo intercultural con el castellano y los elementos culturales de la sociedad blanco-mestiza en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la observación con y sin participación pudimos analizar sistemáticamente y desde dentro los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas.

Las entrevistas semiestructuradas han sido aplicadas con el objetivo de entender las experiencias de interculturalidad y educación intercultural bilingüe vividas por los actores socioeducativos desde sus propios

discursos y experiencias. En total, se han realizado 63 entrevistas a los actores socioeducativos agrupados en las siguientes categorías: dirigentes y exdirigentes del movimiento indígena (9), docentes (18), padres y madres de familia (12) y alumnado (24).

El grupo de discusión ha sido aplicado exclusivamente a docentes y solo en tres escuelas -Cacique Tumbalá, Amauta Ñampi y Sumak Yachana Wasi- ya que el reducido número de docentes en el resto de escuelas -entre dos y tres- impedía obtener resultados representativos de la realidad a través de la aplicación de esta técnica. En otros casos, dicha técnica no pudo aplicarse por la indisponibilidad del profesorado. También se aplicó la técnica del análisis documental para analizar los libros escolares y otros documentos elaborados por los docentes para su uso en el proceso educativo.

1.7. Resultados de Investigación: Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe.

Un Análisis Etnográfico en Ecuador

Nuestra etnografía ha evidenciado que uno de los principales elementos que revelan la inexistencia de una educación en clave intercultural y bilingüe en Ecuador es la dominación epistemológica imperante en las estructuras y lógicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y en particular en los currículos de estudio. No obstante, se han registrado algunas -y escasas- excepciones subversivas respecto a este orden, como veremos. Así las cosas, pese a las transformaciones que en lo teórico y en lo retórico introdujeron las normativas para el sistema educativo con la declaración del Estado intercultural y plurinacional en el año 2008 (Constitución, 2008; LOEI, 2011), persiste una dominación de las epistemologías y de la lengua hegemónica de la sociedad blanco-mestiza sobre las epistemes y lenguas de los pueblos indígenas.

En la totalidad de las escuelas estudiadas, los análisis realizados sobre los materiales de texto estatales con los que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje han arrojado luz sobre una fuerte predominancia de conocimientos de tradición occidental eurocéntrica (blanco-mestiza), así como la incorporación aislada y puntual de determinados elementos culturales indígenas en dichos materiales. Teniendo en cuenta que en el campo de la educación la interculturalidad implica la incorporación equilibrada y armónica de los saberes de todos los grupos étnicos del Estado, el diálogo intercultural entre los mismos no puede promoverse desde la escuela si tenemos en cuenta las lógicas de dominación epistémica que siguen los contenidos de estudio. De tal manera, si bien los estudiantes indígenas sí integran -a modo de asimilación neocolonial- las epistemes y estructuras de conocimiento de la sociedad blanco-mestiza, el flujo intercultural no se da a la

inversa, puesto que son escasos y aislados los equivalentes indígenas incorporados en estos materiales.

Por ejemplo, se ha constatado que mediante este material de enseñanza se transmiten de manera preponderante los modos de vida ciudadanos de niños blanco-mestizos de clase media y media alta, inscritos tanto en forma como en fondo, en universos simbólicos y culturales completamente alejados de aquellos en los que se desarrollan los indígenas, especialmente en las comunidades. Otro ejemplo registrado es el de la incorporación de imágenes descontextualizadas de niños indígenas amazónicos ataviados con ropas ancestrales a los que se trata desde la mirada folkórica de occidente, atándolos a un pretendido estado de atraso socioeconómico que ignora la modernidad del presente. También se han registrado de manera frecuente formas e instrumentos de conocimiento típicamente occidentales -como el diagrama de Gantt, gráficos, cuentos que transmiten estructuras y sistemas de pensamiento eurocéntricos y hegemónicos-, siendo escasamente registrados instrumentos y formas de conocimiento indígenas -como la taptana³, poemas, dichos y mitos que contienen una gran sabiduría milenaria-. Lo anterior redundará en un incremento de la folklorización de la otredad, de la construcción de estereotipos y de su aislamiento con incidencia en el campo de la interacción intercultural entre indígenas y no indígenas en aquellos espacios de la vida social en los que esta tiene lugar y entre los que, paradójicamente, no se encuentra la escuela, como veremos.

Esto nos hace preguntarnos hasta qué punto los programas pedagógicos supuestamente interculturales “siguen emanando de un monologuismo de la sociedad mayoritaria y de políticas dominantes del Estado” (Dietz, 2007, p. 33), elaboradas en su práctica totalidad por equipos ministeriales de educación en los que la representación indígena es minoritaria o está colonizada. Esta clara colonialidad del saber (Lander, 2000), que sigue reproduciendo la construcción y difusión monoepistémica del conocimiento occidental en la tradición postcolonial latinoamericana (Mignolo, 2000), y que está íntimamente relacionada con la colonialidad del poder (Quijano, 2000), impide de manera estructural, como lo declara Dietz (2007, p. 33), cualquier intento educativo de carácter intercultural.

Por ejemplo, la convivencia con indígenas kichwas, shuar y de otras nacionalidades en las distintas comunidades andinas y amazónicas nos permitió constatar que la concepción y el desarrollo de las diferentes prácticas productivas dentro de

las cosmovisiones indígenas están fuertemente vinculadas a la sacralidad conferida a la Pacha Mama⁴ y también en el caso de la Amazonía a la Kawsak Sacha⁵, con quienes se establece un lazo vital del que depende la propia existencia, construida sobre una integración holística del todo (Nieto, 2012, p. 75). De aquí que en

3. Instrumento milenario de los pueblos indígenas que permite hacer grandes cálculos a partir de la disposición de piedras y granos en las filas y agujeros que contiene (Villavicencio, 2001, p. 142).

4. Madre Tierra,

5. Selva Viviente

las comunidades indígenas la lógica cotidiana esté marcada por los ciclos de la Naturaleza (Montaluisa, 1988; Costilla, 2006) y que las principales actividades económico productivas estén relacionadas con la agricultura y la ganadería. De esta concepción del mundo, contenida en los términos Pacha Mama y Kawsak Sacha, y englobados en el de Sumak Kawsay⁶, nacen los rituales y ofrendas en petición y agradecimiento para y por la siembra y recogida de la cosecha, el apareamiento y nacimiento de los animales, la petición de lluvia ante una época de sequía, etc., acontecimientos que marcan los ciclos vitales, forman parte de una relación de armonía y equilibrio con la naturaleza viva y actúan como identificadores culturales.

Pero frente a este sentido ontológico en el que el todo está holísticamente articulado, el trabajo de campo etnográfico ha revelado que en las escuelas las distintas asignaturas conforman compartimentos estancos desconectados, la materia de Ciencias Naturales se imparte desde un enfoque occidental en el que los elementos que la integran se conciben por separado, y en general, las epistemologías indígenas relativas a esta concepción del mundo están completamente ausentes. De la misma manera, este monologuismo epistémico promueve entre los educandos el abandono de la concepción del territorio indígena, en la que este constituye un espacio que va más allá de construirse como un simple medio de producción y que abarca un complejo entramado de relaciones mediante las que se apropia, representa, utiliza y socializa el espacio, permitiendo la reproducción de la comunidad como comunidad socioculturalmente específica y distinta (Nieto, 2012, p. 76). Desde la escuela se transmite una concepción de la naturaleza a través de la que el territorio adquiere una forma material y simbólica conformada, no por seres con los que se establece una relación simbiótica y armónica, sino por elementos exclusivamente económicos.

Esto nos lleva a afirmar con Escobar (2004) y Dietz, (2007) que, antes de transversalizar conocimientos interculturales, deben generarse nuevas vías de diversificación del conocimiento occidental a fin de relacionarlo y articularlo con ciencias, conocimientos y saberes “otros”, de manera que en su confluencia los distintos universos epistémicos se enriquezcan mutuamente “construyendo nuevos cánones diversificados de conocimiento” (Dietz, 2007, p. 33). Nuestra investigación ha evidenciado que la recuperación y sistematización de ciencias, saberes y epistemologías indígenas y un riguroso trabajo de diálogo intercultural entre estas y las epistemes occidentales constituyen pasos previos e ineludibles a cualquier proceso de transversalización de conocimientos curriculares, de lo contrario hablaríamos de una transversalización vacía de todo sentido intercultural. Solo una verdadera “construcción intercultural de saberes” (García, 2004), “diversificación epistémica” (Dietz, 2007, p. 34) o producción intercultural de conocimientos permitirá rescatar los saberes y

6. El Sumak Kawsay es el “estado de plenitud de toda la comunidad vital” (Macas, 2014, p. 84), un paradigma radicalmente opuesto al occidental que coloca a la naturaleza en el centro de un nuevo ordenamiento de la vida -social, cultural, política, ecológica y económica- y persigue el establecimiento de relaciones de respeto y armonía entre los seres humanos y la naturaleza, entre el individuo y su comunidad y entre comunidades distintas (Moreno, 2014).

conocimientos indígenas hasta el momento subalternizados, silenciados e invisibilizados y situarlos en una posición de horizontalidad dentro del proceso educativo para dialogar con los universos de conocimiento no indígenas.

Otra cuestión sería que, pese a acoger el discurso de la interculturalidad, el Estado no mostrara una verdadera voluntad política para dar estos pasos en beneficio de la misma y de la decolonialidad del saber, y sí para seguir manteniendo una interculturalidad vacía y funcional al sistema hegemónico dominante (Tubino, 2005; Walsh, 2010) y a las políticas educativas y de identidad neocolonial escondidas bajo el velo discursivo de la interculturalidad. Al respecto, un dirigente indígena reconocía durante una entrevista que:

Nosotros consideramos que vivimos un proceso de neocolonización. En educación hay un proceso de homogeneización. Entonces, textos escolares en idiomas que no es el nuestro y contextos culturales que tampoco son los nuestros, o sea, te rompe con la cultura, te rompe con la identidad, o sea, promueve la homogeneización cultural, la destrucción cultural. (M. Bueno, comunicación personal, 23 de agosto, 2018)

De hecho, lejos de constituirse como proyecto político dirigido al conjunto de la sociedad, la interculturalidad sigue estando asociada de manera exclusiva a los pueblos indígenas, los “otros” racializados y etnizados. Esto demuestra el uso perverso del concepto, que evita la bidireccionalidad del flujo intercultural entre las epistemologías existentes, obviando -no ingenuamente- una cuestión de alta importancia: es la sociedad blanco-mestiza la que más requiere de una educación intercultural, puesto que es en su seno en el que nacen los mecanismos de dominación y exclusión hacia los considerados diferentes. Por lo tanto, y justamente por su poder transformador, todo modelo educativo debe incorporar un verdadero enfoque intercultural, desde sus niveles elementales y hasta los superiores, para despertar conciencias y transformar mentalidades desde las primeras etapas de la vida.

Otro de los elementos importantes que ha evidenciado nuestra investigación ha sido la segregación escolar a partir de los criterios de etnia y clase socioeconómica. Segregación escolar entendida como la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas conforme a sus características personales y sociales dentro de una lógica jerárquica de distribución de los individuos en espacios e instituciones (Murillo y Martínez Garrido, 2017, p. 13). El sistema de educación intercultural bilingüe se dirige exclusivamente a la población indígena, concentrada en su mayoría en comunidades rurales en las que no hay población blanco-mestiza. Asimismo, el incremento de las migraciones campocidad por la pauperización de las economías campesinas debido a la

situación del agro ha incrementado la presencia de la infancia indígena en las ciudades, y de manera concreta, en las zonas periféricas y marginales de las mismas, a causa del bajo nivel socioeconómico de las familias, quienes presentan muy elevados índices de pobreza e incluso de pobreza extrema. Aquí se registran dos tendencias principales.

La primera, de menor incidencia, es aquella en la que alumnos indígenas se inscriben en escuelas que no son interculturales bilingües porque, como señala una docente, “sus papás no encuentran una mejor opción” (L. Ruiz, comunicación personal, 18 de marzo, 2015) que se adapte a sus condiciones de trabajo -lugar de residencia, cercanía, horarios, etc. -. Así, debido a la llamativa escasez de escuelas interculturales bilingües promovidas por el Estado en las ciudades y al incremento de las migraciones campocidad, se ha observado una proliferación de escuelas pluriétnicas y plurilingües en las que el alumnado indígena constituye una clara minoría y en la que de ninguna manera es atendido en clave intercultural y bilingüe. Pues este se inscribe en escuelas mestizas de las periferias que siguen la orientación pedagógica hegemónica occidental, como es el caso de la escuela Luis Felipe Borja, del barrio marginal de Atucucho, en el Noroeste de Quito.

La segunda tendencia, de mucha mayor incidencia, es aquella en la que el alumnado indígena se inscribe en escuelas interculturales bilingües, también periféricas, a las que asisten exclusivamente indígenas, o como se conocen comúnmente desde sectores blanco-mestizos, a “escuelas solo para indios” (Observación participante. Puyo, 8 de mayo, 2014). La situación educativa de este alumnado en las urbes ecuatorianas ha generado como respuesta la creación y autogestión de escuelas interculturales bilingües por parte de los propios indígenas como forma de autoinclusión social y nacional de los “otros” excluidos frente a la estructura homogeneizante y excluyente del Estado hacia la diversidad en general, y hacia lo indígena en particular. Por lo demás, estas iniciativas buscan -con muchas limitaciones- una verdadera pertinencia idiomática y cultural en la formación del estudiantado indígena. Dos casos importantes han sido registrados en nuestro estudio: la escuela Tránsito Amaguaña en el Mercado Mayorista de Quito y la escuela Amawta Ñampi en la amazónica ciudad de Puyo.

Ambas instituciones, dirigidas por mujeres indígenas, llevan adelante una importante labor con los alumnos que en ellas se inscriben: kichwas de los Andes en la escuela Tránsito Amaguaña de Quito y achuar, andoa, kichwas amazónicos, shiwiar, shuar, waoranis y záparas en la Amawta Ñampi de Puyo. Buscando el desarrollo de una verdadera EIB, en estas escuelas se promueve el estudio de lo propio, sin desfavorecer la incorporación del castellano y los conocimientos de la sociedad blanco-mestiza en los currículos y actividades desarrolladas, como pudo constatarse mediante la observación participante en las fases de investigación de

campo desarrolladas en cada una de ellas. No obstante, se ha observado una limitación considerable en lo que respecta al desarrollo del bilingüismo, debido a la alta presencia de docentes mestizos que desconocen la lengua materna del estudiantado y que por tanto desarrollan el proceso de instrucción en castellano, así como a la baja presencia de docentes indígenas que en ocasiones también emplean el castellano como lengua de instrucción. Lo anterior revela un claro abandono del tratamiento de las lenguas indígenas en el marco de la EIB en las políticas de capacitación docente del Estado, quien debería formar rigurosamente al profesorado en interculturalidad y bilingüismo. Pese a lo anterior, debe reconocerse el enfoque de resistencia neocolonial registrado bajo la dirección de estas dos mujeres indígenas en sus respectivos centros, lo cual no fue registrado en otras escuelas que han formado parte de la investigación y que son dirigidas por hombres. Estas instituciones presentan procesos pedagógicos propios que ponen de manifiesto la permanencia de las políticas de exclusión del Estado al tiempo que resignifican los conceptos de educación y pedagogía. Como una de las directoras señala: “El currículum es del Estado, pero tenemos 520 años haciendo un montón de cosas propias que no se ven. Por eso aquí trabajamos mucho lo que es la sabiduría ancestral” (I. Maldonado, comunicación personal, 30 de septiembre, 2013). También la otra directora apunta que: “Sí seguimos el currículum del Estado, pero también nosotros profundizamos en el pensamiento indígena en todas las áreas. Un docente intercultural tiene que ser mediador cultural, para eso tiene que tener un alto grado de descolonización” (N. Illicachi, comunicación personal, 10 de junio, 2014).

Partiendo de la cartografía étnica, socioeconómica y educativa descrita y analizada, podemos afirmar que, actualmente, en el caso ecuatoriano la interculturalidad no es posible desde el ámbito educativo. En las comunidades solo existe población indígena, por lo que las aulas no están integradas por miembros de distintos grupos socioculturales que puedan, a nivel de las interacciones, experimentar el contacto y el diálogo intercultural. Por su parte, a nivel pedagógico y curricular, es clara la colonialidad del saber y la dominación epistemológica existente sobre los conocimientos, saberes, culturas y lenguas indígenas. Este es el caso de las escuelas José Ignacio Narváez (Imbabura), Cacique Tumbalá (Cotopaxi), Pacha Quilotoa (Cotopaxi), Sumak Yachana Wasi (Imbabura) y Centro Educativo Comunitario Río Villano (Pastaza), escuelas situadas en comunidades indígenas andinas y amazónicas.

En las ciudades, las escuelas mestizas situadas en periferias marginales en las que los alumnos indígenas se inscriben, como es el caso de la escuela Luis Felipe Borja –en Quito- tampoco permiten el desarrollo de la interculturalidad y ponen de manifiesto la segregación socioeconómica del estudiantado indígena en las urbes.

Cabe resaltar, que además de representar una minoría en estas instituciones, el persistente racismo hacia los indígenas lleva a estos alumnos a desarrollar procesos de blanqueamiento y mestizaje avalados por sus padres. Cortarse la trenza y peinarse al estilo occidental, sustituir ropas indígenas por occidentales y modificar, en definitiva, su apariencia física y cualquier marcador que evidencie su condición étnica implica una negación sistemática de la propia identidad en beneficio del blanqueamiento y del mestizaje por miedo al racismo y a la marginación. Incluso se han registrado casos en los que los progenitores reconocen haber prohibido a sus hijos, además de vestir sus ropas, hablar sus lenguas maternas “para que no sufran por ser runas”⁷ (M. Luna, comunicación personal, 25 de agosto, 2018). En estos casos, en el nivel de las interacciones tampoco es posible la experiencia de una interculturalidad propiamente dicha, ya que la diferencia es negada para asimilarse a los cánones blanco-mestizos dominantes. Por su parte, a nivel curricular, la lógica pedagógica de una escuela mestiza no puede ser sino la de la matriz de conocimiento eurocéntrica y el uso exclusivo del castellano en el proceso educativo, por lo que la interculturalidad y el bilingüismo están completamente ausentes en estas instituciones.

Por último, las escuelas interculturales bilingües impulsadas y autogestionadas por los propios indígenas en las periferias de las ciudades como respuesta al abandono del llamado Estado “intercultural” y “plurinacional” -casos analizados de las escuelas Tránsito Amaguaña en Quito y Amauta Ñampi en Puyo-, lamentablemente solo representan dos excepciones. A nivel curricular se registran bases importantes para el desarrollo de la interculturalidad en estas escuelas, aunque, como se ha señalado existen limitaciones notables en lo que respecta al desarrollo del bilingüismo. A nivel de las interacciones, y reconociendo la loable labor que estas instituciones llevan adelante, tampoco es posible la experiencia de la interculturalidad, puesto que en estas escuelas “solo para indios” no existe el contacto interétnico entre los sujetos de las distintas culturas que integran el mapa étnico de Ecuador. En las mismas se evidencia la segregación étnica y socioeconómica del estudiantado indígena y la persistencia de la multiculturalidad educativa a partir de la segregación, la coexistencia y la no convivencia entre diferentes.

Respecto al bilingüismo, puede decirse que en la generalidad de los casos estudiados sigue la misma lógica unidireccional de la “interculturalidad”: son los “otros” indígenas los que deben aprender el castellano, la lengua de la sociedad hegemónica dominante, mientras que a la inversa las mallas curriculares del Sistema de Educación Nacional, el cual se presume intercultural, no han incorporado, en ningún caso, la enseñanza de al menos una de las lenguas indígenas existentes en el país. La constatación de la castellanización y la ausencia

7. Runa, en kichwa: indígena.

del bilingüismo pudo corroborarse mediante el análisis de los materiales escolares, así como mediante la observación participante realizada en las distintas fases de campo desarrolladas en las escuelas, en las que la alta presencia de docentes mestizos no formados en bilingüismo -ni en interculturalidad- obliga al uso exclusivo del castellano como lengua de instrucción y, por lo tanto, al despliegue de las lógicas y sistemas epistemológicos asociados a esta lengua, en detrimento de las lenguas, lógicas de pensamiento y epistemes indígenas. Como señalaban las alumnas y alumnos: “los maestros saben enseñarnos en español nomás” (V. Quishpe, comunicación personal, 24 de agosto, 2018). Asimismo, la falta de formación en pedagogía intercultural bilingüe de muchos docentes indígenas reveló un sesgo blanco-mestizo en el tratamiento y la transmisión de los conocimientos y contenidos de estudio elaborados por ellos mismos en castellano, pese a estar estos dirigidos a un refuerzo de las lenguas y culturas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.8. Conclusión

Sin duda, uno de los grandes logros del movimiento indígena ha sido el reconocimiento de Ecuador como Estado intercultural y plurinacional en la Constitución del 2008, así como las modificaciones incorporadas al respecto en el Sistema Nacional de Educación Intercultural y en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, este logro, más que representar un alcance con impacto en la realidad vivida, representa un alcance por la visibilidad que confiere a las contradicciones entre discursos y prácticas y a las persistentes políticas neocoloniales de homogeneización y desindianización del Estado, paradójicamente, “intercultural” y “plurinacional”. La creación de una sociedad verdaderamente intercultural e igualitaria a través de la educación sigue siendo, por tanto, un asunto pendiente en la agenda del movimiento indígena, como ha revelado nuestra investigación etnográfica. La misma ha arrojado luz sobre distintas cuestiones de alta relevancia.

En primer lugar, el monologuismo epistemológico imperante en el sistema educativo, en sus estructuras y currículos de estudio, en los que la dominación de la lengua y de los saberes y sistemas de conocimiento de matriz eurocéntrica blanco-mestiza sobre sus equivalentes indígenas retroalimenta y es reflejo de las relaciones de dominación que persisten entre indígenas y blanco mestizos en el ámbito social, cultural, político y económico.

En segundo lugar, la segregación étnica y socioeconómica del estudiantado indígena en escuelas situadas en comunidades y en escuelas ciudadanas ubicadas en barrios marginales y periféricos. Además de las contradicciones y vacíos registrados en lo relativo al desarrollo de un verdadero modelo educativo intercultural bilingüe -en

algunos casos más y en otros meno- la vivencia del contacto, el diálogo y la interacción intercultural entre sujetos de diferentes grupos socioculturales no puede ser desarrollada debido a dicha segregación. Lo anterior es consecuencia del aislamiento de la población indígena en escuelas comunitarias, mientras que, en las ciudades, se registra de forma predominante el aislamiento de esta población en escuelas “solo para indios”. De la misma manera, cuando esta interacción intercultural es posible gracias a la coexistencia de alumnado indígena y alumnado afro mestizo en escuelas de mayoría mestiza, esta se anula mediante la inhibición y negación de la identidad étnica a causa del miedo del alumnado indígena -y de sus progenitores- a ser marginado, rechazado y excluido por sus pares mestizos.

En definitiva, sigue siendo necesaria la aplicación de un verdadero modelo de EIB que coloque en el centro la diversidad, la diferencia y la igualdad. De lo contrario, la escuela, tal y como la conocemos hoy, continuará siendo un instrumento de reproducción de la desigualdad, la exclusión y las periferias étnicas, socioeconómicas y culturales y no un laboratorio vivo en el construir la verdadera sociedad intercultural del futuro.

1.9. Referencias Bibliográficas

- Altmann, P. (2016). La interculturalidad entre concepto político y One Size Fits All: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En J. Rendón (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 13-36). Guayaquil, Ecuador: UNIARTES.
- Ansión, J. y Zúñiga, M. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima, Perú: Foro Educativo.
- Asamblea Nacional de Ecuador. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial N° 417. Recuperado de <https://bit.ly/2DWohyM>
- Boccaro, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos interculturales*, 10(18), 11-20.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del “Cuarto Mundo”: una reconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.
- Castillo, E. y Guido, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-44.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Coords.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá, Colombia: Iesco, Pensar, Siglo del Hombre.

- Chiodi, F. (Comp.). (1990). La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. Tomo I. Quito, Ecuador: PEBI, Abya-Yala, UNESCO, OREAL.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidades, identidades y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10-23.
- Constitución Política de Ecuador. (2008). Recuperado de <https://bit.ly/1LVLRbL>
- Costilla, K. (2006). Consideraciones sobre el tiempo desde el sistema educativo. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Ed.), *Calendario agrofestivo en comunidades y escuela* (pp. 50-54). Lima, Perú: PRATEC.
- Cruz, E. (2013). *Pensar la Interculturalidad. Una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Devalle, S. (1992). La etnicidad y sus representaciones: ¿juego de espejos? *Estudios sociológicos*, X (28), 31-52.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de Minorías y la “Gestión” de la Diversidad. *Puntos de vista*, 12, 27-46.
- Dietz, Gunter. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2004). *Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American Modernity/Coloniality Research Program*. *Cuadernos del CEDLA*, 16, 31-67.
- Embajada Ecuador. (s.f.). *Mapa Geográfico del Ecuador*. Recuperado de <https://bit.ly/2Ky5uyk>
- Fals, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Ferrão, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. *Diálogo filosófico*, 51, 411-426. Recuperado de <https://bit.ly/2DajBHn>
- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. En D. Mora. (Ed.), *Interculturalidad crítica y descolonización* (pp. 21-49). La Paz, Bolivia: III-CAB, Instituto Nacional de Integración.
- García, N. (2004). Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber. En N. García, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* (pp. 181-194). Barcelona, España:

Gedisa.

- Godenzzi, J. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En J.C. Godenzzi y J. Calvo. (Eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (pp. 19-30). Cusco, Perú: CBC.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford, England: Clarendon Press
- Kymlicka, W. (2001). *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, España: Paidós.
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- León Portilla, M. (1978). *Culturas en peligro*. Ciudad de México, México: Alianza.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84. Recuperado de <https://bit.ly/2BITm0o>
- López, E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109.
- López, E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión el Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal e Educación en América Latina y el Caribe. Cochabamba, Bolivia. Recuperado de <https://bit.ly/2MRR8dL>
- López, E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.
- Macas, L. (2014). Sumak Kawsay, la vida en plenitud. En A. Hidalgo, A. Guillén y N. Deleg (Eds.), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 169-175). Huelva, España y Cuenca, Ecuador: FIUCUHU.
- Manzini, U. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bolonia, Italia: Universidad de Bolonia.
- Medina, J. (2000). *Diálogo de sordos: Occidente e Indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*. La Paz, Bolivia: CEBIAE.

- Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón postoccidental. En S. Castro-Gómez (Ed.), *La restructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28). Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales.
- Mignolo, W. (2006). The decolonial option and the meaning of identity in politics. En H. Magalhães. (Ed.), *Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino* (pp. 119-156). Río de Janeiro, Brasil: Academia de la Latinidad.
- Montaluisa, L. (1988). *Comunidad, escuela y currículum*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO, OREALC.
- Moreno, I. (2014). Confrontación y fronteras entre lógicas culturales: extractivismo desarrollista versus Sumak Kawsay en Ecuador. En J. Prat (Presidencia), *Periferias, Fronteras y Diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (pp. 1158-1167). Tarragona, España: FAAEE. Recuperado de <http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/book/123>
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz, Bolivia: PROEIB Andes/Plural Editores.
- Muñoz, H. (2009). Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales. Ciudad de México, México: UAM-Iztapalapa.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *magis*, 9(19), 11-30. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.emse
- Nieto, P. (2012). Memorias y formas de construcción social del territorio. *Ideas para el debate. Persona y Sociedad*, 26(3), 67-84.
- Pozzi-Escot, I. y Zúñiga, M. (1991). Epílogo. En M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y E. López (Eds.), *Educación Intercultural Bilingüe: reflexiones y desafíos* (pp. 290-315). Lima, Perú: FOMOCIANCIAS.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo. (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2Sba5OF>
- Rodrigo, M. (2012). *La comunicación intercultural*. Barcelona, España: Antrhopos.

- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C.G. Garbarini (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En V. Lozano (Presidencia), *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima, Perú. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanías: reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180.
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo nuestra interculturalidad*, 7(6-7), 1-14.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, España: Trotta.
- Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. (Eds.). (2010). *Construyendo la interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: III Convenio Andrés Bello.
- Viaña, J., Claros, L., Estermann, J., Fonet-Betancourt, R. Garcés, F., Quintanilla, V.H, ... Ticona, E. (Eds.). (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz, Bolivia: III Convenio Andrés Bello.
- Villavicencio, M. (2001). El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador: Reflexiones sobre la práctica y experiencias relacionadas. En A. Lizarzaburu y G. Zapata (Comps.), *Pluriculturalidad y Aprendizaje de la Matemática en América Latina. Experiencias y desafíos* (pp. 167-191). Madrid, España: Ediciones Morata, PROEIB-Andes, DSE.
- Walsh, C. (2002). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, UASB.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo la Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: CAB, Convenio Andrés Bello.
- Yáñez, C. (1991). "MACAC" Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador. *Educación Rural*. Quito, Ecuador: CELATER, MACAC.

2

La economía social como factor clave para la convivencia intercultural

(Alexandra Lenis Escobar¹)

Universidad de Córdoba

Resumen:

Los movimientos migratorios no son un fenómeno reciente, desde siempre la humanidad se ha desplazado en busca de mejores condiciones de vida y ello ha contribuido al aprendizaje y enriquecimiento de las sociedades. La cuestión abordada en este trabajo es ¿cómo integrar a un colectivo tan heterogéneo en sí mismo y de esta forma garantizar la convivencia intercultural en nuestras ciudades? La respuesta a esta pregunta no es sencilla, pero debemos buscar alternativas innovadoras y sostenibles, que permitan a estas personas acceder a un trabajo decente para lograr una vida digna, y en última instancia favorecer la convivencia intercultural. La economía social en general y las cooperativas de trabajo asociado, en particular, se presentan como una vía más para alcanzar este objetivo, una vía que no ha recibido la atención que debiera y que los organismos públicos deberían impulsar especialmente, debido a su objeto social centrado en las personas, en los valores de la solidaridad, la participación, la equidad y la no discriminación; así como por su probada capacidad de adaptación y resiliencia en los periodos de crisis.

2.1. Introducción

Las migraciones han sido un componente fundamental de aprendizaje y de construcción social de la historia de la humanidad. En palabras de Trojanow “hubo épocas en las que la región mediterránea no actuaba como dique de Europa, cerrado y blindado al resto del mundo, sino que era más bien una región abierta, un lugar fértil, creativo y de intercambio donde florecían redes de relaciones y surgían nuevas creaciones. Los cimientos de la cultura europea no hubieran sido posibles sin las cualidades permeables, mutables y a veces

1. Graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Córdoba. alexa.lennis@gmail.com

incluso simbólicas de sus fronteras” (Trojanow, 2009, p. 26).

Los flujos migratorios no son una cuestión accidental o coyuntural, en nuestro mundo globalizado la migración es un fenómeno estructural (Sardou, 2016). Son muchos los factores de índole medioambiental, demográfica, social, económica, políticas o tecnológicas que han modificado en los últimos 40 años los flujos migratorios, así como los escenarios y las características de las personas migrantes.

En este sentido, como señala la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), “los factores que subyacen a la migración son numerosos, y muchos están relacionados con la prosperidad económica, la desigualdad, la demografía, la violencia y los conflictos, así como el cambio ambiental. Aunque la gran mayoría de las personas migran fuera de su país por razones relacionadas con el trabajo, la familia y los estudios, muchas de ellas abandonan sus hogares y sus países debido a otras razones imperiosas, como los conflictos, las persecuciones y los desastres” (OIM, 2018, p. 16).

Con todo, lo cierto es que el conjunto de estos factores ha empujado a millones de personas, en todo el mundo, a instalarse en otras zonas geográficas diferentes a las de su origen con un único propósito, disfrutar de unas condiciones de vida dignas.

Sin embargo, en un contexto social, político y económico como el actual, donde lo que impera es la «política del miedo», aquella que en palabras de Žižek recurre al miedo como principio movilizador fundamental y se fundamenta en la manipulación de una multitud ciudadana atemorizada que convive en comunión con otras personas atemorizadas (Žizek, 2009: 56), y en la que los discursos extremos parecen renacer de sus cenizas, garantizar a un colectivo como el inmigrante, tan heterogéneo en sí mismo, el acceso a unas condiciones de vida digna resulta complejo.

Abordar y resolver cuestiones sociales y económicas destinadas a acabar con las desigualdades y la pobreza son insoslayables si, como así se pretende, lo que se desea es garantizar la convivencia intercultural en nuestras ciudades. Así, con Fariñas Dulce se puede afirmar que, sin resolver las cuestiones señaladas, “... la interculturalidad se convertiría en mera retórica vacía de contenido. (...) Difícilmente se podrá alcanzar un escenario propicio para el diálogo y el entendimiento transcultural entre las diferencias culturales, así como para poder construir modelos socioculturales más amplios y mestizos y para alcanzar el pleno reconocimiento del derecho de los pueblos y las personas a su identidad cultural” (Fariñas Dulce, 2014, p. 68).

Por tanto, lograr ciudades en las que la convivencia y el diálogo entre culturas sea una realidad, debe llevar a plantear de que forma el colectivo de personas inmigrantes pueden gozar de una forma de vida digna, para

lo cual resulta imprescindible el acceso a un trabajo decente y digno.

El ideal de «trabajo decente» fue presentada en la Memoria del Director General de la OIT en 1999. Aquellos años, en los que la humanidad se adentraba en un nuevo milenio, el «trabajo decente» quería expresar el anhelo y expectativas a lo largo de su vida laboral.

Así el «trabajo decente», tal y como actualmente lo reconoce la OIT, viene a significar “la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres” (Organización Internacional del Trabajo, 2018).

Desde que la organización «tripartita» de la ONU presentara su estrategia y objetivos en torno a la idea de trabajo decente, los llamamientos de organismos internacionales para alcanzar los estándares socio laborales fijados en el mismo no han cesado.

Resulta, por tanto, obligado que en los países de acogida se busquen alternativas, innovadoras y sostenibles, que reduciendo las desigualdades sociales y económicas del colectivo inmigrante y permitiéndoles conservar su identidad cultural, creen posibilidades de empleo digno como condición necesaria para, en última instancia, crear sociedades interculturales.

En España, las cooperativas de trabajo asociado pueden ser presentadas como una alternativa, no excluyente, que es necesario potenciar e incluir en las distintas políticas de empleo e integración para el colectivo inmigrante. La economía social y, específicamente las cooperativas de trabajo asociado, ofrecen una opción de empleo digno, sostenible, democrático e inclusivo.

2.1.1. Justificación de la necesidad del emprendimiento colectivo como forma de integración social y cultural de los Inmigrantes

Después de los éxitos y fracasos alcanzados por la comunidad internacional tras la implantación de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio¹, las Naciones Unidas, de nuevo, volvieron a impulsar una estrategia global para combatir la pobreza. Así, en el año 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta propuesta articulada en torno a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas se ha convertido, desde entonces, en el pilar fundamental para alcanzar:

1. 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr la enseñanza primaria universal; 3) promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; 4) reducir la mortalidad infantil; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7) garantizar el sustento del medio ambiente; 8) fomentar una asociación mundial para el desarrollo (Organización de las Naciones Unidas, 2000).

...un mundo en el que sea universal el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas, el Estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación; donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural y en el que exista igualdad de oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial humano y para contribuir a una prosperidad compartida... (Naciones Unidas, 2015, p. 4)

Lograr esto supone, como de manera tajante establece el primero de los ODS, poner fin a la pobreza. En la descripción de dicho objetivo se recoge que entre las distintas formas de pobreza está la discriminación y la exclusión social, esta incluye la ausencia de la participación de los pobres en la adopción de decisiones, especialmente de aquellas que les afectan. Una de las metas de este objetivo es la de garantizar, para 2030, que todos los hombres y mujeres, y en particular los pobres y los vulnerables, tengan los mismos derechos a los recursos económicos, así como acceso a los servicios básicos, la propiedad y el control de las tierras y otros bienes, la herencia, los recursos naturales, las nuevas tecnologías apropiadas y los servicios financieros, incluida la microfinanciación.

El objetivo 8 de la agenda ODS sobre trabajo decente y crecimiento económico; en su introducción nos dice: “para conseguir el desarrollo económico sostenible, las sociedades deberán crear las condiciones necesarias para que las personas accedan a empleos de calidad, estimulando la economía sin dañar el medio ambiente. También tendrá que haber oportunidades laborales para toda la población en edad de trabajar, con condiciones de trabajo decentes” (Naciones Unidas, 2015, p. 15).

Entre las metas para alcanzar este objetivo encontramos la de promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros. Así como proteger los derechos laborales y promover un entorno de trabajo seguro y sin riesgos para todos los trabajadores, incluidos los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios.

El objetivo 10 de la agenda del Objetivo de Desarrollo Sostenible 2030 es la reducción de las desigualdades, una de sus metas es facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas.

Las cooperativas, como parte de la economía social, pueden ser un tipo de organización apropiado para canalizar las diferentes facetas de la reducción de la pobreza y la exclusión social, debido a su carácter social

y basado en principios, ayudan a sus socios en la consecución de sus fines sociales, y les empoderan para que estos defiendan sus intereses, también actúa como atenuante del riesgo, convirtiendo los de riesgos individuales en riesgos colectivos (Wanyama, 2014).

Asimismo, el objetivo de reducción de las desigualdades está en completa armonía con los principios cooperativistas de participación económica en los beneficios para los socios en proporción al capital aportado, y control democrático en la toma de decisiones (una persona, un voto).

En su conjunto, se puede afirmar que los Objetivos de Desarrollo Sostenible reconocen la importancia del fenómeno migratorio y la urgencia de protección del colectivo inmigrante a través de la integración y el trabajo decente. En este sentido, y de una manera más amplia, la propia Declaración de las Naciones Unidas reconoce la positiva contribución que las personas migrantes hacen al crecimiento inclusivo y al desarrollo sostenible. Reconoce, a su vez, que la migración internacional es una realidad, de carácter pluridimensional de gran pertinencia para el desarrollo de los países tanto de origen, como de tránsito y destino que exige respuestas coherentes e integrales. Esto hace necesaria la cooperación de la comunidad internacional para garantizar la seguridad, el orden y la regularidad de las migraciones, respetando plenamente los derechos humanos y dispensando un trato humanitario a las personas migrantes, sea cual sea su estatus migratorio, y a las refugiadas y los desplazadas (Naciones Unidas, 2015, p. 9).

Por su parte, la Estrategia Europea 2020 tiene como objetivo en su apartado de “Crecimiento inteligente e Integrador” el de aumentar del 69 % actual el nivel de empleo de la población de entre 20 y 64 años a por lo menos el 75 % mediante, entre otras cosas, una mayor participación de las mujeres y los trabajadores más mayores y una mejor integración de los inmigrantes en la población activa (Unión Europea, 2010).

En el mismo texto, encontramos la iniciativa «Plataforma europea contra la pobreza», que tiene como objetivo garantizar la cohesión económica, social y territorial aumentando la conciencia y reconociendo los derechos fundamentales de las personas que sufren pobreza y exclusión social, permitiéndoles vivir con dignidad y participar activamente en la sociedad, nos habla de que la Unión Europea trabajará en la promoción de la innovación social para los más vulnerables, formación y oportunidades para el empleo para las comunidades más desasistidas y desarrollará una agenda para la integración de los inmigrantes con el fin de que puedan explotar plenamente su potencial.

Las referencias a las cooperativas y más específicamente a las de trabajo asociado son nulas en la agenda de ODS y en la Estrategia Europea 2020, es curioso dado el potencial como vía de desarrollo de los objetivos

y propuestas de los textos objeto de análisis. Las cooperativas son las grandes olvidadas, un tipo de empresa social inclusiva y sostenible que aún no alcanza a desarrollarse debidamente debido a la escasa voluntad política. Lo dictado en la agenda ODS y la Estrategia Europea 2020 es lo que persigue la Estrategia Española de Economía Social que será abordada en el capítulo quinto de Políticas Activas de Empleo para la población inmigrante.

2.2. Objetivo

Recogiendo todo lo anterior, el objetivo de este proyecto se va a centrar en demostrar que la Economía Social, y en concreto las cooperativas, pueden constituir un instrumento de primer orden para que los poderes públicos impulsen acciones destinadas a garantizar un trabajo decente y digno a las personas inmigrantes en España, esencial para garantizar a estas personas una vida digna y, en última instancia favorecer la convivencia intercultural en nuestras ciudades.

2.3. Metodología

Las técnicas científicas empleadas en este proyecto han sido el método analítico-sintético y el análisis normativo.

El empleo del método analítico-sintético ofrece la posibilidad, mediante el análisis, de descomponer del objeto de estudio en los elementos que lo componen, permite descubrir la estructura del objeto estudiado para conocer los nexos y relaciones que hay entre las distintas partes. Por su parte, la síntesis complementa al análisis reunificando de nuevo el objeto de estudio desde sus partes para lograr un todo, una visión integral. La síntesis tiende a predominar en los estudios cualitativos, pues pretenden no el análisis si no el estudio comprensivo y global de la realidad (Hurtado León y Toro Garrido, 2007).

Por tanto, usaremos el análisis como proceso desintegrador de las partes que componen nuestra hipótesis y la síntesis para unir de nuevo esas partes, obteniendo una perspectiva integral y logrando de esta forma una dimensión plena y conjunta.

Por otro lado, en cuanto al método de análisis normativo empleado, su aplicación viene justificada por la necesidad de determinar las dinámicas normativas que han permitido concretar las políticas públicas relacionadas con los campos de estudio de este proyecto.

En conjunto la metodología empleada lleva al análisis de dos variables: la primera, las políticas públicas

destinadas al fomento del «trabajo decente» como factor favorecedor de la convivencia intercultural; la segunda, las cooperativas como garantes del acceso a un trabajo decente.

En último término, aplicar la metodología de «buenas prácticas» resultará pertinente para demostrar algunas de las conclusiones que finalmente quieren ser alcanzadas.

2.4. Resultados

2.4.1. Las políticas públicas destinadas al fomento del «trabajo decente» como factor favorecedor de la convivencia intercultural

Como se ha señalado en la introducción, si lo que se desea es favorecer la convivencia intercultural en nuestras ciudades, es imperativo acabar con las desigualdades sociales y económicas de la población inmigrante.

Sin embargo, más allá de las diversas y múltiples acciones positivas impulsadas en el ámbito de la educación desde los diferentes niveles de la administración del Estado para fomentar la interculturalidad, pocas han sido las políticas públicas que se han dirigido, en el ámbito económico, a este mismo objetivo.

En este sentido, si bien el Programa Operativo de Inclusión Social y de la Economía Social (POISES) no es un conjunto de acciones encaminadas a este propósito, dentro del mismo, pueden ser identificadas ciertas acciones que, destinadas al colectivo de personas inmigrantes, pueden en última instancia impactar positivamente en este propósito.

Así, el programa POISES es la herramienta desarrollada por el Estado español con financiación del Fondo Social Europeo para llevar a cabo los objetivos de la Estrategia Europea 2020, especialmente los de reducción de la pobreza y exclusión social y el de incrementar la tasa de empleo.

Los beneficiarios del Programa POISES son las entidades y/o empresas de Economía social reguladas en la Ley 5/2011 de Economía Social; las confederaciones, federaciones, asociaciones y uniones representativas de las entidades de Economía Social reguladas en la misma Ley y quedan excluidas las asociaciones y fundaciones vinculadas a entidades con ánimo de lucro, que no sean empresas de economía social (Ministerio de Trabajo Migraciones y Seguridad Social, 2014b).

En el ámbito de las migraciones, los beneficiarios potenciales son las entidades que cumplan los requisitos establecidos en el 4.1 de la Orden ESS/1423/2012 de bases reguladoras para la concesión de subvenciones en el área de integración de los inmigrantes, solicitantes y beneficiarios de protección internacional, apátrida y protección

temporal?; y el art. 5 de la Orden ESS/1708/2012 de bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas para la ordenación de los flujos migratorios laborales de trabajadores migrantes para campañas agrícolas de temporada y su inserción laboral, entre las cuales se encuentran las entidades públicas o privadas, las organizaciones empresariales y sindicales, las personas y agrupaciones de personas físicas o jurídicas, públicas o privadas y las cooperativas. Los destinatarios finales son los inmigrantes (de terceros países con autorización de residencia) y los solicitantes de asilo (las reconocidas como refugiadas o apátridas, las personas con protección subsidiaria, las acogidas en protección temporal, las personas que están siendo reasentadas).

Estas ayudas también están destinadas a la formación y sensibilización, con lo cual también son destinatarios los profesionales y personal de voluntariado de las entidades beneficiarias u otras entidades, y los equipos de dirección de Recursos Humanos y trabajadores, además de la población en general (Ministerio de Trabajo Migraciones y Seguridad Social, 2014a).

El programa se elaboró teniendo en cuenta además de la Estrategia Europa 2020, entre otros, el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016 (Plan que reemplazó parcialmente el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración PEI); el II Plan de Ciudadanía e Integración (PEI) y la Estrategia Integral contra el Racismo, la Xenofobia y otras Formas Conexas de Intolerancia.

Orden ESS/1423/2012 Art. 4.1: Podrán acceder a la condición de beneficiario de las subvenciones reguladas en esta Orden: a) Las entidades u organizaciones no gubernamentales que reúnan los siguientes requisitos: 1.º Tener como fines institucionales primordiales la realización de actividades a favor de los colectivos citados en el artículo 1 (inmigrantes, solicitantes y beneficiarios de protección internacional, apátrida y protección temporal). 2.º Carecer de fines de lucro. A estos efectos, se considerarán también entidades sin fines de lucro a aquellas que desarrollen actividades de carácter comercial, siempre que los beneficios resultantes de las mismas se inviertan en su totalidad en el cumplimiento de sus fines institucionales, no comerciales. 3.º Tener ámbito de actuación estatal, según título constitutivo, excepto aquellas organizaciones cuyo ámbito territorial de actuación sea Ceuta y Melilla. 4.º Deberán estar legalmente constituidas y debidamente inscritas en el correspondiente registro administrativo estatal. 5.º Disponer de la estructura y capacidad suficientes para garantizar el cumplimiento de los objetivos, acreditando la experiencia operativa necesaria para ello, de conformidad con los criterios enumerados en el artículo 9.1. 6.º No haber reintegrado más del 40 por ciento de las ayudas y subvenciones recibidas en cualquiera de las últimas cinco convocatorias como resultado de un procedimiento de reintegro, con cargo al presupuesto de la Secretaría General de Inmigración y Emigración o de la anterior Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. b) Los Organismos Internacionales que tengan sede permanente en el Estado español y que además cumplan los requisitos previstos en las letras a), b), e) y f) del apartado anterior.

Orden ESS/1708/2012 Art. 5: "Podrán ser beneficiarios de las subvenciones previstas en la presente Orden las entidades públicas o privadas, las organizaciones empresariales y sindicales, las personas y agrupaciones de personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, las cooperativas y las comunidades de bienes que no se encuentren incurso en alguna de las circunstancias previstas en los apartados 2 y 3 del artículo 13 de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, que impidan obtener la condición de beneficiario y que cumplan los siguientes requisitos: 1. En caso de ser personas físicas, residir en España. 2. En caso de ser personas jurídicas, y salvo que en las Resoluciones de convocatoria se establezcan otros criterios, deberán estar legalmente constituidas en España, y debidamente inscritas en el correspondiente registro administrativo estatal, al menos con dos años de anterioridad a la fecha de publicación de la convocatoria, a excepción de las confederaciones y federaciones recién constituidas, que deberán estar compuestas mayoritariamente por federaciones o asociaciones cuya antigüedad sea superior a dos años. 3. Realizar o haber realizado las actuaciones objeto de la subvención sin ánimo de lucro. 4. Disponer de la estructura y capacidad suficientes para garantizar el cumplimiento de los objetivos, acreditando la experiencia operativa necesaria para ello, de conformidad con los criterios enumerados en el artículo 9.1 de la presente Orden. 5. No haber tenido que reintegrar más del 40 por ciento de las ayudas y subvenciones recibidas en cualquiera de las últimas cinco convocatorias como resultado de un procedimiento de reintegro, con cargo al presupuesto de la Secretaría General de Inmigración y Emigración o de la anterior Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. 6. Realizar una aportación mínima de un 25 % del coste de la actuación"

El programa POISES se articula a través de ejes prioritarios con sus correspondientes partidas presupuestarias del FSE, como podemos observar en la tabla 1. Cada eje prioritario tiene sus prioridades de inversión, objetivos específicos e indicadores de resultados comunes y específicos.

Tabla 1. Resumen de ejes prioritarios y financiación del POISES 2014-2018

DESCRIPCIÓN	EJES PRIORITARIOS	AYUDA DE LA U.E. – FSE (euros)	PRIORIDADES DE INVERSIÓN
Promover la sostenibilidad y la calidad en el empleo y favorecer la movilidad laboral	1A	4.033.924 €	0,50%
	1B	4.834.677 €	0,60%
	1C	17.917.298 €	2,24%
	1D	2.816.147 €	0,35%
Promover la inclusión social, luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación	2A	100.392.411 €	12,55%
	2B	120.320.777 €	15,04%
	2C	445.908.439 €	55,74%
	2D	70.085.558 €	8,76%
Innovación social	6A	1.117.110 €	0,14%
	6B	1.338.861 €	0,17%
	6C	4.961.815 €	0,62%
	6D	779.872 €	0,10%
Cooperación transnacional	7A	755.199 €	0,09%
	7B	905.110 €	0,11%
	7C	3.354.335 €	0,42%
	7D	527.217 €	0,07%
Asistencia técnica	8A	2.725.605 €	0,34%
	8B	3.266.652 €	0,41%
	8C	12.106.203 €	1,51%
	8D	1.902.790 €	0,24%
TOTAL		800.050.000 €	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de (España, 2014, pp. 181-183)

El POISES pone de manifiesto un dato interesante en su diagnóstico: seis de cada diez personas inmigrantes procedentes de países no comunitarios se encuentran en riesgo de pobreza y/o exclusión social.

Las personas inmigrantes no comunitarias mayores de 16 años tenían una tasa AROPE⁴ en 2013 del 47,8%, mientras que el mismo indicador para la población autóctona era del 16,5% (España, 2014), poniendo de manifiesto la urgente necesidad de crear medidas para revertir la situación de vulnerabilidad del colectivo inmigrante, quizá esta es una de las muchas que, programa reconoce la importancia de desarrollo y el apoyo a la economía social al emprendimiento colectivo como “forma que constituye un entorno idóneo para estimular y desarrollar la capacidad creativa y emprendedora de personas que en colectivo se atreven a asumir riesgos

4. Indicador AROPE: Según la Estrategia Europa 2020 al grupo de personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social se les denomina ERPE (personas En Riesgo de Pobreza y/o Exclusión) o las siglas en inglés AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclusion). El concepto de riesgo de pobreza y/o exclusión social se amplía para considerar no solo los términos monetarios (nivel de renta), sino utilizando un concepto multidimensional para definir la pobreza y/o exclusión social, se incorporan los tres subindicadores siguientes: tasa de riesgo de pobreza después de transferencias sociales, carencia material severa de bienes y hogares que presentan muy baja intensidad laboral. Las personas se cuentan solo una vez en el caso de estar incluidas en más de un indicador de riesgo de pobreza y/o exclusión social de los mencionados anteriormente. Este indicador no se aplica a las personas de 60 y más años.

y que, de forma aislada, serían más complejos, sobre todo en el caso de personas que se hallan en riesgo de exclusión social” (España, 2014), para llevarlo a cabo el programa a destinado más del 90% de sus fondos al desarrollo de los objetivos del bloque 2.

En este sentido, una de las prioridades de inversión (prioridad 9.5 de los ejes prioritarios 2^a, 2B, 2C y 2D) es el fomento del emprendimiento social y de la integración profesional en las empresas sociales, así como de la economía social y solidaria, a fin de facilitar el acceso al empleo; esta línea pretende fomentar el emprendimiento a través del empleo colectivo en facilitar el acceso al empleo de los colectivos en riesgo de exclusión social, ya sea mejorando la empleabilidad para el acceso del colectivo en riesgo o fomentando el emprendimiento de empresas de economía social que promuevan la integración sociolaboral de colectivos en riesgo de exclusión social (centros de empleo, empresas de inserción y cooperativas de iniciativa social).

Asimismo, un objetivo específico del programa es el de aumentar el número de entidades de economía social que trabajan para la integración socio laboral de personas en situación o riesgo de exclusión social (objetivo específico 9.5.1 vinculado a los ejes prioritarios 2A, 2B, 2C, 2D). Algunas medidas para llevar a cabo este objetivo son:

- Actuación con las personas: fomento y apoyo al emprendimiento y al autoempleo en el ámbito de la economía social como una opción de integración laboral para los colectivos vulnerables. En particular, trabajar en fórmulas de acompañamiento y en mecanismos de financiación adaptados a las características y necesidades de estos colectivos.
- Actuación en las estructuras y sistemas: puesta en marcha de iniciativas de fomento y apoyo para la consolidación de empresas de inserción, centros especiales de empleo, cooperativas de iniciativa social y otras iniciativas generadoras de empleo, especialmente en aquellos ámbitos que ofrecen mayores oportunidades de empleo a personas en riesgo de exclusión.

Para llevar a cabo los objetivos, se seleccionarán operaciones (proyectos) financiados con fondos estructurales y de inversión del programa, los proyectos deberán adaptarse a los criterios establecidos en el programa y deben cumplir con los principios y políticas generales de la Unión europea. Los fondos estructurales y de inversión reforzarán las medidas destinadas a el enfoque de inclusión activa; las medidas y programas con los grupos más vulnerables; el refuerzo de la cooperación administrativa y territorial; las actuaciones en partenariatado con las entidades del Tercer Sector; el fomento de la economía social y de las empresas sociales y se apoyará especialmente a las cooperativas sociales, a los centros especiales de empleo y a las empresas de

inserción como entidades clave a la hora de fomentar el empleo entre los grupos en situación de exclusión.

Para finalizar, debemos resaltar que uno de los compromisos del POISES es que las partes interesadas recibirán, cuando esté justificado, apoyo para la presentación de proyectos y la ejecución y gestión de los proyectos seleccionados (España, 2014, p. 226).

Como idea final es posible considerar que el POISES puede representar un importante paraguas programático desde el que favorecer la inclusión, en su caso, del colectivo de personas inmigrantes a través de la Economía Social.

Sin embargo, este Programa presenta, a su vez, grandes deficiencias. La centralidad de la empleabilidad en el trabajo por cuenta ajena es una de ellas. Esto, aún no estando del todo mal, deja en un segundo plano las experiencias y la formación que traen consigo las personas inmigrantes. En este sentido, la tradición de trabajo cooperativo que tienen muchas de estas sociedades emisoras de emigrantes quedan preteridas, así como todas aquellas experiencias vitales como al autoempleo colectivo y la autogestión como mecanismo de integración social. Esta situación puede dificultar la aspiración de considerar la Economía Social y el cooperativismo como factor favorecedor de la interculturalidad.

2.4.2. Las cooperativas como garantes del acceso a un trabajo decente

Las cooperativas, como así se reconoce desde diversas instancias internacionales, tienen un papel esencial en la creación de puestos de trabajo dignos y el empoderamiento social y económico de las comunidades locales.

La OIT en su recomendación 193 sobre la promoción de las cooperativas reconoce “la importancia de las cooperativas para la creación de empleos, la movilización de recursos y la generación de inversiones, así como su contribución a la economía y [...] que las cooperativas, en sus diversas formas, promueven la más completa participación de toda la población en el desarrollo económico y social”. Así mismo, reconoce la importancia del cooperativismo para dar visibilidad al trabajo invisible a través de, entre otros mecanismos, impulsar la transición de la economía informal (en la que los trabajadores y los miembros de sus familias no son reconocidos como trabajadores) a la economía formal mediante el modelo cooperativo “los gobiernos deberían promover el importante papel que las cooperativas desempeñan en la transformación de lo que a menudo son actividades marginales de supervivencia (a veces designadas como ‘economía informal’) en un trabajo amparado por la legislación y plenamente integrado en la corriente principal de la vida económica”

(OIT, 2002).

El informe publicado por la Organización Internacional de las Cooperativas en la Industria y los Servicios (CICOPA), –organización sectorial de la Alianza Cooperativa Internacional– y titulado Cooperativas y Empleo: un informe mundial, concluye que el empleo cooperativo se caracteriza por una alta seguridad en tiempos largos, gran capacidad de resiliencia en los tiempos de crisis, la brecha salarial es más estrecha entre los puestos directivos y el resto de los miembros, y una serie de entrevistas a personas que trabajan en cooperativas reveló que el sentimiento sobre el trabajo de estas personas es “una combinación de racionalidad económica, búsqueda de eficiencia, flexibilidad compartida, sentido de la participación, un ambiente de tipo familiar, orgullo y reputación, un fuerte sentido de la identidad y un enfoque en los valores” (Roelants, Hyungsik, y Terrasi, 2014, p. 9).

Por otro lado, la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) quien representa el principal referente internacional del movimiento cooperativo, ha sido la encargada de divulgar y fomentar el movimiento cooperativa (ACI, 2018a).

Desde su fundación, en Londres en 1895, la ACI ha centrado su misión en “unificar cooperativas de todo el mundo, custodiar los valores y principios cooperativos y defender su modelo económico de negocios distintivo basado en valores, que también aporta a las personas y a las comunidades un instrumento de autoayuda e influencia sobre su desarrollo. (ACI, 2018c).

La ACI, desde esta condición institucional, ha definido las cooperativas como “la asociación autónoma de personas que se han unido de forma voluntaria para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales en común mediante una empresa de propiedad conjunta y de gestión democrática” (ACI, 2018b). Asociaciones de personas que, por otro lado, se fundan en valores propios de las cooperativas, como son autoayuda, auto responsabilidad, democracia, igualdad, equidad y solidaridad.

Estos valores se concretan en un conjunto de siete principios rectores que la Alianza Cooperativa Internacional ha definido y que se recogen en la tabla 2.

Tabla 2. Principios rectores cooperativos.

Principio rector	Descripción
Adhesión voluntaria y abierta	Las cooperativas son organizaciones voluntarias, abiertas a todas las personas capaces de utilizar sus servicios y que deseen aceptar las responsabilidades de la asociación, sin discriminación de género, social, racial, política o religiosa.
Gestión democrática por parte de los socios	Las cooperativas son organizaciones democráticas controladas por sus miembros, que participan activamente en el establecimiento de sus políticas y en la toma de decisiones. Todo hombre y mujer desempeña la función de representantes seleccionados son responsables ante los miembros. En las cooperativas primarias los miembros tienen el mismo derecho a voto (un miembro, un voto) mientras que en otros niveles de cooperativas también se organizan de manera democrática
Participación económica de los socios	Los socios contribuyen de forma equitativa al capital de la cooperativa y lo controlan democráticamente. Al menos una parte del capital suele ser propiedad común de la cooperativa. Los miembros normalmente reciben una compensación limitada, si esta existe, sobre el capital suscrito como condición de asociación. Los socios destinan los beneficios para cualquiera de las siguientes finalidades: desarrollar su cooperativa, posiblemente mediante la constitución de reservas, siendo una parte de ellas indivisible; beneficiar a los miembros en proporción a sus transacciones con la cooperativa; y apoyar otras actividades aprobadas por la asociación
Autonomía e independencia	Las cooperativas son organizaciones autónomas de autoayuda controladas por sus miembros. Si llegan a acuerdos con organizaciones externas, incluyendo los gobiernos, o aumentan su capital de fuentes externas, lo harán de forma que aseguren el control democrático de sus miembros y manteniendo la autonomía de la cooperativa.
Educación, formación e información	Las cooperativas ofrecen educación y formación a sus miembros, representantes elegidos, directores y empleados, de forma que puedan contribuir de forma efectiva al desarrollo de sus cooperativas. Informan al público general - particularmente a los jóvenes y a los líderes de opinión - sobre la naturaleza y los beneficios de la cooperación.
Cooperación entre cooperativas	Las cooperativas sirven de forma más efectiva a sus miembros y fortalecen el movimiento cooperativo trabajando conjuntamente mediante estructuras locales, nacionales, regionales e internacionales
Interés por la comunidad	Las cooperativas trabajan para el desarrollo sostenible de sus comunidades a través de políticas aprobadas por sus miembros

Fuente: (ACI, 2018b)

En el caso concreto de las personas inmigrantes fue de nuevo CICOPA, organismo que, con la Declaración en relación con las personas migrantes y refugiadas aprobada en abril de 2016, señaló que la identidad, los principios y los valores cooperativos no deben ser dejados de lado especialmente en el caso del colectivo de migrantes y refugiados.

Según esta Declaración “las cooperativas son organizaciones voluntarias, abiertas a todas las personas capaces de utilizar sus servicios y dispuestas a aceptar las responsabilidades de ser socio, sin discriminación social, política, religiosa, racial o de sexo”, señalando, a su vez, del papel integrador de las cooperativas para las personas refugiadas en diferentes partes del mundo y del uso que los migrantes dan a las cooperativas como iniciativa emprendedora y lo provechoso que puede ser para los países de acogida en términos de recursos humanos, competencias y desarrollo sostenible (CICOPA, 2016).

2.4.3. Buenas prácticas de emprendimiento cooperativo en las que participan personas inmigrantes. Estudio de casos.

El cooperativismo como herramienta de integración del colectivo inmigrante es como hemos visto una necesidad, en palabras de Del Río (2011):

“si están aquí, y además parece que vendrán más, es mejor que estén del lado de la economía social y no al servicio de las empresas especulativas convencionales al uso. Estas personas compañeras inmigrantes significan un porcentaje no desdeñable, para reforzar nuestro movimiento cooperativo y compartir nuestra filosofía de desarrollo al servicio de las personas”. (Del Río, 2011)

Migrar es en sí mismo un acto de emprendimiento, se asumen riesgos, se sale de la zona de confort en busca de nuevas oportunidades y soluciones. No es nada deleznable el número de autónomos extranjeros, según datos de la Unión de Profesionales y Trabajadores Autónomos (UPTA), en 2017, más del 16% de los afiliados extranjeros en España eran autónomos y el 10% de los autónomos eran extranjeros (UPTA, 2017).

2.4.3.1. Algunos ejemplos de buenas prácticas en el ámbito internacional.

Las experiencias cooperativas de trabajo asociado creadas por inmigrantes van en aumento en el escenario internacional. Un ejemplo de ello es Estados Unidos, lugar en el que diversas cooperativas constituídas por personas inmigrantes desarrollan una actividad económica. De entre ellas, pueden ser citadas las cooperativas «Si Se Puede! Women’s Cooperative, We Can Do It! Inc.» y «Beyond Care Childcare Cooperative». La

primera fue fundada por 14 mujeres socias en 2006, ofrece servicios de limpieza y en 2015 ya contaban con 65 socias (Si Se Puede! Women's Cooperative We Can Do It! Inc., 2015).

Por su parte, la segunda de estas cooperativas fue creada en 2008 en New York por 17 mujeres inmigrantes, ofrecen servicios de cuidados de niños y niñas, contando en la actualidad con 38 socias (Beyond Care Childcare Cooperative, 2017).

En Europa, la asociación belga «Le Monde des Possibles» (Le Monde des Possibles, 2017), con el apoyo del Fondo de Asilo, Migración e Integración y del Fondo Social Europeo, puso en marcha el proyecto UNIVERBAL. Un proyecto de economía social autogestionado por mujeres inmigrantes que ofrece servicios de interpretación para la Administración Pública y que aprovecha la interculturalidad y diversidad de habilidades de las personas migrantes para su actividad cooperativa (Le Monde des Possibles, 2016).

2.4.3.2. Cooperativa de iniciativa social ALENCOP

Esta Cooperativa fue impulsada por el Ayuntamiento de Barcelona para dar respuesta al problema de recogida y tratamiento de residuos en el entorno urbano de la ciudad y para garantizar unas condiciones de vida dignas para un colectivo en situación de vulnerabilidad. El objetivo social de la cooperativa es hacer frente de forma conjunta a las necesidades elementales (ocupación, formación y habitabilidad), mediante un modelo cooperativo (Alencop, 2018).

Sus valores son, los de una vida digna para todos; la no discriminación por origen de la persona; la sostenibilidad ecológica y el respeto al medio ambiente; la solidaridad local y global; el trabajo en red y la participación democrática y equitativa. Los servicios que ofrece la cooperativa son los de recogida de chatarra y electrodomésticos; vaciado de naves, locales y pisos; logística de transporte; tienda de segunda mano; sensibilización en talleres sobre correcta gestión de aparatos eléctricos (talleres para alargar la vida de tu ordenador y de reparación de electrodomésticos) y servicio de auto reparación.

ALENCOP está formada por 29 socios trabajadores y un equipo técnico que ayuda en la organización de actividades y el funcionamiento interno. Tienen su Asamblea de socios y su Consejo Rector, la organización para desarrollar la actividad cooperativizada se desarrolla a través de grupos de comisiones mixtas de socios cooperativistas y personal de equipo técnico. Las comisiones son:

- Comisión de gestión de negocio que se encarga de la atención al cliente, el control de las mercancías y el seguimiento presupuestario.

- Comisión de comunicación que se encarga de presentaciones y de la prensa.
- Comisión de gestión interna que se encarga del mantenimiento del local y la gestión del equipamiento y herramientas.
- Comisión de cuidado de necesidades que se encarga de la alimentación y vivienda de los socios que lo necesiten.
- Comisión y de cuidado del equipo que se ocupa de la formación, seguimiento de compromisos y acuerdos y la acogida de nuevos socios.

2.4.3.3. Cooperativa de trabajo asociado DIOMCOOP.

Se trata de una cooperativa de iniciativa social, fundada el 7 de marzo de 2017 en Barcelona, por 15 personas de origen subsahariano y que se dedicaban a la venta ambulante, actividad ilegal según nuestra legislación. DIOMCOOP, con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona a través de su programa «Barcelona Activa»⁵, pretende dar respuesta a las necesidades de inclusión social y laboral de personas inmigrantes en situación de vulnerabilidad mediante la creación de esta cooperativa de trabajo asociado (Diomcoop, 2018b).

Se organizan mediante una Asamblea de socios y un Consejo Rector; cuentan con un equipo técnico por comisiones: Comisión de cohesión y Comunidad; Comisión de Administración; Comisión de Comunicación y Comercial y Comisión Logística.

Sus Valores son los de solidaridad, ayuda mutua, honestidad, transparencia y cultura de paz. Sus objetivos, los de ocupación y creación de empresa mediante la actividad económica de producción, venta y servicio bajo la forma de cooperativa; atención social y cobertura de necesidades y derechos básicos de los socios cooperativistas, incluida la formación; la intervención comunitaria en la sociedad de acogida de la cooperativa y sensibilizar a la ciudadanía sobre la venta ambulante no autorizada.

La cooperativa desarrolla diversas actividades cooperativizadas, por un lado, la producción y venta de moda, complementos y artesanía, con telas y parte de productos comprados en África y producidos uno a uno en Barcelona, bajo la máxima de “comercio con conciencia”, ofreciendo un pago y trato justo a sus proveedores y vendidos bajo la marca creadas por la cooperativa DIAMBAAR (Diomcoop, 2018a)

Por otro lado, la cooperativa elabora platos y zumos típicos de la cocina africana y los comercializa en diferentes mercados y eventos de la ciudad de Barcelona. También ofrecen el servicio de catering para eventos.

5. Barcelona Activa es el programa desde el que el Ayuntamiento de Barcelona impulsa la política económica y el desarrollo local de la ciudad de Barcelona y su área metropolitana, para promover la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, fomentando el empleo, promoviendo el emprendimiento y dando apoyo a las empresas desde la visión de la economía plural. (Ayuntamiento de Barcelona, 2018).

La cooperativa ofrece el servicio de logística y seguridad en eventos, encargándose desde la gestión de licencias y obligaciones, seguros, PRL y formación, hasta el montaje y desmontaje de paradas y el servicio de seguridad.

Para finalizar, DIAMCOOP realiza actividades para la sensibilización de la realidad de la venta ambulante no autorizada, la interculturalidad y para la difusión de los principios del cooperativismo y la economía social y solidaria.

A través de la actividad laboral en la cooperativa muchos de sus miembros tienen una vía de regularización. La actividad económica de estas personas permitirá demostrar el arraigo y, por lo tanto, las que todavía no tengan un permiso de residencia podrán acceder a este. La cooperativa prevé poder aumentar su número de socios a 30.

2.4.3.4. Cooperativa de trabajo asociado TOP MANTA. La Asociación Sindicato Popular de Vendedores Ambulantes de Barcelona

Sin duda, uno de los casos más interesantes en el ámbito de las iniciativas de autogestión del colectivo inmigrante es el caso de TOP MANTA.

En octubre de 2015, los vendedores ambulantes conocidos como «manteros» debido al uso que de la manta hacen como escaparate para su mercancía residentes en Barcelona, crearon la Asociación Sindicato Popular de Manteros (Sindicato Popular de Vendedores Ambulantes de Barcelona, 2015). Con esta estructura el propósito era canalizar los frentes de sus luchas y reivindicaciones, para dotar de legitimidad social al colectivo que llevaba cerca de 10 años de actuaciones, pero de manera informal. Esta entidad pretende denunciar la discriminación, persecución y racismo, y defender los intereses de los más de 400 manteros de la ciudad de Barcelona (Molina, 2015).

Justamente por la preocupación de los intereses propios de este colectivo, un año después de la creación de la Asociación, surge la idea de crear una cooperativa de trabajo asociado para luchar contra las detenciones por la venta en la vía pública de productos de imitación y que, en muchos casos, acaba en detenciones y encarcelamientos (Puig i Leonardi, 2018).

El principal problema que tenían las personas inmigrantes dedicadas a la actividad de venta ambulante para ejercer esta actividad eran los delitos contra la propiedad industrial, en concreto y debido a la venta de productos falsificados, los «manteros» son llevados a atentar contra el derecho a la propiedad.

Frente a este grave y continuado problema, mientras el proceso de creación y consolidación de su cooperativa avanza, los manteros decidieron crear la marca TOP MANTA. Una marca comercial bajo la cual poder comercializar sus productos de forma legal. Al principio pretendían estampar su logo en productos comprados previamente a proveedores externos, pero el fin último es la creación de la cooperativa de trabajo asociado que se dedique a la fabricación y estampado de las prendas. El logo de la Marca TOP MANTA evoca a un cayuco, a una ola y a la manta; los dos primeros son elementos que usan muchos manteros para llegar a España, y el último es el característico trozo de tela que usan estas personas para ejercer su actividad. Asimismo, la marca TOP MANTA busca cambiar el significado peyorativo de esta expresión y dignificarlo (Iborra, 2017).

Sin embargo, el camino no está siendo fácil para estas personas: en julio de 2017 el Sindicato intentó registrar la marca TOP MANTA ante la oficina de patentes, sin éxito, como se demostró posteriormente (Pacheco, 2018), a pesar de lo cual, en noviembre de ese mismo, año abrieron su local en una antigua librería en el barrio El Raval.

El 21 marzo de 2018 la Oficina Española de Patentes y Marcas publicó en el Boletín Oficial de la Propiedad intelectual la Resolución donde denegaba el registro de la marca TOP MANTA por “carecer de capacidad para ser percibida por el público como una marca, sino como una forma de venta ambulante o de venta en la calle, principalmente de productos de imitación o falsificación, que suelen coincidir con el tipo de productos para los que se solicita”, aceptando de esta forma las alegaciones interpuestas por la Asociación para la Defensa de la Marca (ANDEMA) y la firma Isern Patentes y marcas (Isern Patentes y Marcas, 2018).

Lo anterior ha supuesto un contratiempo para el proyecto de creación de la cooperativa, que había dado un paso adelante con la puesta en marcha por parte de la Asociación Sindicato de Vendedores Ambulantes –registrada como entidad sin ánimo de lucro– de una campaña de Crowdfunding para la financiación y puesta en marcha de la cooperativa.

La campaña, titulada “Ropa Legal hecha por gente ilegal” consistió en el lanzamiento de una línea primera colección de TOP MANTA, diseñada por los propios manteros con el apoyo del departamento de arte de Playground. Dependiendo de la aportación al proyecto, los mecenas podían elegir un pack de recompensa distinto, que iban desde una anotación en el Mural de Mecenas, un audio cuento, camisetas, sudaderas, bolsas; hasta experiencias en encuentros con el colectivo con comidas típicas de Senegal, cursos de formación antirracista para empresas, centros educativos y otras instituciones (GOTEO, 2017).

La distribución de las aportaciones de los mecenas era: 35% para la fabricación de las recompensas, 50%

para las necesidades de la Asociación, entre ellos la infraestructura necesaria para el funcionamiento de la cooperativa, remodelación de la tienda taller, gastos administrativos, el pago de los salarios de los miembros de la Asociación que producen las recompensas y compra de materiales para la producción. El 15% restante va destinado al beneficio colectivo (Fondo de vivienda, Fondo de salud, Fondo de educación, participación política y cultural, fondo legal y Fondos para la futura cooperativa).

La campaña fue un éxito: todas las prendas se agotaron el primer día del lanzamiento online y se logró una recaudación de 67.184€, muy por encima de los 20.000€ previstos para desarrollar el proyecto. Pese a que no han podido registrar la marca TOP MANTA en la oficina de patentes, la Asociación esta en trámites para proteger legalmente la marca con la que comercializaran sus productos (Pacheco, 2018).

Este es un claro ejemplo de iniciativa espontánea y autogestionada al 100% por los propios inmigrantes, puesto que, aunque el Sindicato de Vendedores Ambulantes y el Ayuntamiento de Barcelona han mantenido algunas reuniones, la Asociación y la cooperativa no han recibido impulso ni financiación del Consistorio, sino que, han preferido buscar capitalización por su cuenta, y para ello han contado con la ayuda de otras entidades, no públicas como Playground Do, Espacio del Inmigrante, Veus amb Veus, Tras la Manta y Rizoma Abogados.

2.5. Conclusiones

Llegados al final de nuestro proyecto, es momento de recapitular y extraer las ideas obtenidas a lo largo de este. Planteábamos en nuestro objetivo inicial que las cooperativas de trabajo asociado constituyen un instrumento de primer orden para que los poderes públicos impulsen acciones destinadas a garantizar el acceso a las personas inmigrantes en España a un trabajo decente y digno y, en última instancia favorecer la convivencia intercultural en nuestras ciudades.

La llegada de personas inmigrantes a España requiere una respuesta por parte de las administraciones públicas. Estas personas llegan hasta nuestro país buscando unas condiciones de vida digna. España, en virtud de nuestro ordenamiento jurídico y del compromiso adquirido a través de Tratados y acuerdos internacionales, especialmente la Carta Internacional de los Derechos Humanos, tiene la responsabilidad de dar respuesta a esta necesidad.

Resulta, por tanto, obligado que se busquen alternativas, innovadoras y sostenibles, que reduciendo las desigualdades sociales y económicas del colectivo inmigrante y permitiéndoles conservar su identidad cultural,

creen posibilidades de empleo digno como condición necesaria para, en última instancia, para favorecer la integración y crear sociedades interculturales.

El trabajo decente desempeña un papel esencial en la búsqueda de ese objetivo, puesto que, como dice Fariñas Dulce (2014), difícilmente se podrá alcanzar un escenario propicio para el diálogo y el entendimiento transcultural sin resolver antes las cuestiones sociales y económicas destinadas a acabar con las desigualdades, la pobreza y pleno reconocimiento del derecho de las personas a su identidad cultural.

La agenda política europea, alineada con los ODS, marca la ruta que deben seguir las distintas políticas públicas de los Estados miembros, y entre estos objetivos están los de poner fin a la pobreza, el trabajo decente y la reducción de las desigualdades.

La economía social está en completa armonía con estos objetivos, debido a su naturaleza misma, donde las personas son el centro de la organización del trabajo, les empoderan para conseguir sus fines y la participación les ayuda a crear una fuerte identidad de pertenencia.

En el ámbito de las cooperativas propiamente dicho y de la economía social de forma más genérica, la fortaleza es el reconocimiento reiterativo por parte de los organismos más importantes en el ámbito de las relaciones laborales y de Derechos Humanos de la importancia de potenciar este tipo de organización social por sus innegables virtudes a la hora de favorecer la inclusión social, sobre todo de los colectivos con mayores dificultades de integración.

El trabajo decente y la integración sociolaboral, han sido los ideales de las distintas políticas públicas destinadas a lograr la integración de las personas inmigrantes a través de la economía social. Una de sus fortalezas ha sido la existencia de diversos planes dirigidos de forma general a colectivos en riesgo de exclusión social, siendo uno de los más importantes Programa Operativo de Inclusión Social 2014-2020 (POISES), impulsado en virtud de la Estrategia Europea 2020, programa que aporta una gran partida presupuestaria para financiar acciones que tengan como destinatarios, entre otros, a los inmigrantes y los refugiados que pretendan su inclusión social; pero que tienen grandes deficiencias, como la centralidad de la empleabilidad en el trabajo por cuenta ajena, y esto no está del todo mal, pero deja en un segundo plano las experiencias y formación que traen las personas inmigrantes desde sus países de origen, la tradición de trabajo cooperativo que tienen muchas de esas sociedades emisoras de emigrantes y tienen pocas referencias al autoempleo colectivo y la autogestión como mecanismo de integración social, así como los factores de interculturalidad y las peculiaridades para prestar su trabajo que tienen estas personas debido a al propio hecho migratorio.

A pesar de que las cooperativas no han gozado de la atención merecida para avanzar en las acciones destinadas a la inserción laboral, sus valores, sus principios, su naturaleza social y sus objetivos, nos llevan a pensar que constituyen herramientas idóneas para la integración sociolaboral de las personas inmigrantes. Ejemplos de esto los podemos encontrar en los ejemplos de buenas prácticas analizados en este trabajo.

Así, cooperativas como Alencop y DIOMCOOP, que además de dotar a sus socios de un puesto de trabajo, buscan cubrir otras necesidades básicas como las de formación, alimentación y vivienda, y que han sido impulsadas desde entes Públicos.

Por su parte la Cooperativa TOP MANTA sigue con su lucha reivindicativa y busca sacar de las calles a un colectivo que es doblemente vulnerable: por ser inmigrante (que ya implica una dificultad añadida para la inserción laboral) y por estar muchos de ellos en situación irregular, mezclando de esta forma el cooperativismo y la acción social. En este caso, la cooperativa es un elemento de integración y de iniciativa espontánea, impulsado desde la propia organización de un colectivo inmigrante, sin intervención Pública.

Para finalizar, es importante mencionar que algunas de las cooperativas expuestas en las buenas prácticas, están explotando los nuevos nichos de mercado: Alencoop se dedica a servicios de gestión de residuos, DIOMCOOP ofrece servicios de seguridad. Pero que, en contrapartida, se han dejado aparcados algunos sectores muy importantes y que tienen amplia participación de personas inmigrantes en ellos, como el sector de servicios a domicilio (cuidados personales y servicios de limpieza) y atención a la infancia, sectores que, si están siendo explotados por cooperativas de trabajo asociado de personas inmigrantes en otros países, ¡como es el caso de Si Se Puede! Women's Cooperative y Beyond Care Cooperative, ambas entidades de New York.

Con todo lo expuesto, y pese a todos los obstáculos mencionados, podemos concluir que el objetivo de partida de este estudio se contrasta con la realidad, las cooperativas de trabajo asociado pueden ser una herramienta de primer orden para garantizar un trabajo decente y, en última instancia, favorecer la convivencia intercultural en nuestras ciudades. Sin embargo, es necesario un mayor compromiso político para impulsar el uso de la figura de cooperativa de trabajo asociado como elemento de integración para este colectivo.

2.6. Referencias Bibliográficas

Alianza Cooperativa Internacional. (2018a). Cifras y datos. Recuperado de <https://goo.gl/xXRgPE>

Alianza Cooperativa Internacional. (2018b). Identidad cooperativa: nuestros principios y valores.

Recuperado de <https://goo.gl/pQr8wM>

- Alianza Cooperativa Internacional. (2018c). La Alianza Cooperativa Internacional. Recuperado de <https://goo.gl/QJYVtk>
- Alencop. (2018). La Cooperativa. Recuperado de <http://alencop.coop/?p=147>
- Ayuntamiento de Barcelona. (2018). Barcelona Activa: ¿Quiénes somos? Recuperado de <https://goo.gl/iMjJOK>
- Beyond Care Childcare Cooperative. (2017). About Our Coop. Recuperado de <https://wp.me/P6NKGb-BN>
- CICOPA (2016). Declaración en relación con las personas migrantes y refugiadas. Recuperado de <https://goo.gl/YfmhzN>
- Del Río, E. (2011). La importància de comptar amb els immigrants dins el cooperativisme i l'economia solidària [Versión electrónica]. Nexe, Quaderns d'Autogestió i Economia Cooperativa, 27, 5-10. Recuperado de <http://nexe.coop/?p=37354>
- Diomcoop. (2018a). Diambaar, del término wolof “valiente”. Recuperado de <https://goo.gl/xYsdfo>
- Diomcoop. (2018b). ¿Quiénes somos? Recuperado de <http://diomcoop.org/?p=38>
- España, Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. (2014). Programa Operativo de Inclusión Social y de la Economía Social 2014-2020. Madrid: Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.
- España, Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. (2014a). POISES: Destinatarios finales. Recuperado de <https://goo.gl/iPq5Qr>
- España, Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. (2014b). POISES: Entidades beneficiarias. Recuperado de <https://goo.gl/TcGc25>
- Fariñas Dulce, M. J. (2014). Democracia y pluralismo: una mirada hacia la emancipación. Madrid, España: Dykinson.
- GOTEO. (2017). Top Manta · Ropa legal hecha por gente ilegal. Recuperado de <https://goo.gl/oooskr>
- Hurtado León, I., y Toro Garrido, J. (2007). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios. Caracas, Venezuela: Los Libros de El Nacional, CEC. SA. Recuperado de <https://goo.gl/DC4NBy>
- Iborra, Y. S. (2017, 5 de julio). Camisetas y zapatillas “Top manta”: los vendedores ambulantes de Barcelona crean su propia marca. ElDiario.es. Recuperado de <https://goo.gl/cyZYTv>

- Isern Patentes y Marcas. (2018, 21 de marzo). Los manteros solicitan la marca “Top Manta” y la Oficina Española de Patentes y Marcas se la deniega gracias a la oposición presentada por ISERN Patentes y Marcas. Isern Patentes y Marcas. Recuperado de <https://isern.com/?p=30119>
- Le Monde des Possibles. (2016). Développement d’un service d’interprétariat social pour femmes migrantes à liège. Recuperado de <https://wp.me/P81KaZ-g>
- Le Monde des Possibles. (2017). The Association. Recuperado de <http://www.possibles.org/?p=81>
- Molina, J. (2015, 8 de octubre). Nace el sindicato de la manta: vendedores ambulantes contra el estigma. ElDiario.es. Recuperado de <https://goo.gl/3Lia6f>
- Naciones Unidas. (2015). Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General de las Naciones Unidas. n° A/RES/70/1 (21 de octubre de 2015). Recuperado de <https://goo.gl/g9ez2G>
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). Declaración del milenio (Resolución A/RES/55/2, 8 de septiembre de 2000). Recuperado de <http://goo.gl/W6CrGq>
- Organización Internacional del Trabajo. (2002). R193 - Recomendación sobre la promoción de las cooperativas. (Num. 193, 20 de junio de 2002). Recuperado de <https://goo.gl/KQTKHF>
- Organización Internacional del Trabajo. (2018). Trabajo decente. Recuperado de <https://goo.gl/bglCfG>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2018). Informe sobre las migraciones en el mundo 2018. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de <https://goo.gl/PRGh1e>
- Pacheco, A. (2018, 27 de marzo). El sistema racista permite que todo el mundo use la palabra top manta, menos nosotros. Playgroundmag. Recuperado de <https://goo.gl/PcZo1j>
- Puig i Leonardi, M. (2018, 21 de abril). Top Manta, la cooperativa que quiere emplear a manteros y hacerlos ciudadanos. Agencia EFE. Recuperado de <https://goo.gl/ZoNmNe>
- Roelants, B., Hyungsik, E., y Terrasi, E. (2014). Cooperativas y empleo: un informe mundial. CICOPA y Desjardins. Recuperado de <https://goo.gl/LY85iU>
- Sardou, F. (2016, 9 de marzo). Migración y globalización: la insostenible paradoja. elmostrador.cl. Recuperado de <https://goo.gl/mdNdX4>
- Si Se Puede! Women’s Cooperative We Can Do It! Inc. (2015). About us. Recuperado de <https://goo.gl/8i4Vi8>
- Sindicato Popular de Vendedores Ambulantes de Barcelona. (2015). Sobrevivir no es delito. Recuperado

de <http://manteros.org/>

Trojanow, I. (2009). Los frutos olvidados de la migración. En I. Trojanow, *Els fruits oblidats de la migració* (pp. 21-35). Barcelona, España: PEN Català. Recuperado de <https://goo.gl/QjjQUu>

Unión de Profesionales y Trabajadores Autónomos. (2017). Los autónomos extranjeros salvan los datos del RETA con 22.999 altas netas en 2017. Recuperado de <https://upta.es/?p=1716>

Unión Europea. (2010). Comunicación de la Comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Comisión Europea. COM(2010) 2020 final (3 de marzo de 2010). Bruselas, Bélgica: Autor. Recuperado de <http://goo.gl/oJQ6li>

Wanyama, F. O. (2014). *Cooperatives and the sustainable development goals: a contribution to the post-2015 development debate*. Geneva: International Labour Organization & International Co-operative Alliance.

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia: seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.

3

Dar Sanaa: ayer y hoy de la artesanía tetuaní

(M^a Dolores Jiménez Valiente¹)

Universidad de Alicante

Resumen:

El documento que aquí se presenta nace de un largo proceso de investigación sobre la enseñanza de las artesanías en la ciudad de Tetuán. Dar Sanaa, nombre con el que era conocida la escuela de artes de la mencionada ciudad, se crea con un doble objetivo: el primero sería preservar el patrimonio artesanal de la zona y el segundo, tan importante como el primero, consistiría en ofrecer a los jóvenes tetuaníes una formación artística y una salida profesional que les permitiera encauzar su futuro. El centro educativo que se crea en la época del Protectorado español de Marruecos es auspiciado por el pintor granadino Mariano Bertuchi Nieto, en el desarrollo de sus funciones como Inspector Jefe para las Bellas Artes de la ciudad. La Escuela de Artes Indígenas, fundada en 1919, fue dirigida en primera instancia por Antonio Got Insausti, pero sería bajo la dirección de Mariano Bertuchi cuando adquiere una especial relevancia, importancia que llega hasta nuestros días. La Escuela de Artes tetuaní conocida aún como Dar Sanaa, continua a día de hoy dando formación a un número importante de alumnos y alumnas que desean obtener una formación artística y artesanal que les permita adquirir una salida profesional digna.

3.1. Introducción

Desde el momento en el que España ejerce sus funciones como país protector sobre la zona de influencia establecida en el norte de Marruecos y tras la firma del Convenio de 27 de noviembre de 1912, es responsable directa de la mejora de las condiciones de vida de las personas que habitan en el lugar. Este motivo llevaría a considerar la sanidad y la educación como dos de los elementos más importantes de las políticas sociales a desarrollar en la zona de actuación del vecino país (Salas, 1992).

El objeto de nuestra investigación se centrará en el modelo educativo a implantar y, dentro de este, la

1. Centro de investigación: Universidad de Alicante. Situación docente: Profesora de Secundaria en la especialidad de Dibujo y Asesora de Formación para las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial en el Centro del Profesorado de Córdoba. Contacto: djvalien-te8@gmail.com, educación.artistica11@gmail.com

importancia que adquieren las enseñanzas artísticas como vehículo de transmisión cultural y como apuesta de futuro para las nuevas generaciones que se iniciarán por la vía de la experimentación en las artes plásticas.

El documento que aquí se presenta, parte, como elemento esencial, del momento político y circunstancias sociales que propiciaron la fundación de la Escuela de Artes Indígenas¹. A continuación, analizaremos la evolución que esta siguió y para ello nada mejor que hacerlo de la mano de los tres directores que, bajo la época del Protectorado español en Marruecos, marcaron el rumbo de la Escuela. Los tres directores mencionados serían: Antonio Got, como fundador de la misma en 1919, José Gutiérrez Lezcara que dirigiría el centro entre 1920-1926 y Mariano Bertuchi Nieto que sería realmente quién daría cuerpo y forma a la Escuela haciendo que su prestigio traspasara las fronteras del país.

De otro lado presentaremos a la Escuela de Artes y Oficios actual, para ello incluiremos un epígrafe completo sobre la Dar Sanaa de Tetuán en el siglo XXI, aunque esto no nos privará de hacer alguna mención a la Escuela de ayer y la de hoy en este artículo.

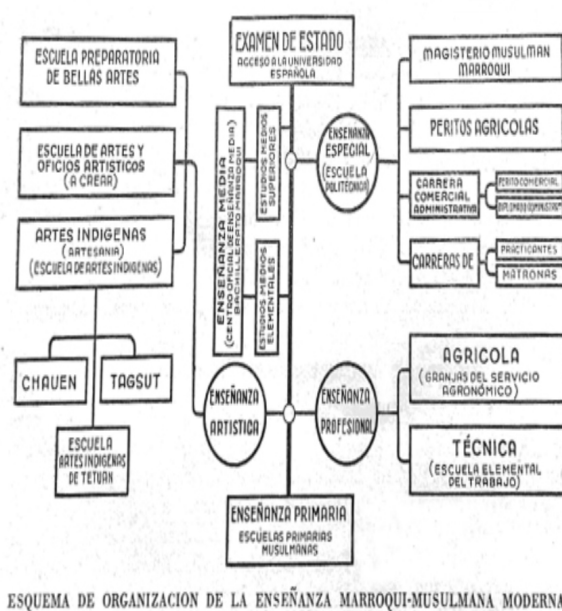


Figura 1: Organigrama de la Enseñanza marroquí-musulmana (García, 1935)

3.1.1. La Escuela de Artes y Oficios Indígenas

Las artesanías eran un signo de identidad de la población del norte de Marruecos. Con el fin de preservar los oficios artísticos tradicionales de la zona se crea oficialmente en 1920 la Escuela de Artes y Oficios indígenas

1. Aclaramos que la Escuela de Artes impulsada durante el Protectorado Español y a la que haremos mención en repetidas ocasiones en este artículo, es nombrada en las fuentes con-sultadas de diferentes maneras, como: Escuela de Artes y Oficios Indígenas (nombre con el que nació en origen), Escuela Industrial de Artes Indígenas, término empleado por Antonio Got (Got, 1919) o como Escuelas de Artes e Industrias Indígenas según José Gutiérrez Lezcara (Gutiérrez, 1921).

del Protectorado. El hach Abdussalam Bennuna² (Ibn Azzuz Hakim, 2017), quien por entonces desempeñaba el cargo de almotacén de Tetuán desde 1916, y que contaba entre sus competencias las de conservar y potenciar los gremios artesanales, había sido el promotor de la creación del Ateneo Científico y Literario Marroquí (1916), Al-Maylis al-Ilmi-l-Magribi, presidido por el bajá de la ciudad el Hach Ahmad Torres³ (Ibn Azzuz Hakim, 2017). En él, ya se habló de la creación de una escuela de Artes y Oficios Indígena para la ciudad de Tetuán que impulsara las artes decorativas tradicionales de la zona, las cuales se encontraban en situación agónica. Gómez (2009), nos indica el año 1919 como fecha de la fundación la Escuela de Artes y Oficios Indígenas de Tetuán, Dar Sanaa, bajo la dirección de Antonio Got Insausti.

Cuatro días después celebró el Ateneo su primera sesión en la que Bennuna propuso la creación de una escuela de artesanía en Tetuán; propuesta que fue aceptada y en el presupuesto del Majzen para el año 1917 se consignó una dotación de 36.250 pesetas.

De la ejecución del proyecto se ocuparon Bertuchi y Bennuna con el concurso del capitán Antonio Got. El 30 de agosto de 1919 tuvo lugar la inauguración oficial de la escuela, que se denominó “Escuela de Artes y Oficios”. El local habilitado para ello era un antiguo fondaque, situado entre las calles de Tarrafin y Judería, y el primer director de la escuela fue Antonio Got. (Ibn Azzuz Hakim, 2017, p. 4)

3.1.2. Fundación y puesta en marcha de la Escuela de Artes Indígenas

La Escuela comenzaría a funcionar siguiendo las propuestas de su primer director Antonio Got Insausti, militar y pintor, autor entre otras obras, de los magníficos apuntes sobre el desembarco de Alhucemas, en 1925 (Gómez, 2009, p. 22). El cual tendría que adaptarse a las condiciones que imponía el espacio y a las necesidades de los alumnos. En los años siguientes, el centro asumiría las modificaciones que los sucesivos directores fueron considerando oportunas, tanto en lo referente a los espacios como a los educativos.

Como punto de partida de los talleres, se dictaron unas normas de acceso, selección y admisión de alumnos que establecerían el número máximo de solicitudes a considerar. Entendiendo que, si la demanda de plazas excedía el cupo, se crearía una lista de espera para los alumnos que causaran baja por motivos justificados.

Dada las condiciones de los talleres, el número de aprendices que se admitirían al principio del año, será de 60 en su totalidad o sea 10 por cada taller.

Si las solicitudes pasaran de este número, las vacantes que vayan ocurriendo en el transcurso del año, se otorgaran a los que se queden sin plaza por orden de antigüedad en la solicitud”. (Got, A.

2. Bennuna fue el promotor de la creación del Ateneo Científico Marroquí (Al-Mayma' al- 'Ilmi al Magribi) fundado en Tetuán el día 27 de diciembre de 1916.

3. El Bajá de la ciudad en Hach Ahmad Torres, quien había sido en 1902 el embajador que representara al sultán Mulay 'Abd al-'Aziz en la ceremonia de proclamación de Alfonso XIII.

1919, p. 5)

Podrían asistir a los talleres tanto los naturales del país como los españoles, reservando a los lugareños un número de plazas concreto. También se propondría un determinado límite de edad para el acceso a la escuela, así como cierta preferencia por aquellos aspirantes que supieran leer y escribir, aunque esta no sería una condición imprescindible para ingresar en la Escuela.

No será condición para ser admitido en la Escuela el saber leer y escribir, pero los que reúnan estas condiciones serán preferidos sobre los demás. La edad mínima para el ingreso será de Doce años. En la solicitud que los padres o tutores del aprendiz dirijan al Director de la Escuela para su admisión, manifestaran los nombres y apellidos del chico y de sus padres, edad del aprendiz, si sabe leer y escribir y el oficio que desea aprender. (Got, 1919, p.5)

La enseñanza se impartiría con carácter gratuito y sería el centro el encargado de aportar todos los materiales, incluida una gratificación de 0.50 pesetas a los alumnos que lo mereciesen por su buen comportamiento y aplicación en el trabajo. El horario estaría repartido en mañanas y tardes respetando las horas de llamada a la oración musulmana, aunque lo más complicado sería establecer un día para el descanso semanal ya que en el centro se darían cita alumnos pertenecientes a las tres religiones de la zona: musulmana, judía y cristiana (Jiménez, 2017, p. 55).

Las horas de asistencia a la Escuela o talleres de la misma será:

Por la mañana, desde las ocho a las doce (hora hassani).

Por la tarde, desde las dos y media hasta las cinco y media.

La última hora de la tarde se dedicará a la clase de dibujo. (Got, 1919, p. 5)

Los aprendices tendrían que seguir las costumbres, indicaciones y prácticas propuestas por el maestro de taller. Si la evolución del alumno era satisfactoria, pasados cuatro años este obtendría un título del oficio aprendido en el taller seleccionado. En caso de abandonar el taller sin motivo justificado el aprendiz sería dado de baja en el centro y no podría volver a ser admitido.

Los jefes de taller tendrían que estar sujetos también a un reglamento de funcionamiento y otro de administración recogido en una memoria informativa por del primer director de la escuela de la siguiente manera:

Reglamentación para los Jefes de taller.

Los jefes de taller ó maalens, llevarán una relación de los aprendices en la que anotarán diariamente

la asistencia de los mismos al taller. Llevarán igualmente un libro de trabajos, en los que anotarán a diario los trabajos en realización, apuntando: material empleado y horas de trabajo diarias en dicha obra hasta su terminación.

Al empezar una obra darán cuenta por escrito a la Dirección. Terminada dicha obra, volverán a dar parte con expresión de las anotaciones del cuaderno de trabajo referentes a la misma.

Todos los pedidos de herramientas y material, lo harán por escrito al encargado del almacén, este previo, entréguese de la Dirección le sacará del almacén, entregándole al taller correspondiente”.

(Got, 1919, p. 5)

Antonio Got no se mantendría en la dirección del centro demasiado tiempo, sería José Gutiérrez Lescura arquitecto municipal de Tetuán, quien se haría cargo de la Escuela el 1 de agosto de 1921 tras la dimisión como director de Antonio Got: “Sucedió a Antonio Got -quien no por ello dejó de impartir sus clases de dibujo- José Gutiérrez Lescura, arquitecto que desarrolló los bocetos de Mariano Bertuchi para el pabellón marroquí de la Exposición Ibero-Americana de Sevilla” (Gómez, 2009, p. 22).

Con la nueva dirección, el centro evolucionaría asumiendo algunos cambios tales como el aumento en número de alumnos, que no superaban la cifra de tres por taller hasta esa fecha, y el de maestros, que en algunas especialidades pasó de uno a dos profesores. Los talleres se mantendrían, aunque con alguna modificación, caso del taller de ajustaje que desaparecería para ser sustituido por el de carpintería artística.

Una de las constantes solicitudes del profesorado bajo la dirección de González Lezcure era la ampliación de la Escuela, ya que con el aumento de alumnos los talleres habían quedado insuficientes y el recinto que ocupaban no admitía ampliación alguna. El 21 de mayo de 1925⁴ es aprobado por Real Orden el libramiento para la construcción de la nueva Escuela de Artes e Industrias Indígenas que estaría situada en un solar ubicado frente al Bab Oukla.

Aunque Lescura esperase con ilusión la construcción de un nuevo edificio que albergara a la Escuela de Artes Indígenas, no sería él quien dirigiese el nuevo centro. Para tal responsabilidad nombrarían al pintor granadino Mariano Bertuchi Nieto, el cual llegó con la decidida intención de hacer de la Escuela un centro que, aun manteniendo su perfil artesanal, ofreciera una proyección de futuro importante tanto para en la realización de objetos tradicionales de la zona como para los alumnos, futuros profesionales de la artesanía tetuaní.

4. Documento emitido por La Presidencia del Directorio Militar de la Oficina Técnica de Marruecos en el que se comunica la aprobación de la subasta para la adjudicación de las obras de la nueva escuela, así como su libramiento económico: “Respecto al crédito a aplicar, no hay duda alguna, ya que en el Plan de Obras Públicas, aprobado por R.O. de 21 de Mayo, y publicado en el núm.11 del Boletín Oficial de este año, figura la suma de 300.000 pesetas, aplicadas a esta atención” (“R.O. 25 mayo”,1925).

3.1.3. La Escuela de Artes Indígenas bajo la dirección de Mariano Bertuchi

Para comprender la evolución de las Enseñanzas Artísticas en el norte de Marruecos, es imprescindible conocer el desarrollo artístico y la implicación que en la zona del protectorado español tuvo el pintor Mariano Bertuchi Nieto, el cual, tras desempeñar diversos cargos para la administración en San Roque (Cádiz) y Ceuta, es nombrado Inspector Jefe de los Servicios de Bellas Artes y Artes Indígenas del Protectorado con carácter interino, hecho que le llevará a instalarse junto a su esposa en Tetuán en 1928, ciudad en la que permanecerá hasta sus últimos días.

Uno de los grandes proyectos que desarrollaría este pintor granadino y por el que pasaría a la historia de Tetuán, estaría íntimamente relacionado con la toma de posesión como director de la Escuela de Artes Indígenas, la cual, aunque inaugurada a finales de 1919, viviría con la llegada de Bertuchi un cambio drástico ya que sería responsable directo de grandes reformas acometidas tanto en lo concerniente al desarrollo didáctico como al correspondiente a los espacios físicos

Como hombre sensible y formado en las artes, Mariano Bertuchi, rápidamente reconoció el valor y el potencial de las artesanías de la zona. La ciudad de Tetuán albergaba un número cada vez más reducido de artesanos, procedentes de antiguos núcleos gremiales y formado por los últimos herederos de tan valiosos oficios, donde los productos artesanales habían sido creados a tenor de los conocimientos que se transmitían de manera familiar de padres a hijos y que con los nuevos tiempos estaban próximos a su extinción.

Bertuchi, consciente del peligro que se cernía sobre las artes marroquíes, que iban perdiendo su pureza en manos de algunos viejos maestros que no habían llegado a formar escuela, comprendía que era preciso salvar aquel tesoro artístico que tantas glorias había dado a la cultura árabe, y dio comienzo a la tarea de recoger a aquellos “maalmin” en los talleres de la Escuela. (Gómez, 1992, p. 23)

3.2. Objetivos

La creación de la Escuela de Artes y Oficios Indígenas ya nació con una intención muy definida, la de recuperar los oficios artísticos de la zona y enseñar a las nuevas generaciones cómo reproducir estos objetos artesanales aplicando las mismas técnicas que los antiguos maestros.

Para llevar a cabo este principal objetivo se contó, como hemos mencionado anteriormente, con Antonio Got Insausti, el cual sería la primera persona que establecería un modelo organizativo para la Escuela. Además de poner en marcha los primeros talleres atendiendo no solo a los espacios y materiales necesarios, también se ocupó de la contratación de maestros y la matriculación del alumnado. Toda una proeza considerando la falta

de espacio y de recursos con los que se iniciaba esta institución.

El director fundador de la Escuela presentaría el 26 de diciembre de 1919 un documento solicitando a la Delegación de Asuntos Indígenas que la ya existente Escuela de Artes y Oficios pasara a depender de la Delegación de Fomento de manera que se pudiera diseñar un plan de estudios apropiado tanto para los indígenas como para los hijos de españoles que así lo desearan. Mientras tanto la nueva Escuela se crea como respuesta a unos objetivos determinados y atendiendo a unas necesidades muy concretas. Así lo comunicaba Got en los primeros meses como director del centro:

Aquí por el momento, se puede crear la Escuela Industrial de Arte Indígena, a la que asignan los contenidos siguientes:

- 1º La catalogación de todo cuanto suponga industria de Arte en la Zona.
 - 2º Creación de un museo en el que se vayan guardando cuantos modelos antiguos de arte indígena marroquí se encuentren en la zona, o se puedan adquirir en la francesa.
 - 3º Por medio de sus talleres, reproducirles y revivir dicha industria, sirviendo al mismo tiempo de guía para la futura producción industrial artística de la Zona.
 - 4º Enseñar por medio de las mismas, a las futuras maas que han de prolongar la vida de esta industria y ese arte perdido.
 - 5º Encargarse de que en la ciudad y el campo vuelva a revivir dicha industria, llevando a cabo la labor de que vuelvan a abrirse los antiguos talleres cerrados, velando por la pureza artística del trabajo y enseñando en ellos el camino a seguir para la conservación de la misma.
- Y, por último, encontrar salida, o sea, mercado, para la producción que ha de venir, tanto referente a la fabricación de la Escuela como a la de la fabricación particular que trabaje al amparo de ella.

(Got, 1919, pp.1-2)

Alcanzar los objetivos propuestos supondría una apuesta de futuro para las artesanías y el renacimiento de talleres artísticos que comenzaban a desaparecer. En definitiva, sería un proyecto que llevaría al enriquecimiento de la ciudad y de los talleres tradicionales de Tetuán.

Puesta en marcha la nueva Escuela, su flamante director Antonio Got haría unas propuestas iniciales que redundarían en la buena marcha del centro. El primer paso, sería la catalogación de las piezas arquitectónicas, de forma que se pudiera ubicar y evaluar el grado autóctono de la misma, además de establecer una cuantía económica aproximada: “Será necesario empezar por catalogar todas las obras de arte arquitectónicas, para su estudio, desligar

de ellas la parte de cerámica, talla y pintura en madera, trabajos de forja etc.”. (Got, 1919, pp. 2-3)

La intención sería conservar y revivir lo ya hecho, partiendo de modelos ya existentes y dejando de lado elementos de nueva creación. De gran importancia sería también el estudio de las piezas artesanales, atendiendo al origen y características de las mismas.

Hay que tener presente que en la parte de la Gomara y del Rif, casi desconocidas aún, se trabaja el hierro, la madera, la arcilla, la lana y el cuero con un arte que tiene mucho de propio, probablemente ajeno a ninguna influencia de arte extraño. Conocemos la alfarería de Alhucemas, armas y damasquinados de Taxud (Rif), cueros y estezados de junco y lana del mismo sitio, tapices de Benibu, Yahi, bordados y marquetería pintada de Xexauen etc. que corrobora nuestras impresiones sobre la industria artística de toda esa zona. Y justo es que, si queremos trabajar para la conservación del arte y la industria de nuestro protectorado, empecemos por conocer exactamente la cuantía de ese arte y sus diversas manifestaciones en cada región de él. (Got, 1919, p. 3)

El siguiente paso sería la creación de los talleres. Un especial interés mostró Antonio Got en crear un taller de forja y ajuste, basándose en el reconocido prestigio tetuaní en la fabricación de armas y utensilios de metal:

Había en Tetuán en los días de la ocupación, una industria genuinamente tetuaní, como era la fabricación de armas. En ella se ocupaban multitud de artistas: los que forjaban cañones, los que hacían llaves, los que trabajaban cajas, los damasquinadores y los que incrustaban sobre madera. A su vez, estos daban vida a los que hilaban la plata y el oro. (Got, 1919, p. 4)

Respecto a la creación de los talleres Antonio Got escribe lo siguiente:

Hemos procurado con el menor gasto posible abarcar las diversas manifestaciones de Arte Indígena de la zona, procurando colocar al maalen y al aprendiz en el mismo ambiente de su antiguo taller.

Se trabajará el hierro, los metales (bronce, latón, y cobre), los tejidos (lana y seda), la madera, la arcilla y el cuero. Para ello montamos:

Un taller de forja y ajustaje.

Un taller de calderería.

Un taller de carpintería (ebanistería y marquetería pintada).

Un taller de trabajos en piel.

Una sala de telares.

Una pequeña cerámica

Y como complemento de todos ellos una sala de dibujo. (Got, 1919, pp. 1-7)

Una vez retomados y consolidados los modelos como reflejo fiel de la tradición, se podría considerar la depuración de los mismos. Las artesanías realizadas en la Escuela Industrial de Artes Indígenas serían modelos a confeccionar en un futuro cercano como piezas para donar a otros centros o como obsequio para visitantes.

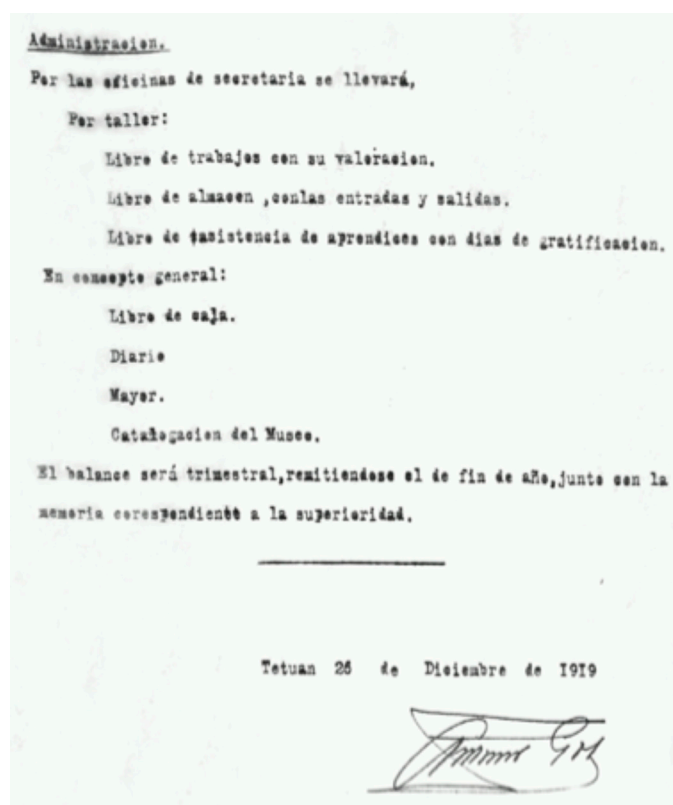


Figura 2: Última página de la memoria de Antonio Got con su firma (Got, 1919)

Con José Gutiérrez Lescura como director al frente de la Escuela, se hace patente desde el primer momento un gran cambio en objetivos y organización del centro. El mismo día de su llegada fueron abiertos diferentes libros de registro para los objetos fabricados en cada taller, en los cuales se anotarían datos como: las características del objeto fabricado, el día de su terminación, el precio de la artesanía y el nombre del comprador junto a la fecha de la venta. También se abriría un libro de caja donde se anotarían diariamente las ventas de la Escuela (González, 1926, p.1).

Una vez reorganizado el centro y los talleres existentes, el nuevo director consideró importante incluir nuevas artesanías. Esto motivó que en el mes de junio del año 1923 se incluyera el taller de incrustaciones,

actividad que tendría una gran relevancia tanto por la buena acogida entre los alumnos como por sus óptimos resultados. Con la incorporación de este nuevo taller se crearon piezas de gran valor que sirvieron como ejemplo del buen desarrollo y aprendizaje de los alumnos, futuros artesanos del país (González, 1926, p.1).

Los objetos fabricados en este taller hasta el presente ascienden a la suma de 174, contándose entre ellos la magnífica vitrina que la Junta de Servicios Municipales regaló al Grupo de Fuerzas Regulares Indígenas de Tetuán n°1, para guardar la bandeja y el estandarte que por suscripción les fueron regaladas; esta vitrina fue expuesta en los salones del Casino Español de esta ciudad, habiéndose elogiado por todos cuantos contemplaron aquella joya de arte y buen gusto. (González, 1926, p.1)

También se creó el Taller de Haitis y Almohadones, que comenzaría a funcionar en diciembre de 1921 y en el que se confeccionarían desde su creación hasta 1926 la cantidad de 532 objetos diferentes entre almohadones y haitis de paño (González, 1926, p. V).



Figura 3: Alumnos y maestro en la Escuela de Artes Indígenas (Catálogo)

La Escuela indudablemente iba en aumento y no solo acudían a ella chicos para aprender los oficios tradicionales, también comenzaron a inscribirse alumnas que se dedicarían especialmente a los trabajos relacionados con los tejidos como la realización de alfombras, almohadones o haitis.



Figura 4: Alumna en el taller de tejidos de Escuela de Artes Indígenas (Catálogo)

La Memoria presentada por Gutiérrez Lescura incluía un inventario económico detallado de la producción realizada en los diferentes talleres entre los años 1921 a 1926 (González, 1926, p. V). y también otros apartados en los que refleja el número de objetos realizados en el mismo periodo de tiempo, pero en diferentes talleres.

3.2.1. Creación de un espacio adecuado para la Escuela

Con gran interés por la administración comenzó a funcionar la Escuela de Artes Indígenas a finales de 1919, aunque de manera bastante precaria. Se procuró que todos los talleres quedaran dentro del recinto de la Escuela, salvo el taller de cerámica que fue imposible ubicar dentro del lugar, ni tampoco la sala de tintorería que, a pesar del interés Antonio Got, se desestimó por problemas de espacio.

Aparte la Cerámica que la instalamos fuera del local, lo demás queda en el interior del edificio. Hubiéramos querido completar la sala de telares con una pequeña tintorería, pero por el momento es imposible y hay que desistir por las condiciones del edificio; más es preciso no desistir de ello por la importancia grandísima que tiene el que no se pierdan definitivamente los tintes vegetales y sus procedimientos. (Got, 1919, p. 4)

La Escuela originaria fue evolucionando y una vez puesta en marcha se asentó atendiendo a la constitución y organización de los talleres como en la ubicación de sus espacios.

La Escuela se instaló en un edificio que hacía esquina en las entradas a la medina y el mellah,

dando al feddan o plaza de España (...) Un año más tarde, en 1920, y por conveniencia de la administración española, intercambió su sede con la que ocupaba en la Secretaría de la Alta Comisaría en el número 70 de la calle de La Luneta. (Valderrama, 1956 p. 367)

José G. Lescura deja constancia por escrito de la necesidad de la creación de una nueva Escuela, con espacios más amplios donde poder desarrollar mejor el trabajo que se viene realizando en los talleres y que permitiera también poder ampliar el número de alumnos.

Con la construcción del edificio de la nueva Escuela que actualmente se está ejecutando, podrá realizarse la aspiración del que suscribe de montar talleres como el de la confección de mosaicos y cerámica, alfombras y tapices y construcción de espingardas y gumias artísticas, cuyas industrias tan típicas en nuestra Zona del Protectorado, están a punto de desaparecer, por falta de locales a propósito y protección a la industria. (Gutiérrez, 1926, p. III)

El 15 de abril de 1925 desde la Dirección de Fomento perteneciente a la Alta Comisaría de España en Marruecos se publicaría un Pliego de Condiciones por las que se habría de regir la subasta para la construcción de la nueva Escuela Industrial de Arte Indígena de Tetuán. Tras la aprobación del proyecto y del informe técnico se procedería a la inclusión del anuncio de subasta en el Boletín Oficial y se confirmaría también la concesión del crédito a aplicar.

El día 5 de abril de 1926 se comunica que la obra ha sido adjudicada comenzando los trabajos de construcción el siguiente día de la firma del acuerdo.

El 19 de junio de 1920 la escuela fue trasladada a un local situado en el número 70 de la calle Luneta; pero el nuevo edificio, construido “ad hoc” fuera de la Puerta de la Reina, no había de ser inaugurado hasta el primero de julio de 1928, confiándose su dirección a Bertuchi, que sería nombrado oficialmente el primero de mayo de 1930. (Ibn Azzuz Hakim, 2017)

La que fue fundada como Escuela de Artes y Oficios Indígenas, con la llegada de Mariano Bertuchi a la dirección y la inauguración del nuevo edificio en 1947, pasaría a llamarse Escuela de Artes Marroquíes, aunque para los tetuanés se conocería por el nombre de Dar alSana’a. (Ibn Azzuz Hakim, 2017)

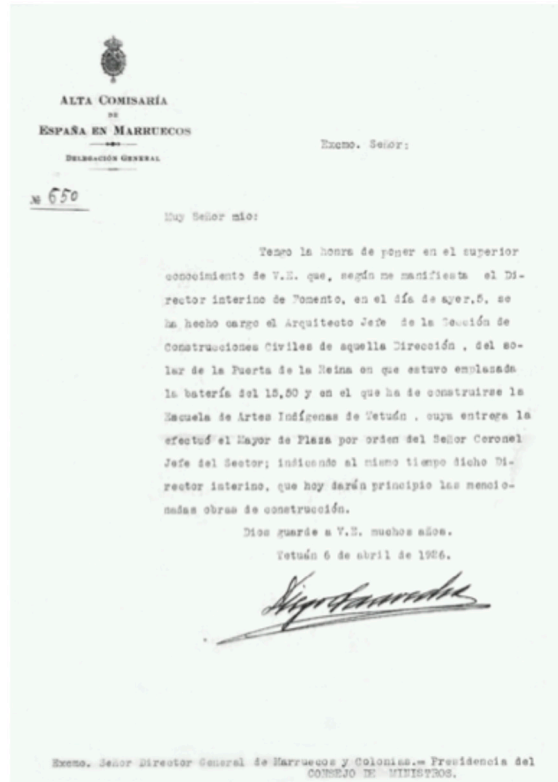


Figura 5: Orden de comienzo de obra para la edificación de la Escuela de artes indígena

3.2.2. Dar Sanaa hoy

La Escuela de Artes de Tetuán, Dar Sanaa, actualmente depende directamente de la Delegación del Ministerio de Cultura y funciona como un centro de formación profesional bajo la dirección de Anas Sordo.

Cuenta con un número de alumnado cercano al centenar, del que la mitad aproximadamente son chicas, matriculadas casi en su mayoría en el taller de bordados y la otra mitad chicos, que se reparten entre un total de diez talleres entre los que se encuentran: carpintería, decoración de madera, mosaicos, azulejos, bordado, yeso esculpido, trabajo de bronce, herrería artística, marroquinería y decoración de pieles curtidas.

Los talleres tienen una duración de cuatro años en los que se imparten asignaturas comunes, transversales a todos los talleres como el dibujo o la geometría y otras relacionadas con la especialidad elegida. El primer curso se organiza con un grueso de asignaturas de contenido eminentemente teórico, mientras que segundo y tercero se encaminan gradualmente a la práctica. El cuarto y último año de formación, es el más importante para los alumnos y alumnas de la escuela, ya que está encaminado a la consolidación de la maestría necesaria que permita su incorporación al mundo laboral.

Los títulos y certificaciones que se obtienen en Dar Sanaa están más relacionados con el dominio que los aprendices tiene del oficio que con la superación estricta de los niveles académicos. No podemos olvidar que

el motor principal de los alumnos y alumnas es una salida profesional y esta se encuentra relacionada en mayor medida con la calidad de su trabajo que con la obtención de un título, es por este motivo que se valora de forma muy positiva la realización de trabajos de alta calidad. El nivel alcanzado en el oficio aprendido, también les ofrece la posibilidad de realizar prácticas en empresas que a la postre puedan presentarse como futuros centros de trabajo, difusores de la calidad artesanal del producto realizado.

Las expectativas de futuro profesional son las que mueven a los alumnos y alumnas a mantener una matriculación constante en Dar Sanaa, más que la obtención de una titulación académica.

Dar Sanaa dispone hoy de nuevos espacios entre los que se encuentran un salón de actos y una zona de museo donde se exponen las piezas procedentes de conservación de patrimonio, una sala donde se pueden apreciar los trabajos más relevantes trabajos de alumnos y alumnas de las últimas promociones.



Figura 6. Imagen del taller de cerámica de Dar Sanaa

3.3. Metodología

En este apartado hemos considerado importante incluir dos tipos de metodologías. De un lado los procesos metodológicos empleados en Dar Sanaa desde la fundación de la misma hasta nuestros días. Junto a esta, presentamos el método empleado en el proceso de investigación que ha requerido el trabajo que aquí se presenta.

3.3.1. Metodología de Dar Sanaa

La metodología empleada en la Escuela de Artes se ha mantenido constante, es decir, sin muchos cambios desde la fundación de la misma hasta la actualidad. Desde el primer curso los aprendices asistieron a clases diarias de dibujo, formación que les permitiría hacer posteriormente los diseños que trasladarían a los materiales empleados en los diferentes talleres. Superado el nivel necesario para aplicar los modelos ornamentales, se organizarían los talleres bajo las orientaciones del maestro artesano.

Cada uno de los talleres ha requerido siempre una formación específica sobre la naturaleza de la materia a emplear, tras este conocimiento se asentaban las destrezas que iba desarrollando el aprendiz y de su pericia la responsabilidad de la pieza encargada y el reconocimiento del maestro.

El buen hacer del alumnado siempre fue premiado no solo con la adjudicación de los trabajos más delicados a los aprendices y aprendizas más aventajados, también se vio reconocido el esfuerzo al crearse un museo que albergara los mejores trabajos de cada promoción, al igual que se establecieron concursos a los que concurrían tanto alumnos como profesores.

A día de hoy, como ya decíamos al principio, la metodología de la Escuela no ha cambiado sustancialmente. Al proceso de formación teórico-práctico, le sigue el compromiso de los maestros artesanos por motivar a su alumnado, incentivando su interés tanto con participación a premios promovidos por la misma Escuela o con algo más importante para ellos, como es una propuesta de trabajo.

3.3.2. Metodología del proceso de investigación

La metodología aplicada se ha orientado al estudio y análisis de las fuentes bibliográficas. Por un lado, las conocidas como fuentes directas, entre las que podemos destacar las entrevistas y la consulta de libros, catálogos, revistas, imágenes y vídeos. Junto a estas, analizamos otro tipo de datos provenientes de fuentes indirectas donde situaremos la obra realizada por alumnos y profesores de la Escuela, tales como: tapices, cerámicas, trabajos de talla, marquetería, etc.

El paso inicial lo constituyó la búsqueda de documentos de carácter general. Dada la escasez de libros donde hallar información sobre la Escuela de Artes Indígenas, el grueso de nuestras fuentes bibliográficas lo han constituido catálogos y revistas especializadas. También nos ha sido de gran importancia el trabajo de campo, que ha consistido en las entrevistas directas hechas a profesores y directores de la Escuela junto a las visitas realizadas a bibliotecas, hemerotecas y archivos.

3.4. Resultados

Superada la etapa de experimentación iniciada por Antonio Got, los buenos resultados no se hicieron esperar. La Escuela se consolidaba y adquiría cada vez mayor prestigio tanto entre los tetuaníes que cada año en mayor número enviaban a sus hijos a Dar Sanaa, como para los visitantes que quedaban admirados del trabajo que allí se realizaba.

Cuando me hice cargo de la Dirección de la Escuela, era desconocida su labor y en la actualidad no solo es sumamente conocida en toda la Zona del Protectorado español, sino en España y en el extranjero; habiendo enviado este Centro objetos a Italia, Francia, Inglaterra, Suiza y Bélgica; a más de los que han adquirido personalmente los visitantes de esta Escuela. (González, 1926, p. VI)

Tabla 1: Activo de la Escuela de Artes Indígenas en abril de 1926. Elaboración propia partiendo de los datos de la memoria de José Gutiérrez Lescura (Gutiérrez, 1926).

Activo de la Escuela en el mes de abril de 1926	
Efectivo en metálico hasta el 31 de marzo, según Libro de Caja	3,101,70 Pts.
Facturas al cobro	9,256,25 “
Factura a cobrar a la Junta de Servicios Municipales	5,087,00 “
Valor de los objetos terminados en Carpintería y listos para ser Pintados.....	2,100,00 “
Valor aproximado de los materiales del taller de Carpintería	500,00
Valor aproximado de las pinturas, barnices, purpurinas, etc. Existentes den el taller de pintura	450,00 “
Valor aproximado de los materiales del taller de Incrustaciones	425,00 “
Valor aproximado de los objetos en construcción del taller de Incrustaciones	1,000,00 “
Valor aproximado de los objetos y materiales del taller de Metalistería	635,00 “
Valor de los paños existentes en el taller de Haitis	3,328,45 “
Valor de los objetos de Marquetería puestos a la venta	1,677,00 “

Valor de los almohadones de paño puestos a la venta	840,00 “
Valor de los objetos de Incrustaciones puestos a la venta.....	1,403,00 “
Valor de la bandejas de metal construidas puestas a la venta	9,479,00 “
Valor de las bandejas de cobre construidas y puestas a la venta.....	588,00 “

Como resultado de estos datos, la Escuela presentaría un activo de

CUARENTA Y UN MIL SEISCIENTAS SESENTA Y SEIS PESETAS CON CINCUENTA Y CINCO
CÉNTIMOS.

He aquí un ejemplo representativo. El taller de Carpintería pintada, que aumentó su producción de forma significativa tanto en lo referente a la cantidad como en dificultad y elaboración de los objetos.

Tabla 2: Relación de objetos del Taller de Carpintería y Pintura. Elaboración propia partiendo de los datos de la memoria de J. G. Lescura (González, 1926).

Taller de carpintería y pintura	
Año	Número de objetos confeccionados
1921	33
1922	202
1923	537
1924	631
1925	460
1926*	110**

Nota: * Hasta el 31 de marzo; ** La disminución en el número de objetos en los años 1925 y 1926 es debido a que se trabajaron objetos de mayor dificultad.

A partir de 1925 se incluye la aplicación de estalactita a los elementos decorativos. Esto requirió un aprendizaje específico de la técnica a emplear por los maestros tetuaníes, ya que hasta ese momento no se había utilizado.

El taller de Metalistería sería otro de los más productivos, puesto que se trataba de una artesanía muy

conocida por ser propia del lugar.

Tabla 3: Relación de objetos del Taller de Metalistería. Elaboración propia partiendo de los datos de la memoria de J. G. Lescura (González, 1926, p.V).

Taller de metalistería	
Año	Número de objetos
1921	186
1922	1237
1923	1425
1924	1555
1925	1644
1926*	481

Nota: * Hasta el 31 de marzo; Estos objetos se componen de bandejas de metal de diferentes tamaños, desde 1,10 mts. a 0,12 mts; candiles, lámparas, floreros, lavafrutas, etc.

Dentro de los resultados obtenidos por Gutiérrez Lezcure, es importante señalar la labor realizada como difusor de la cultura la tradición de la zona al igual que en lo concerniente al ámbito de la gestión económica.

Por esta Memoria, puede darse cuenta del desarrollo que hasta el presente ha tenido la Escuela y del que sucesivamente irá adquiriendo, pues cada día van modificándose en el sentido de mejorar bajo todos los aspectos constructivos y estéticos la forma de todos los objetos que se confeccionan en los diferentes talleres. (González, 1926, p.VI)

La Escuela se consolidaba y adquiría cada vez mayor prestigio tanto entre los tetuaníes que cada año en mayor número enviaban a sus hijos a Dar Sanaa, como para los visitantes que quedaban admirados del trabajo que allí se realizaba.

Cuando me hice cargo de la Dirección de la Escuela, era desconocida su labor y en la actualidad no solo es sumamente conocida en toda la Zona del Protectorado español, sino en España y en el extranjero; habiendo enviado este Centro objetos a Italia, Francia, Inglaterra, Suiza y Bélgica; a más de los que han adquirido personalmente los visitantes de esta Escuela. (González, 1926, p. VI)

Retomando la labor realizada por Mariano Bertuchi y los resultados por él obtenidos, podemos decir

que como director consiguió que la mayor parte de los matriculados estuvieran becados dada su humilde procedencia, y que además permanecieran vinculados al centro durante todo su proceso de formación. En la nueva Escuela se impartirían las clases de taller junto a las de dibujo, tal y como se venía haciendo desde su fundación. Con el fin de crear especialistas, los alumnos debían inscribirse en un único taller y así obtener al final de sus estudios el diploma que lo acreditara como maestro en su especialidad. Los aprendices formaban parte de una comunidad en la que todos tenían la misma categoría y cobraban un sueldo, de modo que trabajaban solo y exclusivamente por y para la Escuela a fin de no crear ningún tipo de especulación con las piezas creadas.

La primera actuación del nuevo director fue un estudio de la situación y un análisis en profundidad del funcionamiento de la Escuela. En el mismo se interesó por comprobar cuales eran los talleres que tenían más demanda y cuales consideraba mejores para el desarrollo de las artesanías de la zona.

La reforma fue tan profunda e intensa que comúnmente se considera a don Mariano fundador de la escuela, cuando realmente ha sido su tercer, aunque capital, director.

A poco de tomar posesión sustituyó algunos de los talleres existentes por otros que consideraba de mayor interés. Así el taller de alfombras reemplaza a los de haitis y almohadones y el de carpintería general al de ebanistería e incrustaciones. También creó un taller de calderería artística y otro de incrustaciones de plata, pero no acaba aquí la ampliación de las actividades escolares y rápidamente se implantan talleres de tejidos, platería, cueros bordados (1932), forja y herrería (1934) y cueros estampados en oro (1935). (Dizy, 2017)

Una vez organizados los talleres y adaptados los espacios, Bertuchi, en su afán por retomar los modelos autóctonos en las artesanías, decidió volver a los métodos antiguos en algunos de sus talleres. Tal es el caso de las artesanías realizadas sobre seda o piel, para las que recuperó tradicionales técnicas de teñido en tejido empleando pigmentos naturales y rechazando nuevos sistemas más industriales. También se volvió al empleo del torno en alfarería o el cincelado en metal tan típico de la zona.

Bertuchi (...) suprimió las anilinas químicas importadas de Europa y recuperó los tradicionales colorantes vegetales, volviendo con ello a la tradición andalusí en el tintado de la lana y en la confección de las alfombras. Vuelven también la geometría de los damasquinados, la pureza de las líneas, la paciente habilidad para las incrustaciones y taraceas, la soltura en el manejo de los tornos de alfarero, el calor de los viejos hornos de cerámica, el cincelado de los metales o las finas

labores en plata que, en su conjunto, funden las sensibilidades hispana y marroquí recomponiendo unos modos nacidos de raíces comunes. (Dizy, 2017)

En 1936 La Escuela de Artes e Industrias Indígenas de Tetuán albergaría los siguientes talleres: carpintería, pintura y decoración cerámica, armas e incrustaciones en plata y oro, cueros bordados y estampados en oro, metalistería y cincelado, calderería artística y fundición, alfombras y tejidos de la mujer indígena, taller de faroles y taller de cerámica, alfarería y azulejos. Los trabajos de artesanía que se crean en la Escuela ya son todo un referente no solo en nuestro protectorado, también en todo Marruecos y fuera de él.

En diciembre de 1951 la Escuela de Artes Marroquíes es objeto de una visita de la Academia de Interventores del Protectorado. Las impresiones producidas en esta toma de contacto con la Escuela son recogidas en una memoria que pasaría a formar parte de la documentación archivística que guarda la mencionada academia.

Si un hombre es capaz por su genio de una obra de Arte, la artesanía se debe al genio de una raza y allí en la Escuela, se encuentran las manifestaciones de lo que fue este genio (...) Ahora de esta Escuela nuevos y jóvenes artesanos se lanzan con sus trabajos a incrementar lo que enfrente se conserva. (Memoria interventores del Protectorado, 1951)

En el mismo documento se hace una breve descripción de los objetos que se elaboran en la Escuela y se expone, también, el sentir de la administración que, al potenciar este tipo de enseñanzas, no pretende otra cosa que impulsar el desarrollo y comercio de las artesanías de la zona.

La artesanía marroquí es rica. Alfombras, gumias espingardas, bandejas, faroles, artesonados, Carpintería policromada, repujados, forjas, cerámicas, damasquinados. En fin, todas las actividades de una variada artesanía. Esta artesanía tan agradable en matices estaba a punto de sucumbir ante la inundación de productos extranjeros, que una hábil política comercial se había apoderado de nuestra zona. Desaparecía la inspiración y los viejos modelos morían en el archivo del olvido. Había que renovar el entusiasmo por su oficio en aquellos maestros que conservaban su especialidad. Surge la Escuela de artes Indígenas procurando una nueva independencia económica y una excelente orientación y apoyo profesional. En 1927 se construye el actual edificio que poco a poco se va llenando con telas, labrados y maestras obras de cerámica. (Memoria interventores del Protectorado, 1951)

Los interventores en su recorrido visitan los diferentes talleres, así como las dependencias del edificio constatando el trabajo que realizan tanto los maestros como los alumnos y alumnas del centro.

Así de este modo efectuamos nuestra entrada en la Escuela donde repartidos en doce talleres gran número de alumnos se preparan en su oficio. Comenzando por los telares de alfombras. En este taller tiene lugar tanto el hilado como el tejido de las piezas.

En el taller de Calderería comienzan los alumnos a trabajar el grabado en el plomo para pasar luego al cobre.

Para la carpintería y Talla de madera tiene un buen lugar la Escuela allí se trabajan maderas del país en la construcción de muebles puramente marroquíes.

Para la cerámica. La Escuela cuenta con hornos que le procuran la fabricación de los mosaicos con la compacta arcilla del Martín.

En Cueros repujados no podía faltar el aliento a tan extendida industria popular. Nuestras Ferias Internacionales de Valencia y Barcelona han admirado sus exhibiciones.

Así vamos recorriendo los demás departamentos. Herrería y forja, Incrustaciones que nos maravillan con sus dibujos en plata en toda clase de armas y arquetas. Ebanistería. Nada falta en fin en esta estupenda demostración de Arte.

Por último, la visita culmina con la vista del Estudio del Sr. Bertuchi repleto de cuadros y de bocetos de otros, que demuestran su infatigable actividad y acierto en sus obras. Nadie como él, ha sabido plasmar con el pincel el alma del pueblo marroquí. (Memoria interventores del Protectorado, 1951)

3.4.1. Una Escuela de Artes y Oficios del Siglo XXI en Tetuán

Como ya mencionábamos anteriormente, actualmente están en funcionamiento 10 talleres: grabado, dibujo en madera, cobre hierro, yeso, así como los bordados tetuaníes.

La particularidad de esta Escuela es el interés por los oficios tradicionales y como se transmiten a los jóvenes a través de los maestros artesanos, que ejercen como profesores de los diferentes oficios artísticos. Estos son seleccionados y contratados a través del Ministerio de Cultura para ejercer como maestros de taller.

Los beneficiarios son los chicos y chicas de esta región, especialmente los que viven en condiciones sociales de dificultad. El nivel académico del alumnado suele ser de 5º-6º de Primaria, son jóvenes que han sido excluidos del sistema educativo y que tampoco reúnen las condiciones necesarias para ser admitidos en una formación profesional oficial. La Escuela de Artes ofrece una oportunidad para aprender un oficio. Aunque es

cierto que en algunos casos estos jóvenes no están muy motivados y se sienten rechazados por la sociedad es misión de los maestros artesanos encauzarlos y motivarlos para hacer de ellos una generación de especialistas en su materia.

Los alumnos y alumnas de Dar Sanaa se formarán a lo largo de 4 años, siendo su objetivo primordial concluir cuanto antes y obtener una salida laboral que les permita independizarse del núcleo familiar. Muchos de ellos trabajan como ayudantes de taller en la Medina de Tetuán, Patrimonio de la Humanidad, mientras que otros, aquellos que han terminado los cuatro años de formación y han adquirido unas buenas destrezas en el oficio, han conseguido instalar su propio taller de artesanía, hecho que le ha permitido obtener un desahogo económico.

Los alumnos matriculados por curso cada año tienen total libertad para hacerlo en el taller que deseen con independencia de su sexo. Anteriormente las chicas solo podían acceder al taller de bordados, pero esos tiempos ya pasaron y en la actualidad los jóvenes son libres para seleccionar las especialidades y oficios artesanales que más le interesan.

La tónica general es que el alumnado permanezca en el centro los primeros dos años de formación, después de este tiempo, muchos de ellos abandonan la Escuela para realizar los trabajos que le van saliendo y que ayudan a paliar las penurias familiares. Aquellos que superan el tercer año tienen bastantes posibilidades de concluir sus estudios y titular en el cuarto curso.

Para el aprendizaje de un oficio artesanal es imprescindible el dibujo sobre papel y el dominio de las formas geométricas, destreza que el alumno tendrá que dominar al final del primer curso. El segundo año se comienza con la ejecución de piezas sencillas en las que se habrá de trabajar en la manipulación de las herramientas en función de los diseños creados. Superada esta etapa de manipulación, el alumno o alumna pasará al tercer curso donde perfeccionará la técnica de la artesanía seleccionada y de ahí a la maestría del cuarto curso. Cada promoción suele contar un número de entre 10 y 15 jóvenes diplomados aproximadamente, los cuales generalmente consiguen establecerse en algún taller o como autónomos.

La Escuela aborda un papel muy importante en las clases sociales más desfavorecidas, la cuales se enfrentan a importantes dificultades en su día a día, es por ello que en algunas ocasiones se establecen estímulos en el proceso de aprendizaje como son concursos y premios internos, en los que premiaran a través de los trabajos fin de curso, el esfuerzo y la buena labor realizada tanto por el alumnado como por los maestros artesanos.

Otro elemento a considerar ha sido la participación en exposiciones de los trabajos realizados en los talleres de bordados donde se tejen los attasjir. Entre las exposiciones más significativas podemos destacar la realizada en Kuwait en 2012, muestra en la que viajaron los aprendices junto a sus maestros y pudieron disfrutar del reconocimiento de la ciudad a los trabajos realizados.

3.5. Conclusión

Este documento en el que se presenta la creación y posterior desarrollo de Dar Sanaa, la Escuela de Artes más importante de Marruecos, es resultado de un proceso de investigación sobre las enseñanzas artísticas en la época del Protectorado español en el norte de Marruecos. La Escuela de Artes marroquíes como hemos podido comprobar, no solo tendría como misión preservar los oficios tradicionales, también sustentaría una importante carga social y educativa junto a una importante función como elemento preservador del patrimonio y de oficios artísticos en extinción. La Escuela se volcaría en la formación de jóvenes aprendices que, en un futuro no muy lejano, se convertirían en maestros y alcanzarían una doble meta: la preservación de sus raíces artesanales de una parte y de otra la de asegurarse un futuro profesional que mejorase tanto su propia vida como la de sus familiares. “Los artesanos formados en la Escuela se enfrentaban al mundo laboral con la garantía otorgada por su correspondiente diploma, como lo establecía la organización general de la Escuela del año 1942” (Valderrama, 1956)

Hay que considerar que desde sus orígenes la Escuela de Artes nació como resultado de políticas sociales que además de preservar las artesanías de la zona, pudieran aportar los conocimientos necesarios para que los jóvenes lugareños a través de su trabajo fortalecieran la deteriorada economía familiar. Es por este motivo, que el espíritu de Dar Sanaa sigue vivo, ya que sigue dando respuesta a ese alumnado que procedente en muchos casos de ambientes deprimidos y marginados socialmente, buscan por medio del dominio de las técnicas artísticas artesanales, aprendidas en los talleres de la Escuela, una salida digna tanto para sus vidas como para las familias de donde proceden.

Hoy en día la Escuela de Artes de Tetuán continúa acogiendo un nutrido número de alumnos y alumnas provenientes de ambientes sociales desfavorecidos, por lo que parte del alumnado inscrito no siempre accede al centro por vocación, aunque conscientes de que tras los años de formación en Dar Sanaa les resulta más fácil encontrar un trabajo en el que se apreciará especialmente el nivel de maestría alcanzado.

El trabajo desarrollado en la Escuela de Artes de Tetuán es de un valor incalculable, el proyecto que nació

de forma experimental y con la intención de dar respuesta a una importante demanda social consistente en ofrecer a los jóvenes marroquíes una formación adaptada a su medio natural, social y cultural, se nos presenta hoy cien años después como una importante apuesta de futuro. El trabajo que se iniciara en época del Protectorado Español, se supo asimilar y adaptar a nuevos tiempos políticos y sociales y es por ello que hoy en el documento que aquí se presenta, defiende la necesidad de mantener y ampliar proyectos como Dar Sanaa, ya que son el trabajo, la perseverancia y el apoyo de las instituciones los que hacen que jóvenes encerrados en ámbitos económicamente deprimidos y condenados a la exclusión social, encuentren en centros como la Escuela de Artes de Tetuán una vía de evolución personal y profesional que le permita una vida digna y una respetable proyección de futuro

3.6. Referencias Bibliográficas

- Abad, B. (2005). Mariano Bertuchi: actividad pedagógica y artística en el norte de Marruecos en la época del protectorado (1912-1956) (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Dizy, E. (2017). Bertuchi, maestro de artesanos y artistas. Fidelidad a un patrimonio artístico. La Medina. Asociación La Medina antiguos residentes y amigos de Marruecos. Recuperado de http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_maestro_de_artesanos_y_artistas
- García, T. (1944). La acción de España en el norte de Marruecos. Madrid, España: Ediciones EF.
- Gómez, J. L. (1992). Mariano Bertuchi Nieto: Ilustraciones. Cuadernos del Revellín, 6.
- Gómez, J. L. (2009). La enseñanza de las bellas artes en el protectorado y la escuela pictórica de Tetuán. En Ceuta y el protectorado español en Marruecos. IX Jornadas de historia de Ceuta (pp. 121-150). Ceuta, España: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Jiménez, M. D. (2017). El protectorado español en Marruecos: educación y origen de las enseñanzas artísticas en Tetuán. Revista Ámbitos, 37, 49-58.
- Jiménez, M. D. (2018). La escuela pictórica de Tetuán: historia, desarrollo e impronta del arte marroquí contemporáneo (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Ibn Azzuz Hakim, M. (2017). Bertuchi, Pintor de Marruecos. La Medina. Asociación La Medina antiguos residentes y amigos de Marruecos. Recuperado de http://www.lamedina.org/actividades_historia/s/bertuchi_pintor_de_marruecos
- Salas, R. (1992). El protectorado de España en Marruecos. Madrid, España: Editorial Mapfre.

Valderrama, F. (1956). *Historia de la Acción Cultural en Marruecos (1912-1956)*. Tetuán, Marruecos: Editora Marroquí.

Archivos

Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (AGA)

Sección África

Subsección Dirección General de Marruecos y Colonias: caja 81, legajo 09632.

Subsección Alto Comisariado de España en Marruecos: caja 81, legajo 12801.

Subsección Alto Comisariado de España en Marruecos: caja 81, legajo 12711.

4

La discriminación invisible.

Identificar el Bullying Étnicocultural en adolescentes y prevenirlo mediante el Modelo Educativo de Convivencia Intercultural (MECI)

(Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo¹)

Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba

Resumen

La educación intercultural e inclusiva no es posible si entre iguales se producen reiteradamente formas de agresión discriminatorias basadas en las diferencias culturales. La discriminación étnicocultural ha sido muy estudiada como prejuicio en la socialización de las personas. Sin embargo, se conoce menos de la discriminación étnicocultural como comportamiento dinámico a lo largo de la infancia y la adolescencia. Este trabajo tiene la finalidad de mostrar las evidencias científicas acumuladas tras varios trabajos de investigación en relación al estudio de la discriminación étnicocultural entre iguales intencional, reiterada y bajo un desequilibrio de poder: el bullying étnicocultural. Se presentan los resultados y conclusiones respecto a su prevalencia en relación a la pertenencia a distintos grupos culturales, la valoración moral sobre el mismo, sus efectos y consecuencias, así como sus factores precursores y protectores. Estos resultados permiten sostener una teoría explicativa sobre la dinámica de este fenómeno violento y discriminatorio entre iguales. Para prevenir y paliar el bullying étnicocultural, se propone el Modelo Educativo de Convivencia Intercultural (MECI). Se describen sus principios y ejes para su desarrollo en escuelas pluriculturales. Se plantean líneas de investigación futuras sobre el bullying étnicocultural para mejorar la efectividad de las medidas educativas preventivas y paliativas.

Abstract

Intercultural inclusive education it is not possible in case of peer discriminatory violence, reiterated and cultural difference based. Ethnicultural discrimination has been studied as prejudice in people socialization. However, ethnicultural discrimination as dynamic behaviour during childhood and adolescence it is less known. The aim of this work is to show scientific evidences collected during several years of investigation, related to peer ethnicultural discrimination, reiterated and under imbalance power situation: ethnicultural bullying. Results and conclusions are exposed in order to their prevalence, not only related to belonging to different cultural groups, the moral assessment, their effects and consequences, but also precursors and protectives. This results allow us to maintain an explicative theory about this peer violence and discrimination phenomena. In order to prevent and palliate the ethnicultural bullying, is proposed the Intercultural Convivencia Educational Model (MECI). Its principles and axes are described with the aim of its development in pluricultural schools. Consider about future investigation lines in ethnicultural bullying, according to improve the effectiveness of preventing and palliative measures.

1.1 Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 44/25 el 20 de noviembre de 1989, es el tratado internacional sobre derechos humanos que más países han ratificado a nivel global. En su artículo 19 se manifiesta que los Estados adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger a los niños y niñas contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual. En el mismo artículo también se expone que estas medidas de protección deberían comprender programas sociales para asistir a los niños y niñas y a quienes cuidan de ellos, así como otras formas de prevención, identificación, notificación remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos, e intervención judicial, si correspondiera.

El presente trabajo pone el foco en una forma de maltrato que sufren niños y niñas a lo largo de su infancia y adolescencia, solo por tener un origen distinto, por tener otra religión, por proceder de otro grupo étnicocultural, por tener o manifestar una cultura diferente, entre otros. La discriminación entre iguales, a lo largo de la infancia y la adolescencia, requiere de un estudio específico. A ello hemos dedicado investigación con la finalidad de generar un cuerpo de conocimiento ajustado a la realidad del fenómeno. El conocimiento aportado y contrastado con el de otros estudios nos ha permitido avanzar en la comprensión de la discriminación

entre los iguales en la escuela, una discriminación en gran medida desatendida en muchos países y que en muchos sistemas educativos y sociedades permanece aún oculta. A tenor del conocimiento acumulado sobre este fenómeno el bullying étnicocultural hemos dedicado también trabajo al diseño y desarrollo de medidas educativas preventivas y paliativas del mismo, a la par que comprometidas con el desarrollo de la interculturalidad y la inclusión.

Es deber de todas las sociedades respetar la diversidad cultural y promover el interculturalismo como modo de vertebración y dinamismo social en favor de la superación de las inequidades, la justicia, la libertad, la cooperación y la solidaridad, el desarrollo individual y el colectivo armónico y sostenible. La discriminación étnicocultural, y muy en particular el bullying étnicocultural a lo largo de la infancia y la adolescencia, son grandes obstáculos y enemigos para el cumplimiento de este deber. La discriminación étnicocultural entre iguales amenaza seriamente el desarrollo individual y el potencial sociocultural de las minorías culturales inscritas en sociedades pluriculturales. La discriminación y el bullying étnicocultural atentan contra la integridad de las y los menores de edad, mermando o cercenando sus posibilidades de inclusión. El trabajo que se presenta sintetiza los aportes de una trayectoria creciente de investigación aplicada en favor de los derechos de niños y niñas étnicoculturalmente diversos y de la sociedad en su conjunto, de la promoción de la educación inclusiva y del interculturalismo social como derecho, patrimonio y modo de convivencia y vida.

1.2 La discriminación étnicocultural

En las sociedades pluriculturales, las minorías étnicoculturales pueden sufrir discriminación. En mayor o menor medida los miembros de las minorías están expuestos a formas de trato diferenciadas, incluso perjudiciales, por el hecho de manifestar rasgos identitarios distintivos o por ser identificados como miembros de otro grupo cultural (Aboud y Amato, 2001; Fishbein, 1996; RodríguezHidalgo, Pantaleón y Alcivar, 2017). La discriminación puede producirse tanto por acciones como por omisiones de conducta, y puede ser manifiesta o sutil.

Entre las formas más manifiestas de la discriminación se encuentran los comportamientos u omisiones de conducta racistas y/o xenófobas. La discriminación manifiesta suele ser ampliamente rechazada en la mayor parte de las sociedades democráticas (RodríguezHidalgo, 2016). Estas sociedades suelen tener leyes que desapruiban y penalizan este tipo de conductas por su perniciosidad para la cohesión social. La discriminación al otro por su color de piel y sus rasgos físicos, asociada a la falaz concepción de que existe una jerarquía de razas, es un hecho punible en la mayor parte de los países democráticos. Esta discriminación manifiesta, en

la medida en la que las sociedades han gozado de amplios periodos de desarrollo y bienestar, se mitiga. Sin embargo, en periodos de crisis e inestabilidad económica y social, aumenta.

También existe una discriminación que es más sutil, que tiene que ver más con la evitación al otro diferente y el trato desigual hacia éste. La discriminación sutil no se basa en la arcaica concepción del esquema de dominiosumisión racial, sino más bien en un esquema de superioridadinferioridad cultural. El desprecio, la desatención, el trato desigual y la exclusión que sufren personas por tener una cultura diferente son ejemplos de esta discriminación sutil, que no se manifiesta mediante comportamientos rudos, sino a través de conductas de agresión y/o exclusión más indirectas, también denominadas microagresiones (Dávila, 2015). Paradójicamente la discriminación sutil se encuentra bastante extendida y normalizada en las sociedades que llevan a gala que luchan contra el racismo. Incluso muchas personas que no se consideran racistas, emiten cotidianamente conductas sutiles sin ser conscientes de que son también discriminatorias.

Preocupados por conocer cuándo y cómo comienzan a aparecer estos tipos de discriminación interpersonales, con el fin de prevenir su aparición y paliarlas desde sus primeras manifestaciones, dirigimos nuestra atención hacia la infancia y la adolescencia. Niños y niñas, docentes y familias con distintos credos, procedencias y culturas, desde la Educación Infantil hasta los últimos cursos de la Educación Secundaria, tienen en la escuela un lugar de encuentro y un motivo para constituirse como comunidades educativas (Córdoba y RodríguezHidalgo, 2018; RodríguezHidalgo, Zych y OrtegaRuiz, 2016). Sin embargo, la diversidad cultural no siempre es considerada como riqueza y estímulo para desarrollar la convivencia intercultural. Dependiendo del modelo educativo, de la escuela y del entorno, las minorías culturales tienen más posibilidades de participar activamente como miembros de la comunidad educativa, o por el contrario de no sentirse incluidas o excluidas de dicha comunidad (Ortega, Rodríguez y Larrasoain, 2004; RodríguezHidalgo, 2016).

1.3 El estudio de la discriminación étnicocultural en la escuela

La escuela, en la medida en que es una estructura social generada por la propia sociedad y que se encuentra inmersa en la misma, no es ajena a la discriminación étnicocultural ni está libre de ella. Desafortunadamente, entre los escolares se producen en ocasiones algunos comportamientos de discriminación manifiesta, como el insulto o mote racista (p. ej.: Collins, McAleavy y Adamson, 2004). También se producen otros de discriminación sutil como la evitación de relación con otro compañero o compañera que se considera diferente por su cultura de origen al que se le hace sentir que no es bien recibido.

La investigación que se ha ocupado del estudio de la discriminación tradicionalmente ha atendido a cuestiones

de orden psicosocial y ha puesto el foco en los prejuicios, como raíz de esta (p. ej.: Brown, 2006; Gattino y Miglietta, 2004). Sin embargo, los aspectos de la conducta discriminatoria étnicocultural que se produce entre iguales desde la infancia hacia la juventud, como fenómeno ecológico en el contexto de las relaciones en la escuela y su evolución a lo largo del desarrollo, apenas se han estudiado (p. ej.: McKown y Weinstein, 2003). Los referentes de investigación más próximos a esta línea se encuentran en la tradición de más de cuatro décadas de estudio de la violencia escolar y bullying. Esta tradición de investigación comienza curiosamente a finales de los años 70 con las observaciones de Heinemann un médico sueco sobre un fenómeno de acoso discriminatorio racista de varios escolares sobre un compañero (Olweus, 1996, 1999). Ello supondría el primer hito científico de estudio sobre la violencia entre iguales que a lo largo casi medio siglo arrojaría mucha luz para conocer bastante bien el bullying entre iguales (GómezOrtiz, OrtegaRuiz y RodríguezHidalgo, 2017) y en la última parte de este periodo, el cyberbullying (RodríguezHidalgo y OrtegaRuiz, 2017). Pero hasta comienzos del siglo XXI no se retomó el estudio de estos fenómenos de violencia entre iguales motivados o basados en las diferencias étnicoculturales. Es a partir de ese momento cuando se abre una línea de estudio emergente hasta nuestros días, preocupada por el estudio de la naturaleza de la discriminación étnicocultural que acontece entre los iguales a lo largo de la infancia y la adolescencia. En esta línea de investigación se inscriben nuestros trabajos que se han preocupado por profundizar en el conocimiento de la discriminación entre iguales como una forma de bullying étnicocultural con un relieve distintivo respecto al fenómeno genérico del bullying (p. ej.: Monks, Ortega y Rodríguez, 2008; RodríguezHidalgo, OrtegaRuiz y Monks, 2015; RodríguezHidalgo, OrtegaRuiz y Zych, 2014), así como de diseñar estrategias educativas efectivas para su prevención y paliación, basadas en la evidencia científica (GómezParra, HuertasAbril y RodríguezHidalgo, 2017; Llorent, Zych y RodríguezHidalgo, 2017; RodríguezHidalgo, 2016; RodríguezHidalgo, Calmaestra y OrtegaRuiz, 2016; RodríguezHidalgo et al., 2017). A continuación, se presentan los aportes más relevantes de nuestra trayectoria de estudios con esta finalidad.

1.4 Haciendo visible el bullying étnicocultural

A comienzos del siglo XXI existían algunas publicaciones académicas en las que se aludía a la victimización étnica entre iguales. Su revisión nos hizo tomar conciencia de que existían evidencias de que chicos y chicas, especialmente de minorías culturales, se reconocían objeto de formas de agresión racistas y/o xenófobas a manos de sus iguales. Las formas más documentadas de estas agresiones eran los motes e insultos racistas (Collins, McAleavy y Adamson, 2004; Lloyd y Otead, 2001; Whitney y Smith, 1993). Muy pocos

estudios habían documentado alguna forma más como la exclusión social con una alegación explícita basada en la diferencia étnicocultural (McKenney, Pepler, Craig y Connolly, 2006; Verkuyten y Thijs, 2001, 2002, 2006). Contemplando esto nos planteamos la necesidad de realizar estudios que permitieran conocer: a) las posibles formas de agresión discriminatorias entre iguales que podrían generar una victimización étnicocultural; b) si esas formas de agresión discriminatorias serían distinguidas por los iguales como formas diferentes a las formas de agresión no discriminatorias; c) las consecuencias y efectos particulares de la victimización étnicocultural en contraste con los de la victimización personal (no discriminatoria); entre otros aspectos.

La primera investigación que realizamos fue un estudio transnacional EspañaInglaterra en el que participaron un total de 1.185 estudiantes de 6º de Educación Primaria a 4ª de Enseñanza Secundaria Obligatoria de diversos grupos étnicoculturales. Este estudio se ha publicado y difundido mediante diversos artículos de revistas indexadas en JCR como *European Journal of Developmental Psychology* (Monks et al., 2008) o en SCOPUS como *Psicología Educativa* (RodríguezHidalgo et al., 2015) y capítulos de libro en editoriales como Alianza (Monks, Ortega y Rodríguez, 2010), Edebe (Ortega et al., 2004), Pearson (Rodríguez, Ortega y Monks, 2004) y Biblioteca Nueva (Rodríguez y Ortega, 2007). Este estudio fue defendido como tesis doctoral en la Universidad de Córdoba (Rodríguez, 2010) y galardonada con el Premio Extraordinario de Tesis Doctoral de Ciencias Sociales y Jurídicas. Las y los participantes cumplieron una batería autoinforme que incluía un nuevo cuestionario diseñado para estudiar paralelamente distintas formas de victimización étnicoculturales (verbal, relacional directa y relacional indirecta) frente a otras posibles formas de victimización personal (física, verbal, relacional directa y relacional indirecta) y distintas escalas para registrar también el sentimiento de bienestar, la autoestima personal, la autoestima étnicocultural y sociometría de las relaciones entre las y los iguales. Los resultados evidenciaron que la victimización personal afecta de igual modo a los escolares con independencia del grupo cultural al que pertenezcan. Sin embargo, se observó que la victimización étnicocultural afecta más al de las minorías culturales que al de la mayoría cultural. En la submuestra española se observó una mayor prevalencia de la victimización étnicocultural en los escolares de origen inmigrante, seguidos de los escolares gitanos, mientras que los escolares de la mayoría cultural payos apenas se encontraban afectados. También se evidenció que los escolares, con independencia de su grupo étnicocultural, coincidían en destacar como más moralmente rechazable la victimización étnicocultural en contraste con la victimización personal. Pero algunas minorías culturales son más sensibles a la perniciosidad de algunas formas de victimización étnicocultural que sus compañeros y compañeras de grupos culturales mayoritarios. Los resultados de este

estudio también nos han permitido avanzar en la comprensión de que la victimización étnicocultural no solo se relaciona con un daño en la autoestima personal o niveles bajos de la misma. A diferencia de la victimización personal, la victimización étnicocultural también está relacionada con la baja autoestima étnicocultural o el escaso sentimiento de orgullo sobre el propio grupo cultural. Este conjunto de resultados nos permite concluir que la victimización étnicocultural es un tipo más dañino que la victimización personal, pues tiene la condición de doble ataque, dirigido tanto al individuo como a su grupo cultural y/o familiar de origen.

Posteriormente, desarrollamos otro estudio con una muestra representativa de estudiantes adolescentes en Andalucía controlando la variable étnicocultural. Uno de los fines del mismo estudiar las posibles formas de victimización personal (10 tipos) y sus homólogas de la victimización étnicocultural (10 tipos), así como sus relaciones con la autoestima, el ajuste social y el número de amigos. Esta parte del estudio fue publicada en un artículo en la prestigiosa revista indexada en JCR Revista de Psicodidáctica (RodríguezHidalgo et al., 2014). Las y los 7.037 participantes cumplieron una batería autoinforme. Los resultados obtenidos fueron coherentes con los obtenidos en el primer estudio (Monks et al., 2008) pues la prevalencia de la victimización personal no varía en relación al grupo cultural de pertenencia, mientras que la victimización étnicocultural sí varía. En este estudio se observó que la victimización étnicocultural afecta más al alumnado inmigrante de 1ª generación y al alumnado gitano, que al alumnado inmigrante de 2ª generación y al alumnado del grupo cultural mayoritario. También se evidenció que el alumnado inmigrante de 1ª generación tiene niveles de ajuste social inferiores al resto de grupos culturales controlados. Este conjunto de evidencias, contemplando la teoría de Tajfel, nos permitió concluir que ser estudiante inmigrante de 1ª generación o gitano supone un especial riesgo de victimización discriminatoria y de exclusión. Entre estos grupos parecen aún más vulnerables los inmigrantes de 1ª generación, posiblemente por la falta de una red de apoyo social que comparta patrones culturales. En relación a la conceptualización de la victimización étnicocultural, este estudio permitió conocer en profundidad las posibles formas de esta y su contraste con las posibles formas de la victimización personal. Ello permitió conocer que tanto la personal como la étnicocultural, se diferencian en la atribución que sus víctimas hacen sobre la motivación de la agresión que reciben: personal versus étnicocultural. Las formas de agresión pueden ser las mismas. También se evidenció que tanto en una como en otra, se observa la multivictimización: la víctima puede experimentar agresiones de distintos tipos. Al igual que en el primer estudio realizado, volvió a observarse que hay adolescentes que manifiestan ser víctimas de algunas formas de victimización étnicocultural y no lo son de sus formas homólogas de victimización personal y viceversa.

El conjunto de aportes de los distintos estudios realizados nos permite apoyar la teoría de que entre escolares de diverso origen étnicocultural se produce el bullying étnicocultural, que se origina mediante las conductas discriminatorias étnicoculturales intencionales para dañar a la víctima, repetidas a lo largo del tiempo y que acontecen y potencian un desequilibrio de poder entre los implicados, en favor de los agresores y en detrimento de la víctima (RodríguezHidalgo, 2016). Este bullying étnicocultural tiene un marcado carácter discriminatorio en función de elementos que contrastan entre identidades culturales, que pueden hacerse explícitos en la agresión o pueden considerarse implícitos en la misma (Rodríguez et al., 2010). Las formas de agresión mediante las que se origina son las mismas que se observan en el bullying personal, pudiendo reproducirse tanto en el espacio físico como en el ciberespacio. Las formas más destacadas mediante las que toma cuerpo el bullying étnico cultural son las verbales directas, tipo insulto o mote racista, la exclusión social directa y los mensajes de odio racial en el ciberespacio o hate speech (RodríguezHidalgo et al., 2017).

1.5 Dinámica, consecuencias y factores protectores y precursores del bullying étnicocultural

El bullying étnicocultural es un proceso dinámico en el que van emergiendo los roles de agresor discriminador y de víctima discriminada (RodríguezHidalgo et al., 2017). Este proceso dinámico se da en un contexto ecológico que tiene múltiples niveles que interactúan entre sí. Existen tanto elementos macrocontextuales como elementos microcontextuales (RodríguezHidalgo, OrtegaRuiz, y Zych, 2016). Entre los elementos macro, por ejemplo, la estructuración social en relación a la diversidad cultural puede ser un elemento que condicione o que prevenga la aparición y desarrollo del bullying étnicocultural. Tanto las macroestructuras sociales de carácter asimilacionista como las de carácter multiculturalista, suponen un caldo de cultivo para la aparición de la discriminación étnicocultural. A nivel micro, también los tipos de estructuras sociales y sus características pueden también prevenir o estimular la aparición de la discriminación étnicocultural entre los iguales. En la medida que las microestructuras sociales son competitivas y generadoras de conflicto, es más probable que entre escolares que se perciben como culturalmente diferentes se produzcan fenómenos de violencia y exclusión social discriminatorios. Tanto en los niveles sociales macro como en los micro la presencia de los prejuicios racistas o étnicoculturales tienen un gran peso para la aparición de la discriminación. En la dinámica de los fenómenos de bullying también es necesario atender a las atribuciones de razones e interpretaciones, tanto del agresor discriminante como de la víctima discriminada. En el caso del agresor, la motivación más frecuente puede ser claramente discriminatoria en función de las diferencias

culturales. Pero también es posible que la motivación no sea específicamente discriminatoria y su acción para dañar a la víctima sí pueda ser discriminante porque se valga de la diferencia cultural para someter a la víctima. En el caso de la víctima discriminada, ante las conductas agresivas discriminatorias, en la medida en que estas son claramente racistas o xenófobas, puede obtener evidencias que le hagan tener una clara percepción de que el bullying que sufre es discriminatorio por su cultura. Sin embargo, puede que la víctima sufra agresiones no explícitamente racistas, que en función de los elementos sociales macro y micro, y de la experiencia vital de la víctima, ella los interprete como discriminatorios por la tenencia de unos rasgos o identidad étnicoculturales diferidos.

El bullying étnicocultural no solo tiene consecuencias negativas para las víctimas, pertenecientes en su mayoría a grupos culturales minoritarios. También tiene consecuencias negativas para los agresores y espectadores (RodríguezHidalgo et al., 2017). En las víctimas, a corto plazo, puede bajar su sentimiento de bienestar así como su autoestima personal. También puede bajar su autoestima étnicocultural, especialmente su sentimiento de orgullo de pertenencia a su grupo cultural originario. A largo plazo las víctimas pueden tener dificultad para adaptarse a la cultura mayoritaria de acogida y desarrollar desapego por su cultura de origen. Ello las dejaría en una situación de alta vulnerabilidad, pues la coexistencia del desarraigo cultural con la discriminación y la posible marginación, podrían conducir al desarrollo de conductas que pueden ser antisociales. Podría producirse la adhesión a bandas juveniles violentas y la entrada en procesos de radicalización, pero ello es hasta el momento una hipótesis que requiere ser investigada. En agresores, se podría producir una escalada, desde las conductas discriminatorias étnicoculturales más sutiles, hacia las conductas discriminatorias racistas más manifiestas. Si no se interviene, los agresores podrían afianzar patrones de conducta muy nocivos para vivir en contextos pluriculturales. El afianzamiento de estos patrones de conducta los haría candidatos idóneos para ingresar en bandas juveniles de carácter violento. Como los agresores pueden pertenecer tanto al grupo cultural mayoritario como a otros minoritarios, podrían ser captados por bandas como los skind head, los ñetas o los latin king. Los espectadores de este fenómeno, pueden desarrollar un sentimiento de culpa, pues, a pesar de que no participen activamente en él, de alguna manera están tolerando con su silencio la comisión del mismo. La exposición continuada a estas conductas discriminatorias puede hacer que se incrementen sus prejuicios hacia otros grupos étnicoculturales. Cuando la discriminación se normaliza en el contexto, sus espectadores pueden aprender y desarrollar conductas discriminatorias étnicoculturales hacia otros.

Uno de los factores precursores más potentes del bullying étnicocultural es el prejuicio hacia otros grupos

étnicoculturales (Brown, 2006; Gattino y Miglietta, 2004; McKown y Weinstein, 2003). El prejuicio puede ser manifiesto, claramente racista y/o xenófobo. También el prejuicio más sutil y basado en la diferencia entre culturas mucho más frecuente y normalizado en las sociedades democráticas es un importante factor de riesgo del bullying étnicocultural. Al igual que en el bullying personal, la baja empatía afectiva y cognitiva, la pobre autoestima o el escaso dominio de habilidades sociales, suponen también factores de riesgo del bullying discriminatorio (RodríguezHidalgo et al., 2015; RodríguezHidalgo et al., 2017). El bajo sentimiento de orgullo de formar parte de un grupo cultural con una identidad propia también supone un factor de riesgo (Rodríguez et al., 2010). Todos los factores descritos hasta aquí que actúan como precursores cuando está a niveles bajos, cuando pasan de estar en niveles altos, constituyen se tornan factores protectores del bullying étnicocultural.

1.6 Estrategias de prevención: el Modelo Educativo de Convivencia Intercultural (MECI)

Atendiendo a la necesidad de plantear estrategias educativas efectivas para prevenir y paliar la discriminación y el bullying étnicocultural, de los últimos años estamos desarrollando un modelo educativo basado en la evidencia científica: el Modelo Educativo de Convivencia Intercultural (MECI, en lo sucesivo). El desarrollo del MECI tiene dos grades bases científicas: 1) la revisión sistemática de los modelos socioeducativos en relación a la diversidad cultural; y 2) las evidencias científicas del campo de investigación de la violencia escolar, el bullying y la discriminación.

La revisión profunda de la literatura sobre los modelos socioeducativos en relación a la diversidad cultural (RodríguezHidalgo, 2016) nos ha permitido conocer como han existido y aún existen en distintos países del mundo distintos modelos que pueden agruparse en tres orientaciones distintas: asimilacionistas, multiculturalistas e interculturalistas. Los modelos de orientación asimilacionista asimilacionista, compensatorio y segregatorio generan grandes problemas educativos y sociales, como fuertes procesos de aculturación de la minorías, altos niveles de exigencia educativa para las minorías, negación y postergación de la identidad cultural del grupo de origen, estigmatización del alumnado de minorías culturales como deficitario y fomento de los prejuicios discriminatorios hacia las minorías culturales, entre otros. Los modelos multiculturalistas, si bien suponen un avance al reconocer el derecho a tener y cultivar la cultura de origen en los grupos minoritarios, tienen también importantes efectos negativos, pues contribuyen a construir una sociedad en la que los grupos culturales coexisten, pero no conviven. En las sociedades y sistemas educativos multiculturales, los grupos culturales compiten, partiendo de situaciones de desigualdad socioeconómica, lo que hace que afloren conflictos. En este sentido los modelos multiculturalistas hacen que se mantengan los desequilibrios socioeconómicos

entre grupos culturales y por extensión los prejuicios, la discriminación y la exclusión social. Los modelos interculturalistas, al situar como sus fundamentos el derecho a tener una identidad cultural junto a los valores de los aspectos comunes que nos unen como personas, el diálogo intercultural y el mestizaje, permiten un avance hacia la superación de los prejuicios y la discriminación. Entre sus modelos, se han seleccionado dos como básicos para sustentar el MECI: los modelos de integración sociocultural contra el racismo y los modelos sociocríticos hacia la interculturalidad y la extinción de la discriminación (RodríguezHidalgo, 2016; RodríguezHidalgo et al., 2016; RodríguezHidalgo et al., 2017). La integración de estos modelos como fundamentales para el desarrollo del MECI, permite que el aprendizaje colaborativo y el fomento del espíritu sociocrítico estimulen los procesos de diálogo intercultural y de mestizaje necesarios para producir dinamismo entre las distintas culturas desde el comienzo de la acción educativa. Sin embargo, es sabido que en escuelas que se identifican con estos modelos de partida en sus planteamientos y su proyecto educativo, se producen también fenómenos de bullying, cyberbullying y discriminación étnicocultural entre los iguales (Monks et al., 2008; RodríguezHidalgo et al., 2014). Es por ello que se hace necesaria también la integración del conocimiento sobre la naturaleza y dinámica de los fenómenos de agresión y victimización entre los iguales bullying, cyberbullying y discriminación étnicocultural así como de las estrategias educativas efectivas para su prevención con evidencia científica (RodríguezHidalgo y OrtegaRuiz, 2017).

La integración de los fundamentos de los modelos interculturalistas anteriormente descritos, con los conocimientos científicos aportados por la investigación en violencia y bullying escolar, nos permiten proponer el MECI como un modelo singular que se basa en los siguientes principios: 1) Desarrollar actividades para tomar conciencia de las desigualdades sociales, económicas y políticas entre los grupos sociales; 2) La escuela debe actuar como un agente y motor de cambio y transformación social para la mejora; 3) Las actividades educativas deben reparar al alumnado para aprender a vivir en la pluriculturalidad; y 4) La interacción y el diálogo intercultural deben ser la base para comprender la diversidad cultural y convivir (RodríguezHidalgo et al., 2016; RodríguezHidalgo et al., 2017). Los ejes para desarrollar la propuesta educativa del MECI son: a) Diseñar el aprendizaje en base a conflictos y retos sociales reales; b) El empoderamiento de las minorías culturales para la inclusión y la participación en la gestión democrática de la escuela; c) La educación emocional y potenciación de la empatía, con especial atención no solo a la esfera individualista, sino también a la esfera de lo colectivista y comunitario, que está asociado a diversas identidades culturales de partida; y d) El trabajo

cooperativo y no competitivo (RodríguezHidalgo et al., 2016; RodríguezHidalgo et al., 2017).

1.7 Futuras líneas de investigación

Los estudios desarrollados han contribuido a evidenciar que el bullying étnicocultural es un tipo de acoso entre iguales que tiene una naturaleza propia, que le otorga un relieve distintivo del fenómeno genérico del bullying. Los estudios descritos se han realizado en países Europeos. Es conveniente replicar estos estudios en otros países y sociedades pluriculturales, con otras condiciones socioeconómicas. En este sentido, ya se han iniciado estudios en países como Ecuador, donde se ha recogido información de una muestra representativa (más de 17.000 participantes).

El avance que se ha producido en relación al bullying étnicocultural, en su mayor parte ha arrojado luz sobre la victimización étnicocultural. Queda por tanto bastante que investigar en relación a la agresión étnicocultural. A ello estamos dedicando tarea investigadora, desarrollando en su primera fase un estudio que contempla paralelamente tanto formas de victimización étnicocultural como formas posibles de agresión étnicocultural. También es conveniente dedicar atención investigadora al estudio de cómo evoluciona la dinámica del bullying étnicocultural. Para avanzar en esta línea es necesario realizar estudios longitudinales sobre muestras de adolescentes controladas.

Otra línea de estudios que ya iniciamos y comienza a dar sus frutos contempla el progreso y retos para el desarrollo de competencias sofisticadas en docentes para su trabajo educativo en favor de la inclusión, la interculturalidad y el plurilingüismo (p. ej.: Dios, RodríguezHidalgo y Calmaestra, 2016; Dios, RodríguezHidalgo y Calmaestra, 2018; Maestre, Nail y RodríguezHidalgo, 2017). El papel de las y los docentes en cada comunidad educativa es clave para la prevención y la erradicación de la discriminación y el bullying étnicocultural.

El avance en estas líneas emergentes de investigación posibilitará nuevo conocimiento complementario al ya disponible. Este nuevo conocimiento es de especial relevancia para potenciar la efectividad de las medidas educativas para la prevención y paliación de la discriminación y el bullying étnicocultural. La integración de este nuevo conocimiento posibilitará la mejora de las estrategias educativas, como es el caso del modelo MECI (RodríguezHidalgo et al., 2016; RodríguezHidalgo et al., 2017). Este nuevo conocimiento también tiene un alto valor estratégico para la mejora de las políticas educativas y sociales orientadas a la prevención y lucha contra la discriminación, así como para la promoción de la Educación Inclusiva. Las estrategias sociales y políticas, al igual que las estrategias educativas, son más efectivas para la superación de retos y para el

progreso del conjunto de la sociedad, cuando se basan en la evidencia científica.

1.8 Referencias

- Aboud, F. y Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. En S. L. Gaertner (Ed.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*. Blackwell.
- Brown, C. S. (2006). Bias at school: Perceptions of racial/ethnic discrimination among Latino and European American children. *Cognitive Development*, 21(4), 401-419.
- Collins, K., McAleavy, G. y Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, 46, 55-71.
- Córdoba, F. y RodríguezHidalgo, A. J. (2018). La convivencia en la educación infantil: ecología del centro y del aula. En E. Romera y R. OrtegaRuiz (cords.) *Psicología de la educación infantil*. Graó: Barcelona.
- Dávila, B. (2015). Critical race theory, disability microaggressions and Latina/o student experiences in special education. *Race Ethnicity and Education* 18(4): 443-468.
- Dios, I., RodríguezHidalgo, A. J. y Calmaestra, J. (2016). Competencias interculturales y bilingüismo en la formación inicial del profesorado. En M^a. I. Amor, J. L. LuengoAlmena y M. Martínez (eds.). *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües*. Editorial Atrio: Granda.
- Dios, I., RodríguezHidalgo, A. J. y Calmaestra, J. (2018). Desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente. En M. I. Amor, M. Osuna y E. Pérez (eds.), *Fundamentos de la enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe*. Octaedro: Barcelona.
- Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination: Evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Boulder, CO: Westview.
- Gattino, S. y Miglietta, A. (2004). Entre la marginación y la integración. Un estudio sobre el prejuicio étnico, orientación política y empleo del lenguaje. *Boletín de Psicología*, 80, 37-57.
- GómezOrtiz, O., OrtegaRuiz, R. y RodríguezHidalgo, A. J. (2017). Detectar y prevenir el acoso escolar: escuela y familia trabajando juntas. En A. J. RodríguezHidalgo y R. OrtegaRuiz, R. (coords) *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia*. Los Libros de la Cararata: Madrid.

- GómezParra, E., HuertasAbril, C. y RodríguezHidalgo, A. J. (2017). Educación, bilingüismo e inclusión social. En A. J. RodríguezHidalgo y R. OrtegaRuiz, R. (coords) Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia. Los Libros de la Cararata: Madrid.
- Llorent, V., Zych, I. y RodríguezHidalgo, A. J. (2017). Planificación e innovación para una educación inclusiva: afrontando la diversidad. En A. J. RodríguezHidalgo y R. OrtegaRuiz, R. (coords) Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia. Los Libros de la Cararata: Madrid.
- Lloyd, G. y Stead, J. (2001). “The boys and girls not calling me names and the teachers to belive me” Name calling and the experiences of travellers in school. *Children & Society*, 15, 361364.
- Maestre, M. M., Nail, O., y RodríguezHidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón*, 2017, 116.
- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W. y Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 239264.
- McKonwn, C. y Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotypes in middle childhood. *Child Development*, 74, 498515.
- Monks, C., Ortega, R. y Rodríguez, A. J. (2010). Sociedades pluriculturales y violencia escolar racista. En R. Ortega (coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial, Madrid.
- Monks, C.; OrtegaRuiz, R. y RodríguezHidalgo, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(4) 507535.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331359.
- Olweus, D. (1999a). Sweden. En P. K. Smith y Morita, J. JungerTas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A crossnational perspective*. Routledge: London.
- Ortega, R., Rodríguez, A. J. y Larrasoain, A. (2004). Interculturalidad y Convivencia Intercultural. En R. Ortega y R. del Rey (coords.) *Construir la convivencia*. Edebe: Madrid.
- Rodríguez, A. J. (2010). Violencia escolar en sociedades pluriculturales: Bullying y victimización entre escolares de carácter étnicocultural. Servicio de publicaciones de la Universidad de

Córdoba: Córdoba.

- Rodríguez, A. J. y Ortega, R. (2007). Estudio piloto sobre formación inicial y continua docente para la integración de la diversidad cultural en Córdoba capital. En J. L. Álvarez y L. Batanaz (coord.) Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica. Biblioteca Nueva: Madrid.
- Rodríguez, A. J., Ortega, R. y Monks, C. (2004). Interculturalidad, tolerancia y respeto mutuo. En Medina, Rodríguez e Ibáñez (coord.) Interculturalidad, formación del profesorado y educación. Pearson Prentice Hall: Madrid.
- RodríguezHidalgo, A. J. (2016). Modelos psicoeducativos y diversidad cultural: el reto de la discriminación y el bullying étnicocultural. En R. Serrano, E. González y C. Huertas (coord.) La educación sí importa en el siglo XXI. Editorial Síntesis: Madrid.
- RodríguezHidalgo, A. J., Calmaestra, J. y OrtegaRuiz, R. (2016). Discriminación y exclusión social: prevención y afrontamiento. En F. Córdoba, R. Ortega y O. Nail (Eds.) Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad y el bullying. RIL Editores: Santiago de Chile.
- RodríguezHidalgo, A. J., Pantaleón, Y. y Alcivar, A. (2017). La discriminación y la exclusión social: tejer la convivencia intercultural. En A. J. RodríguezHidalgo y R. OrtegaRuiz, R. (coords) Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia. Los Libros de la Cararata: Madrid.
- RodríguezHidalgo, A. J., y OrtegaRuiz, R. (2017). Acoso escolar, ciberacoso y discriminación. Educar en diversidad y convivencia. Los Libros de la Cararata: Madrid.
- RodríguezHidalgo, A. J., Zych, I. y OrtegaRuiz, R. (2016). El centro y el aula como escenarios de convivencia. En R. Ortega y I. Zych (Eds.) Convivencia Escolar Manual para Docentes. Grupo 5: Madrid.
- RodríguezHidalgo, A. J., Monks, C. y OrtegaRuiz, R. (2015). Peervictimization in multicultural context: A structural model of the effects on selfesteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21(2015), 39.
- RodríguezHidalgo, A.J., OrtegaRuiz, R. y Zych, I. (2014). Peer Victimization and EthnicCultural Peer Victimization: SelfEsteem School Relations between Differents Cultural Groups of

- Students in Andalusia, Spain. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191211.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2001). Peer Victimization and SelfEsteem of Ethnic Minority Group Children. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 227234.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310331.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global selfworth in early adolescents: The mediating role of ethnic selfesteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30(2), 107116.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 325.

5

Fomento de la lectura en un aula intercultural

(Ana Argüelles Arizcun)

Resumen

En este trabajo hemos hecho un intento de aunar el proceso teórico e histórico del concepto de interculturalidad pasando por otras ideas conexas, como la multiculturalidad, la pluriculturalidad, la transculturalidad, etc., y cuáles fueron las razones por las que se aplica la interculturalidad no sólo en el sistema educativo, sino también en otros ámbitos sociales, económicos, políticos, etc.

Entre los problemas que hemos tratado a lo largo de nuestro trabajo, ocasionados por la diversidad de culturas, tenemos el bilingüismo, la aculturación, etc. Nuestro fin principal ha sido el de analizar sobre todo los problemas que ocasiona la interculturalidad en el interés por la lectura, cuyo nivel suele ser inferior al de los nativos. Además, trataremos distintos modos de enfocar esta teoría en la práctica del aula y las dificultades que significa tener una clase tan diversa.

Para terminar, hemos aplicado la teoría intercultural a algunas actividades, que realizaremos en una clase de 6º de primaria con un nivel de heterogeneidad cultural muy alto.

El fin de este trabajo es aplicar a la práctica docente la interculturalidad, enlazado con el bajo nivel en lectoescritura del que suelen adolecer y con el propósito de fomentar su interés por la lectura y la escritura a través de sus propias culturas y al mismo tiempo promover el saber sobre otras culturas y el respeto hacia lo OTRO.

1. Introducción

El mundo de hoy está en constante movimiento. Las aulas de ayer, en las que los alumnos empezaban y acababan la educación primaria sin apenas cambios, desaparecieron hace mucho tiempo. En estos momentos, los maestros nos encontramos con una clase en constante dinamismo y la diversidad de culturas es una riqueza

más que, en muchas ocasiones, no sabemos aprovechar.

La realidad del aula es muy variada y uno tiene que ser capaz de conectar con esta gran variedad de mundos con los que tenemos contacto diario los maestros.

El resultado de esta interculturalidad es que, en muchas ocasiones, se agraven algunos aspectos del aprendizaje educativo. Por tal razón, mi trabajo se va a centrar en las dificultades en el aprendizaje de la lectura ocasionado por la interculturalidad y, como consecuencia, el tema que voy a desarrollar será “Fomento de la lectura en un aula intercultural”.

La principal razón por la que he escogido este tema es que soy maestra. Prácticamente cada curso m’e encuentro con una gran cantidad de extranjeros en mis aulas, muchos de los cuales tienen dificultades de aprendizaje ocasionadas por un dominio bastante limitado de la lengua española, lo que supone una falta de comprensión de los textos que se les dan a leer, incluidos los de nivel inferior a los que están haciendo sus compañeros en el curso.

En este año académico (curso 201617), por ejemplo, tengo en clase cinco españoles, un rumano, tres ecuatorianos, una portuguesa, un cubano, dos colombianos (uno de ellos recién llegado), un nicaragüense, un marroquí, dos chinas y un costarricense; en total, 18 alumnos. En definitiva, dos terceras partes de la clase son de procedencia extranjera. A esto, tenemos que añadir la gran diversidad de procedencias de sus padres y el pertenecer, además, a minorías étnicas como la gitana. Debido al amplio espectro de niveles de muy diferentes orígenes, se atiende a los alumnos de sexto en grupo reducido, donde se les exige alcanzar los objetivos mínimos para superar estas áreas.

También se atiende a los alumnos que han tenido una integración tardía en el sistema educativo español y que tienen dificultades en el idioma como consecuencia del cambio educativo, entre otros problemas. Como consecuencia de todo ello, hay varios programas de apoyo externos al sistema educativo reglado.

Como podemos observar, la diversidad étnica, social y cultural es muy amplia y las culturas de nuestros alumnos, sus costumbres, los sistemas educativos de procedencia, de lo más variado. Sin embargo, podemos afirmar que existe un punto en común entre todos nuestros discentes, y es una falta de interés generalizada por aprender, exceptuando casos muy aislados, y también un problema de adaptación al sistema educativo en el que se encuentran en este momento.

En todas las escuelas, nos encontramos con pupilos que tienen diversas nacionalidades y distintos orígenes étnicos como parte de sociedades cada vez más heterogéneas, lo cual representa un reto para los procesos de

escolarización, debido a la demanda de estrategias educativas pertinentes a las características individuales y culturales de todos los alumnos y no sólo a las de unos cuantos. En este sentido, “incluir” implica reconocer la diversidad, y, para ello, la educación intercultural cumple funciones fundamentales.

Como se puede, por tanto, observar, mi interés por este tema es eminentemente práctico y muy necesario en el día a día de un maestro, ya que la homogeneidad que había antaño en las clases ha desaparecido por completo. Hoy día, nos enfrentamos a una inevitable heterogeneidad que debemos afrontar como un reto profesional y una oportunidad, antes que como un problema.

A lo largo de este trabajo, estudiaremos los siguientes puntos: la interculturalidad, la interculturalidad en el aula, el fomento de la lectura, la comprensión lectora y los retos que plantea, debido precisamente a este ambiente intercultural; por último, analizaremos los resultados de nuestra propuesta didáctica, planificada con el fin de fomentar la lectura en un ambiente con bajo interés por la misma y con alumnos con un nivel inferior de comprensión lectora, tanto por parte aquellos que tienen como lengua de origen el castellano como por quienes tienen otra lengua de origen.

Puede que, en parte, el desinterés de nuestros pupilos sea reflejo del nuestro, puesto que el alumnado inmigrante tiene que adaptarse a la cultura del lugar, a nuestro sistema, mientras que nosotros no mostramos ningún interés por el sistema de creencias y valores de ellos. Desde mi punto de vista, muchos alumnos extranjeros no se dan cuenta de que sus costumbres son diferentes, ya que viven en un ambiente familiar que mantiene la cultura de origen y sólo cuando van a la escuela denotan ese contraste entre una cultura y otra. Por esta razón, siempre les quedará, en la mayoría de los casos, una parte de la cultura autóctona del país de acogida sin conocer.

Así, por ejemplo, en el área lingüística, prima lo que Marín Ibáñez denomina “Modelo de Mantenimiento”, por el cual el lenguaje que el individuo utiliza en casa es esencial para “el desarrollo de la persona” (Arroyo, 2000: 47). De esta manera, cuando van a la escuela siguen conservando ese lenguaje en otros ámbitos, donde es necesaria una expresión más rica.

2. Metodología

Este estudio se centra en una metodología descriptiva explicativa y su propósito es analizar la situación de la diversidad intercultural en el aula y los distintos conceptos e ideas que se han aplicado a lo largo de aproximadamente un siglo, desde que la movilidad entre países comenzó a crecer y posibilitó el traslado de grandes masas de personas de un país a otro o a varios. En este amplio periodo, las relaciones interculturales se han transformado enormemente y, asimismo, las normas que los regían, adaptándose de esta manera a la

ideología del momento (multiculturalidad, transculturalidad, interculturalidad ...) que prosperaron de acuerdo con la cultura, mentalidad e incluso influencias políticas y religiosas de cada momento.

Intentaremos identificar los principales obstáculos que existen en la educación primaria a la hora de evaluar los problemas de aprendizaje y adaptación a la nueva cultura en la actualidad (aculturación, bilingüismo).

Nuestro objetivo primordial es realizar una serie de actividades con el fin de fomentar la lectoescritura, ya que muchos de estos pupilos tienen que adaptarse a una nueva lengua y, además, a una nueva cultura. Incluso aquellos que tienen como idioma materno el castellano suelen tener que acostumbrarse a otra forma de expresarse muy distinta a la de sus países y a un nivel, por lo general, más elevado.

De esta manera, se han tenido que investigar otros métodos para incorporar esta nueva situación al aprendizaje del alumno, dando énfasis a la disparidad y complejidad existente en nuestras aulas.

3. La interculturalidad: reflexiones teóricas y conceptos afines (multiculturalidad, transculturalidad, etc.)

La interculturalidad es el último paso al que se ha llegado por medio de un largo proceso en el que diferentes términos y conceptos han ido aplicándose a un estado de cambio que ocurre en las aulas, debido a la participación de nuevas culturas en estas y sus diferentes formas de resolver los problemas que estos implican. De esta manera, podemos afirmar que la cultura es el eje central de este punto y la forma de resolver los problemas que la diversidad de culturas puede crear es el fin de las diversas metodologías que han surgido a lo largo de los años.

Como acabamos de mencionar, el eje alrededor del cual gira nuestro tema es la cultura. Por ello, consideramos esencial la definición de este concepto.

Históricamente hablando y si nos remitimos a un diccionario de la lengua castellana de 1790, la cultura es, en una de sus acepciones:

“El estudio, meditación y enseñanza con que se perfeccionan los talentos del hombre. Cultura, institutio”.

Mientras que, en la actualidad, la RAE define la cultura, entre otras acepciones, como:

“2. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.

3. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Podemos afirmar que el término cultura abarca una gran cantidad de áreas implicadas en nuestro día a día y que su concepto, en estos momentos, es mucho más amplio que el de hace más de 200 años, pues al compararlos advertimos que la RAE incluye, en su apartado 3, la noción de “modos de vida y costumbres” que no era tenida en cuenta en la primera definición que comentamos.

Algunos autores, como Aparicio (2011: 69), consideran que es imposible definir este término con exactitud debido a su “ya demostrada complejidad” (íbid). Otros consideran que “no hay nada que no tenga que ver con la cultura” (Aguado, Gil y Mata, 2005, citado en Aparicio, 2011: 69), que es un concepto sin unas líneas bien definidas y que está en constante proceso de cambio (García Martínez, 2007: 20). Autores como Camilleri definen la cultura como un conjunto de características que rigen un grupo social:

“Camilleri (en Aparicio Gervás, 2002) define la cultura como un conjunto de elementos relevantes que el individuo acepta y comparte para formar parte de un determinado grupo social”. (Aparicio, 2011: 69)

El término cultura es, por tanto, muy amplio como podemos advertir y muchos especialistas han intentado acotarlo desde puntos de vista tanto sociales como antropológicos, etnográficos, etc. Aquí vamos a citar una de las definiciones, extraídas de García Martínez (2007: 20 y 21):

“La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos o capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. (Tylor, 1929: 1)

Organismos como la UNESCO (Conferencia de México, 1982) han definido la cultura con las siguientes palabras:

“el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarcan, además de la artes y las letras, los

modos de vida, [...], los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”

Como consecuencia de la variedad cultural que nos encontramos en las aulas, podemos hablar de una evolución en la forma de pensar acerca de las diferentes culturas que nos rodean y su aplicación en el aula. Por tanto, la definición de la expresión cultura implica hoy en día una serie de características que no contenía anteriormente.

Así:

1. La cultura como conjunto de costumbres propias de una época.
2. La influencia de las distintas culturas de manera recíproca.
3. El concepto de aprendizaje con un interés analítico.

El culturalismo cree que la cultura está formada por una serie de significados y símbolos que creamos en nuestra sociedad. Tal como Weber (1977), en palabras de García Martínez (2009: 8), afirma “ya que toda actividad produce significados y símbolos”. Sin embargo, la sociedad ha ido evolucionando y la unicidad cultural que dominaba anteriormente nuestra sociedad se ha transformado para dar lugar a una comunidad heterogénea y diversa en culturas de distintas procedencias. Como consecuencia de esta pluralidad, se han ido transformando las ideologías con las que se busca cómo resolver la transformación social, cada vez más compleja, con la que nos enfrentamos.

Si acudimos al diccionario de la lengua castellana de 1790 o a otros posteriores, no encontraremos ninguno de los términos que se han ido construyendo como consecuencia de este desarrollo pluricultural, debido a su total inexistencia en épocas anteriores; vocablos más o menos usuales en la actualidad, como por ejemplo, multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad ...

Entre los primeros conceptos que nos encontramos, podemos hablar de la multiculturalidad.

No es hasta comienzos del siglo XX cuando empezamos a considerar conceptual y lexicográficamente este y otros términos relativos a la diversidad cultural, como consecuencia de nuevos problemas en la convivencia social, debido a la nueva realidad social y a una nueva cultura convivencial.

La multiculturalidad comprende una serie de culturas, tal y como la RAE lo define, “caracterizado por la convivencia de diversas culturas”. El Consejo de Europa la definió como “una situación social de copresencia de varias culturas en un espacio concreto, cada uno de ellas con sus estilos y modos de vida diferentes” (2007: 86, en García Martínez).

Sobre los inicios de la multiculturalidad existen diferentes opiniones y tan diversas, como menciona Aparicio (2011: 71), que algunos, como Lamo de Espinosa (1995), las sitúa a principios del siglo XVI y otros, como

Sales y García (1997), “a finales del siglo pasado”. Aparicio critica abiertamente ambas posturas y se posiciona del lado de Nikolau y Kanavouras (2006, en Aparicio 2011: 71), manifestando que la multiculturalidad no es algo reciente ni está causado por razones políticas o sociales, sino que “ha sido la norma y no la excepción” (Nikolau y Kanavouras, 2006, en Aparicio, 2011: 71).

Otros autores, como por ejemplo Genovese (García Martínez, 2007: 86), sin embargo, apoyan la teoría de que la multiculturalidad ha sido ocasionada por elementos como la globalización, principalmente, y otros movimientos políticosociales y económicos que han ocurrido a lo largo de la historia.

El término multiculturalismo connota una cada vez mayor segregación entre las diversas culturas donde el mundo occidental domina al resto de las culturas. Tal y como Teun Van Dijk expresa con sus propias palabras:

“El sistema de predominio de un grupo étnico que se basa en la categorización mediante criterios culturales, la diferenciación o la exclusión, entre los que se encuentra el lenguaje, la religión, las costumbres o las concepciones del mundo”. (Van Dijk, 2003: 24)

En la multiculturalidad sólo se da una existencia en la que las diferentes culturas no se imbrican unas con otras, dando lugar al racismo y a la existencia de guetos. Vidal Jiménez (2005: 8) lo designa como multiculturalismo monocultural, en el que una sociedad termina por imponerse al resto de las culturas.

El multiculturalismo tiene como ejemplo principal a EEUU y se está extendiendo, poco a poco, por toda Europa, dando lugar a “lo que Amín Maalouf denomina como “identidades asesinas” allí donde el apego a un sentimiento único y homogéneo de pertenencia constituye el caldo de cultivo del miedo al “otro” como amenaza” (Vidal Jiménez, 2005: 6). De esta manera, nuestra sociedad impide que otras culturas sean asimiladas por temor a un cambio que percibimos negativo, aun cuando sólo sea por miedo y no tenga nada que ver con la realidad.

Otros instrumentos que también limitan las diferentes sociedades y culturas en las que estamos organizados son las instituciones y la moralización, cuyo propósito es unificar las diversas costumbres que existen.

“Así pues, la institucionalización, la legalización y la moralización contribuyen a diluir las disgregaciones de las sociedades plurales”. (Arroyo, 2000:19)

El fundamentalismo ideológico no acepta de por sí ideas contradictorias, ya que, tal y como afirma Arroyo, la aceptación de ideas paradójicas implica la irresponsabilidad a la hora de aceptar los actos que realiza uno

mismo, pues, de esta manera, cualquier acto sería válido y aceptado como legítimo.

“Una persona que acepta por igual normas absolutamente distintas y mutuamente contradictorias no podrá realizar acciones coherentes de las que pueda responsabilizarse”. (Arroyo, 2000: 20)

Existen herramientas con las que poder resolver posturas ideológicas fundamentalistas, como el racismo o la defensa de los regionalismos de la manera más exacerbada, como trabajar la comunicación o el uso de “instituciones intermedias” (Berger y Luckmann, 1997:122, en Arroyo, 2000:21). La escuela sería un ejemplo de institución intermediaria donde los enfrentamientos pueden convertirse en un problema grave de comportamiento que esta debe saber resolver como instrumento mediador de las distintas culturas y los diversos conflictos que la falta de tolerancia puede causar.

España, como país receptor de inmigrantes , tiene la obligación de crear las bases ideológicas y sociales necesarias para que las condiciones precarias de los inmigrantes no se conviertan en acicate para las situaciones de racismo y discriminación.

Con respecto a la pluriculturalidad, el diccionario de la RAE, no alcanza a discernir ninguna diferencia relativa a la multiculturalidad, ya que se remite a la misma palabra, multiculturalidad, para definirla. Sin embargo, el Consejo de Europa la define aclarando que “ocurre como en el caso anterior, pero no en la convivencia de varias culturas, sino subrayando la diversidad de las mismas” (2007:86, en García Martínez). Con este concepto, simplemente se define una situación en la que encontramos varias culturas (García Martínez, 2009: 24) en una misma sociedad, sin definir cuáles son las interrelaciones de las distintas culturas entre sí. García Martínez (2009: 168) añade que la multiculturalidad y la pluriculturalidad “describen situaciones en las que las formas culturales diversas aparecen yuxtapuestas en sociedades o contextos educativos específicos” pero no hay relación entre ellas. Algunos autores hacen pequeñas distinciones entre estos dos conceptos, en las cuales la pluriculturalidad se opone a la multiculturalidad cuando se resalta la disparidad de los distintos grupos en este último.

Sobre el concepto transculturalidad, hemos encontrado poca información, ya que, en estos momentos, ni siquiera lo contempla el diccionario de la RAE. Entre las definiciones encontradas, nos encontramos la del Consejo de Europa, que fija el concepto de transculturalidad (2007: 86 en García Martínez) de la siguiente manera:

”La Transculturalidad sugiere la aceptación del otro y sus referentes culturales de una manera no discriminatoria ni prejuiciosa”.

Por otro lado, también hemos localizado la siguiente definición en internet:

“Conjunto de fenómenos que resultan cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos”.

Este término surge en los años 40 con la intención de explicar la complejidad de culturas que componen una única cultura. Fue concebido por el cubano Fernando Ortiz, como consecuencia de la mezcla de culturas que componen la sociedad cubana. Fernando Ortiz quiso con ello manifestar que, incluso en otras épocas, donde el contacto entre diferentes culturas era mínimo, todas las civilizaciones han sido influenciadas de algún modo por otra u otras sociedades.

“las múltiples incorporaciones y apropiaciones “antropofágicas” de las novedades constituidas por los restantes universos culturales con los que se pueda entrar en contacto una cultura determinada”. (Vidal, 2005: 12)

Con la transculturalidad se da un paso hacia delante en el que una cultura influencia a las demás y al mismo tiempo es influenciada por el resto de las sociedades. En palabras de Fernando Ortiz, “el neologismo de “transculturación” expresaría, en síntesis, el proceso de transición de unas culturas a otras” (Vidal, 2005: 12) y, al mismo tiempo, el respeto a las distintas culturas.

Este proceso de transculturalización tiene las siguientes consecuencias:

La aculturación: La educación en contextos multiculturales ha sido un proceso largo en el que se han tenido que ir superando diferentes escalones a lo largo de la historia de la enseñanza.

En el primer escalón nos encontramos la asimilación o aculturación. En este caso, los patrones culturales del grupo dominante terminan por reprimir la cultura étnica minoritaria y esta asimila por completo los valores culturales del país de llegada. La RAE define el término aculturación de la siguiente manera: “Incorporar a un individuo o a un grupo humano elementos culturales de otro grupo.”

Alain Touraine afirma que la escuela debe también trabajar y preocuparse por la “aculturación del alumnado” (Touraine, 164, en Cobo, 2006: 57). Es especialmente importante tener en cuenta la socialización secundaria, periodo en el cual el niño comienza a conocer nuevos mundos más allá del de su círculo familiar, se amplían sus conocimientos sociales y los códigos culturales se adaptan a cada situación.

Entre los medios que están provocando una cada vez mayor aculturación, encontramos la televisión, Internet, etc. Los códigos culturales están cada vez más internacionalizados y la escuela debe encargarse de transmitir

determinados valores que los medios de comunicación no parecen valorar mucho.

Los alumnos extranjeros suelen tener dos tipos de socialización: la que aprenden en la escuela y la que tienen en la familia. En la mayoría de los casos los alumnos van eligiendo aquello que prefieren, dando lugar, en algunas ocasiones, a conflictos personales. En otros casos, aquellas personas que no conviven con miembros de su cultura pueden sufrir problemas de identidad sobre todo cuando están construyéndola.

La escuela debe enseñar a convivir, a aprender a conocer lo extraño para entenderlo, de manera que aprendamos a abrir nuestra mente y no poner murallas a lo desconocido.

La deculturación: Aunque este término no aparece en el diccionario de la RAE, se utiliza para describir el proceso por el cual una persona o grupo de personas pierden parte de su cultura, su pasado y tradiciones. Este fenómeno se ha dado principalmente en los acontecimientos colonizadores, donde se busca dominar la cultura colonizada. Un ejemplo de la deculturación comienza con el uso de otra lengua, formas de vestir, de expresarse, etc.

La deculturación implica en muchos casos la marginación y problemas de identidad.

La neoculturación: Entendemos por neoculturación la mezcla de nuevos elementos con la cultura tradicional, creando una nueva forma de vivir en la sociedad que va contribuyendo en los valores y conductas que son transmitidas por los medios de comunicación. De esta manera, se crean nuevos elementos culturales (Gómez Redondo, 2014: 171). Neo Ortiz es el primero en utilizar este término.

Como paso final de este proceso de entendimiento, nos encontramos con el término interculturalidad. Este término refleja una idea de la diversidad como medio de unión entre los distintos grupos étnicos con diferentes culturas, religiones y costumbres. Los distintos grupos se relacionan de manera activa.

La llegada de inmigrantes a España ha tenido un comienzo tardío. No es hasta los años 90 cuando comienza a haber una llegada importante de extranjeros a nuestro país. Hasta ese momento, España era un país de emigrantes.

Desde entonces, los españoles han mostrado dos tipos de actitudes ante la inmigración: aquellos que no toleran su presencia desde ningún punto de vista y aquellos que mantienen una actitud respetuosa pero, sin embargo, no aceptan su influencia en la cultura nativa, simplemente porque sus costumbres no son “afines” a las nuestras.

Si nos remitimos a la Constitución española de 1978, la defensa de los derechos de los extranjeros aparece en el Artículo 13.1:

“1. Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establecen los tratados y la ley”.

A lo cual podemos añadir la defensa de los siguientes derechos: la igualdad, la tolerancia, el rechazo de la discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.

Aunque también la Constitución limita los derechos de los inmigrantes en algunos aspectos, como el voto o la nacionalidad.

Los extranjeros tienen en España algunos derechos. Hay otros derechos que solo son para los españoles, por ejemplo, ser elegido Presidente del Gobierno. Algunos extranjeros pueden votar en las elecciones para elegir alcaldes de los pueblos y ciudades. (Art. 13, Capítulo 1º)

La interculturalidad surge como evolución conceptual debido al alto número de inmigrantes que comenzaron a vivir en nuestro país.

La interculturalidad significa una nueva forma de relacionarse con lo nuevo, en la que se fomentan los principios de igualdad y respeto. La RAE define el término intercultural como:

- “1. Que concierne a la relación entre culturas.
- 2. Común a varias culturas.”

La interculturalidad es en realidad una nueva ideología resultado de los nuevos ideales democráticos surgidos a lo largo del siglo XX y de una mayor apertura de mente a otras tradiciones, especialmente a partir de la segunda mitad. Otra definición más amplia de interculturalidad es la siguiente:

“La interculturalidad es el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos.” (Antón, 1995; Aranguren y Saéz, 1998, en García Martínez, 2009: 226)

La interculturalidad lucha contra la discriminación y reduce los conflictos existentes entre las culturas desiguales e incluso contradictorias. Aunque los recién llegados deben respetar las normas de convivencia y leyes del país de acogida, también deben implicarse en la nueva cultura y convivir en ella. Para ello son necesarios unos mínimos con la intención de lograr la “convivencia intercultural”. M^a Antonia (2005: 26, en García Martínez, 2009: 229) menciona los siguientes:

- a) Respetar el pluralismo democrático, [...].
- b) Reconocer el derecho a la diferencia [...]
- c) Buscar con rigor y sistematicidad los rasgos de unidad [...]
- d) Revisar las manifestaciones culturales de todos los grupos que conviven en un espacio, [...].
- e) Buscar la coherencia entre las convicciones y las acciones, tanto a nivel individual como grupal.

Se busca una aproximación a lo nuevo, una interacción que acabe con el racismo de todo tipo: individual, cultural, interpersonal, institucional y estructural (Figuerola, 1993, en García Martínez, 2009: 232).

Para finalizar, acudiremos a la definición de educación intercultural de Aguado (García Martínez, 2009: 171):

“la reflexión y práctica educativas, entendidas como elaboración cultural, y basadas en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. [...] Se trata de lograr la igualdad [, ...], la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (pag. 63).”

a) La interculturalidad en el aula

La interculturalidad es una parte de una sociedad en todos los ámbitos, económicos, social, político, educativo, etc. Dependiendo del tipo de relación, nos podemos encontrar con dos tipos de situaciones interculturales: las interpersonales y las grupales como consecuencia de la inmigración. Muchas profesiones se ven implicadas en este proceso, como, por ejemplo, los mediadores, los trabajadores sociales y los educadores.

La escuela es un punto de encuentro entre los nativos y los inmigrantes. Los alumnos inmigrantes se encuentran en una situación más compleja, ya que la mayoría tiene que aprender una lengua nueva. A esto, hay que añadir, la cultura, los horarios, etc. a los que se tiene que adaptar continuamente. Entre otros problemas que comporta el ser extranjero, está el de agruparse por nacionalidades, su escasa economía, razón por la cual suelen alquilar en la misma zona. Como consecuencia de todo esto, la mayoría de los inmigrantes se agrupan en determinados centros escolares públicos.

De esta manera, nos encontramos centros públicos en los que la ratio de alumnos extranjeros es altísima y, por

otro, centros en los que apenas hay alumnos de otras procedencias. Así, por ejemplo, los colegios concertados y privados apenas tienen pupilos inmigrantes. Se ha creado un sistema segregador en el que los alumnos autóctonos tienen mayores posibilidades que los no nativos y, asimismo, se intensifican los recelos sociales.

Una gran parte de los inmigrantes suelen tener muchas dificultades a la hora de integrarse y se encuentran con grandes obstáculos a la hora de entrar en el mercado laboral.

Esta situación avala que necesitamos una escuela intercultural e inclusiva, en la que el intercambio de conocimientos entre las diversas culturas sea uno de los ejes que rijan la pedagogía de la escuela y el respeto hacia cada una de ellas la base en que se apoye la escuela. Para ello, debemos construir una clase interactiva en la que se fomente el intercambio de conocimientos.

Pero el etnocentrismo que domina los contenidos, que forman parte del currículo de la enseñanza primaria y secundaria, limita la posibilidad de conocer otras culturas. Así, restringimos nuestro mundo a lo más cercano, lo que puede ser causa de xenofobia, pero no siempre. Si examinamos los contenidos de cualquier libro de primaria, observaremos que estos se condicionan siempre con la siguiente gradación: 1) a lo regional; 2) a lo nacional; 3) a lo supranacional; 4) y, por último, a lo internacional, siempre y cuando esté relacionado de alguna manera con nuestra historia, como, por ejemplo, la conquista de América. Este último grado no se suele iniciar hasta la educación secundaria.

A lo largo de la educación primaria, en ningún momento se instruye, ni se dan unas pequeñas pinceladas sobre otras culturas, historias, políticas, que no estén relacionadas con la nuestra propia.

La mayoría de los alumnos de otras nacionalidades tienen, además, una doble pertenencia cultural. Suele ocurrir que, en lugar de identificarse con una de esas culturas (la materna o la paterna), termina anulando ambas, ya que les crean muchos antagonismos como consecuencia de la existencia de valores totalmente contradictorios en cada una de ellas. Por ello el sistema educativo debe realizar una función “mediadora entre la escuela y la cultura de origen del alumnado” (Sanchez Bello, 2006: 76, en Cobo). También son necesarios especialistas que “ayuden a interactuar con los niños y niñas inmigrantes, o de otras culturas, así como con sus familias” (ibid)

Para que una sociedad llegue a ser intercultural, es necesario que todos gocen de las mismas condiciones de igualdad y, al mismo tiempo, que todos los ámbitos de la sociedad participen en este proceso, ya sea político, social, económico, religioso, educativo, etc.

Buscando erradicar la creación de guetos contra los grupos minoritarios por el mero desconocimiento y miedo

a lo nuevo, se han establecido algunos indicadores (Pike y Selby, 1992; School Board de Ontario, 2000, en García Martínez, 2009: 233), acordes con la pedagogía intercultural:

- “Los profesores pertenecen a diversos grupos socioculturales [...].
- El centro tiene un código de conducta que regula diversas formas de discriminación.
- Se desarrollan actividades periódicas en relación con las diferencias culturales.
- Se promueven actividades extraescolares que permiten a los estudiantes entrar en contacto con formas culturales diversas.
- Se dan oportunidades de intercambio entre estudiantes [...].
- Se establece una organización del espacio y el tiempo que evite la marginalización de grupos o personas.
- Los profesores confrontan y analizan sus prácticas teniendo en cuenta sus efectos en cuanto a inclusión o discriminación de los estudiantes.”

La escuela debe participar de manera directa en la integración de todos los miembros de la comunidad escolar. Cuanto más joven es el alumno, menos ideas preconcebidas tienen sobre los demás compañeros y es más fácil que acepten a los inmigrantes. Los adultos, en cambio, tienen que aprender a aceptar esta nueva forma de convivencia y los nuevos valores culturales que conlleva.

Autores como Michéa (2002, García Martínez, 2009: 90) afirman que estos jóvenes se encuentran ante una situación contradictoria, mientras que en las escuelas se les inculca la posibilidad de integrarse, tienden “a una doble marginalidad, la del gueto y la de la delincuencia y la violencia” (íbid).

Ante esta pluralidad cultural que nos encontramos en las aulas, existen diferentes formas de resolver los conflictos resultantes. Entre las cuales García Martínez (2009: 90 y 91) menciona las siguientes:

“Considerar la pluralidad cultural como un obstáculo que habría que eliminar.

Tener en cuenta y reconocer las diferencias culturales.

La noción de ciudadanía: la institución escolar debe ser un lugar de aprendizaje de la igualdad de todos los alumnos.

La escuela debe favorecer una apertura de los alumnos a la diversidad de culturas y animar el acceso de los inmigrantes y sus hijos a las funciones docentes.”

Una de las formas más eficaces de trabajar la interculturalidad en la educación primaria es a través de la

aplicación de programas interculturales específicos. Con ello, se pretenden impulsar la “curiosidad por otras gentes y sus culturas” (García Martínez, 2009: 121).

La escuela debe abrir sus puertas a nuevos significados culturales, a conocer nuevas formas de relaciones sociales.

b) La interculturalidad y la comprensión lectora

Nos encontramos en un aula en la que dos terceras partes de los alumnos son de procedencia extranjera. Todos han nacido en su país materno, excepto el alumno rumano, que, aunque regresó a su país, volvió de nuevo a España. No es el único caso en el que el alumno ha experimentado una ida y un regreso en más de una ocasión a su país de origen o al país de acogida, lo que les ocasiona problemas a la hora de socializarse por la pérdida de amigos y por tener que partir de cero una y otra vez o incluso por sufrir una falta de identidad. Además, han comenzado sus estudios primarios en el país de origen, por lo cual han de adaptarse en un mayor grado a una cultura que, en principio, no es la suya. Tal y como afirma Cots (2007: 73), los niños aprenden más rápidamente la cultura del país de acogida, ya que no están tan influenciados por la del país de origen:

“A los niños los socializamos más fácilmente porque no tienen afianzados otros valores previos, pero los adultos no llegan con “tabula rasa”, traen una cultura que está presente en los procesos de asimilación, integración, segregación, etc.”

Sin embargo, la mayoría de ellos siguen viviendo en un ambiente que conserva esas costumbres del país original e, incluso, echan de menos esa cultura. Por esta razón, es importante saber qué imagen tienen los alumnos de su cultura y de la cultura del país donde viven.

Los europeos suelen adaptarse mejor a la cultura española, mientras que los originarios de países tercermundistas suelen aclimatarse peor ya que además tienen que acomodar sus principios a los nuevos.

Estas limitaciones inciden enormemente en el interés del alumno por aprender, en especial por gozar de la lectura. Por esta razón, nuestro trabajo busca analizar cuáles son sus intereses lectores y sus dificultades ante la propuesta lectora de la escuela.

Para ello, intentamos crear un ambiente en la escuela en que el contacto entre distintas culturas sea una constante y en el que se incite a enriquecerse en todos los aspectos.

La integración es el paso final de la interculturalidad por el cual el inmigrante, aun teniendo su propia identidad, mantiene contactos con la cultura dominante. Con este paso, se logrará la comunicación con personas de

distintas culturas y el respeto hacia la pluriculturalidad.

Teniendo en cuenta la importancia del lenguaje en las relaciones humanas y las carencias y dificultades que padecen la mayoría de los alumnos procedentes de otras culturas a la hora de integrarse en el país de llegada, hemos considerado necesario diseñar una serie de actividades que nos permita conocer la diversidad de culturas que conforman nuestra aula de hoy en día y, al mismo tiempo, las diferentes formas de expresión que existen en otros países.

Autores como Reig y Vermeert (1984) afirman que existe una absoluta interdependencia entre lengua y cultura. Podemos considerar que el autor de un texto requiere de una competencia intercultural necesaria e indispensable para que la obra llegue al lector. Por esta razón nos encontramos formas de expresión en una misma lengua tan diferentes en dos culturas distintas.

Con este fin, hemos creado una serie de actividades que utilizan como medio la interculturalidad y tienen como propósito promover la lectura y mejorar la comprensión lectora, dos de los aspectos que más dificultan el progreso en el aprendizaje de los alumnos, tanto hispanohablantes como de aquellos que tienen como lengua materna otra lengua.

4. Bilingüismo e interculturalidad

En este punto, no nos referiremos a la enseñanza bilingüe de otro idioma que no es el materno. Tenemos que tener en cuenta que la escuela de hoy en día está formada por un gran puzzle de alumnos con distintas procedencias, muchos de ellos con un idioma completamente distinto. Este multilingüismo plantea una gran dificultad a la hora del aprendizaje de una lengua, pues, según la procedencia del alumno, los problemas de aprendizaje serán distintos.

La comunicación entre dos personas, tal como la define la RAE (2001: 609), es la “acción y efecto de comunicar”, el “trato o correspondencia entre dos o más personas, en la que se transmiten señales mediante un código común al emisor y al receptor”. Pero ¿qué ocurre cuando ese código no es común, aunque la lengua sea la misma, o cuando el código es distinto? Debido al gran número de inmigrantes que tenemos en las aulas, podemos afirmar que cada cultura tiene su propio código, aun cuando la lengua sea la misma. Teóricos como Ouelle (Llevo y Garreta, 2006: 15, en Teferina. 2008: 55) afirman que los “alumnos de grupos minoritarios no se vieran obligados a abandonar su lengua materna”. De esta manera se respetaría la opción de aprender la lengua de adopción sin detrimento de la lengua de origen.

Cuando evaluamos a un alumno en la educación primaria, no tenemos en cuenta su procedencia en ningún

momento, sino los criterios estipulados en la normativa. No valoramos si el alumno conoce la cultura del país en el que vive. En este aspecto, Cots (2010, 9 y 10) destaca la importancia de la “comunicación intercultural” y la “competencia comunicativa intercultural”.

“situaciones de comunicación en las que entran en contacto individuos pertenecientes a grupos culturales distintos, con niveles de competencia comunicativa similares o diferentes” (íbid).

Las dificultades que aparecen a la hora de comunicarse en un país extranjero no sólo se manifiestan por falta de dominio de la lengua nativa, son también consecuencia de una falta de conocimiento y de sus códigos culturales. Disciplinas como la comunicación intercultural tuvieron sus inicios a comienzos de los años 70 como resultado de las dificultades de comunicación que existen entre dos o más culturas diferenciadas. En el estudio de la comunicación intercultural, se han analizado temas tan diversos como las actitudes y el comportamiento intercultural, el choque intercultural, el factor lenguaje, los prejuicios, etc. (García Martínez, 2009: 101).

La comunicación intergrupal la que ocurre entre dos grupos puede crear continuos problemas, como los malentendidos o la incomprensión, incluso cuando existe una situación de homogeneidad cultural.

Cuando nos encontramos en una situación comunicativa intercultural, la situación es más compleja y hay que tener en cuenta aspectos como “la lengua, la experiencia de contacto intercultural y las diferencias y semejanzas culturales” (García Martínez, 2009: 102).

Nuestra sociedad está cambiando muy rápidamente. Los medios de comunicación y el gran número de inmigrantes procedentes de países tercermundistas está cambiando nuestro sistema educativo, teniendo que adaptar los profesores los métodos pedagógicos a estos nuevos alumnos y asumiendo las dificultades que supone enseñarles. Tal y como afirma Cots (2010:18), los alumnos proceden “en la mayoría de las ocasiones, desde una realidad lingüística distinta y, frecuentemente, de niveles de alfabetización diferentes a los de la comunidad receptora”.

Con respecto a la lengua, la diferencia idiomática puede ocasionar un gran número de malentendidos o incomprensión comunicativa. Ehlich (1994, en García Martínez, 2009: 103) habla de “tres tipos de interpretaciones por parte de la comunidad universitaria nacional” que, en la mayoría de los casos, se podría aplicar al sistema educativo obligatorio:

1) “la intrusión”, se considera una forma de dominio de la lengua extranjera sobre la nativa. En este caso,

podríamos hablar de la influencia del español sudamericano en la escuela.

2) “la imposición”, el uso de una lengua extranjera con determinados fines; por ejemplo, las obras de teatro en inglés enfocadas al aprendizaje del idioma; y por último,

3) el “apoyo institucional”. Aquí podríamos recurrir al término *lingua franca*. Así, por ejemplo, el uso del latín o, en el siglo XVIII y XIX, del francés, como medio de comunicación entre unos y otros. De esta manera, la comunicación intragrupos se realiza en una *lingua franca* para que la comunicación se desarrolle de manera fluida y sin interrupciones causadas por la heterogeneidad cultural que hay entre los distintos grupos, ya que todos ellos conocerán esa lengua y cultura que utilizarán como mediadora.

También deberíamos tener en cuenta que muchos alumnos siguen aprendiendo su lengua materna en el país, por medio de clases particulares, clases extraescolares o incluso asociaciones benéficas que promueven este aprendizaje. Aun incluso cuando no siguieran en contacto con su primera lengua, seguirían manteniendo la competencia comunicativa:

Una persona puede abandonar su L1 y desenvolverse más cómodamente en su L2, pero nunca perderá la capacidad comunicativa que precisa para desenvolverse en su ambiente. (Herdina y Jessner, 2002:28)

Debemos destacar la importancia que tiene la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de todos aquellos alumnos de procedencia foránea, tanto aquellos con otra lengua como con la misma. En este último caso, la procedencia y los otros elementos culturales facilitan la adaptación; sin embargo, también tiene problemas de comunicación, debido tanto a las lenguas como a las diferencias culturales.

En ambos casos, podemos hablar de una nueva situación en la educación de hoy en día. La apertura de los países ha traído consigo una apertura en los contactos “de manera temporal directa, a través de viajes, por ejemplo, o indirecta, a través de los medios de comunicación o los productos culturales que cada sociedad crea” (Cots, 2010: 40). Estos contactos de manera permanente han conseguido modelar nuestra sociedad “de sociedad monocultural a otra sociedad distinta, multicultural o intercultural” (ibid).

1. Propuesta didáctica.

a) Contexto en el aula

En este punto, hemos creado una serie de seis actividades con el fin de incentivar el respeto a otras culturas entre los alumnos y, al mismo tiempo, fomentar la lectura y la comprensión lectora. Se realizarán dos cada

trimestre, durante la hora de lengua. Cada actividad no durará más de una sesión. Están dirigidas a una clase de tercer ciclo con un alto número de inmigrantes. También se intentará promover el interés por el aprendizaje autónomo, de manera que el escolar sea capaz de buscar la información que necesite en cada momento para completar sus trabajos.

El conocimiento de sus propias culturas puede ser muy beneficioso a la hora de incentivar a los niños en el fomento de la lectoescritura.

b) **Objetivos de la propuesta didáctica:**

Los objetivos de nuestra propuesta son: a) interesarse y apreciar la lectura, en particular, y los libros en general, como medio para saber más y para disfrutar en solitario o en compañía de otros; b) favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas y personales del alumno para mejorar su maduración; c) ampliar el lenguaje, a través del diálogo y la elaboración de trabajos de lectoescritura relacionados con la interculturalidad; d) desarrollar la creatividad y la imaginación, por medio de distintas actividades; e) fomentar la expresión oral y escrita.

c) **Contenidos:**

Actividad 1. Nuestros periódicos

Los distintos periódicos que se publican por todo el mundo tienen, además del uso de su lengua particular, unas características comunes y sus particularidades, según el país del que proceden.

Pediremos a los alumnos que traigan periódicos de sus respectivas ciudades o países.

Desarrollo de la actividad:

- Se leerá la historia sobre los orígenes de un periódico extranjero, teniendo siempre en cuenta la procedencia de la mayoría de los alumnos extranjeros.
- Los alumnos, agrupados en parejas, buscarán por Internet información sobre los periódicos locales siguiendo un esquema: a) año en el que se fundó; b) historia del periódico (directores, hitos periodísticos ...); c) fundadores.
- Se comentarán en grupos de cuatro las características de los periódicos que hayan traído, tratando de extraer las similitudes y diferencias entre varios diarios.
- A continuación, se elaborará un periódico, también en grupos de cuatro, dividiéndolo en cuatro secciones: política, economía, deportes y sociedad. Cada grupo se encargará de elaborar una noticia sobre uno de los cuatro apartados anteriormente citados.

Actividad 2. Los cuentos.

El cuento tiene una gran relevancia en el desarrollo psicológico infantil. Además fomenta la transmisión de la herencia cultural, favorece la inteligencia emocional, fomenta la empatía y es un vehículo para desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente.

La actividad constará de los siguientes pasos:

- Se hablará sobre el origen de los cuentos.
- Se seleccionará un cuento de cada nacionalidad a la que pertenecen los alumnos, de manera que se sientan identificados con sus orígenes y, al mismo tiempo, aprendan a conocer otros aspectos de sus culturas maternas.
- Se realizará una comprensión lectora sobre estos.
- Se invitará a los alumnos a traer cuentos de sus respectivos países.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA:

- Inventarse un cuento en grupos.

Actividad 3. Las leyendas.

- ¿Qué es una leyenda?

- Buscad leyendas de diferentes países utilizando las TICs.
- Leedlas en clase en voz alta.

Actividad 4. ¿De dónde somos?

Se dará a los alumnos un trabajo que tratará sobre sus propios países, en el caso de que sean españoles, sobre sus ciudades o alguna ciudad en la que hayan vivido o de la que procedan sus padres.

- El trabajo constará de las siguientes partes:
 - a) Situación del país o ciudad, b) Capital, c) número de habitantes, d) accidentes geográficos más importantes: montañas, ríos, lagos, etc. e) lugares de interés, f) museos, g) fiestas locales, h) otros.
- Se tendrá muy en cuenta la presentación del trabajo: márgenes, buena letra, orden y claridad en la expresión. No ocupará más de una hoja.

Actividad 5. Los símbolos

Los símbolos tienen mucha importancia para algunas culturas, aunque con el tiempo estos se han ido diluyendo con otro tipo de símbolos procedentes de la globalización. Un ejemplo de esto son los símbolos que grafiteros dibujan en las paredes de las ciudades. Otro ejemplo son los símbolos referentes a los deportes, medios de comunicación, que se convierten en “símbolos internacionales”. El símbolo es por ello, producto de nuestra imagen del mundo.

Los símbolos existen en las culturas sin escritura, donde su función es incluso mayor que en la de hoy. Aunque la proporción de símbolos en nuestra sociedad es mucho mayor y la diversidad, también. Podemos encontrarlos en todo tipo de lugares: en los aeropuertos, en las tiendas de ropa, en los libros de instrucciones; y una interminable lista que sería imposible nombrar.

Con el fin de analizar la importancia de los símbolos en diferentes culturas, hemos seleccionado varios de ellos e investigaremos a través de las TICs los siguientes apartados: a) origen y año; b) ¿quién las creó; c) Historia; d) países.

- Para ello, se elegirán los siguientes símbolos: la menorah, la bandera gitana, la media luna, la Cruz Roja, la mano de Fátimah y el símbolo de la Paz.
- Por último, los alumnos crearán sus propios símbolos en parejas y buscarán un símbolo gestual.

Actividad 6. Los malentendidos.

Muchos de los autores que hemos citado en nuestra base teórica afirman que uno de los grandes problemas que existen a la hora de interrelacionarnos con otras culturas es el de los malentendidos.

La comunicación es importante a la hora de mejorar las condiciones de en las relaciones entre los discentes. Los malentendidos ocurren continuamente dentro de una misma cultura. Aún más, nos encontramos que el número de malentendidos aumenta cuanto mayor es la distancia entre las culturas. Por ello, consideramos que es importante que los alumnos se den cuenta de estas diferencias y las normalicen de manera que no creen problemas continuos en sus relaciones con las demás culturas. Con este objetivo, hemos desarrollado un ejercicio en el que intentaremos que los alumnos observen, asimilen estas diferencias y construyan un mundo más amplio que no choque con las ideas, tradiciones y formas de comunicación de sus propios países.

La actividad consistirá en intentar identificar las diferentes costumbres entre dos culturas, la del país de origen y la del país materno en grupos de cuatro, a través del siguiente esquema : la lotería y los juegos de azar: tipos; la vida social: terrazas, cafés, restaurantes, fiestas, relaciones sociales; gestos y expresiones corporales; convenciones sociales/cosas que deben o no deben hacerse: formas de presentarse forma de vestirse, llevar gorra, comer chicle, comer/beber en público; como tratar a los invitados: horario de comidas, tipos de comidas, etc. ; como tratar a los invitados: horario de comidas, tipos de comidas, etc.

Anotad sólo las ideas principales. Presentadlas al resto de la clase.

5. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos analizado la situación de la diversidad cultural conceptual y lexicográficamente hasta la actualidad y las grandes diferencias que se pueden observar desde que el ser humano comienza a viajar a grandes distancias.

Durante esta última centuria, las migraciones se han producido en grandes masas y de muy diferentes formas, aunque principalmente han sido consecuencia de la búsqueda de trabajo, no obstante también por otras razones. Como consecuencia de estas, las relaciones sociales han cambiado lo que ha resultado en un proceso evolutivo que ha ido avanzando desde la multiculturalidad, la pluriculturalidad hacia la interculturalidad.

Los inicios de esta diversidad se caracterizan por unas relaciones escasas entre las distintas culturas y por un temor a lo desconocido abarrotado de prejuicios culturales hacia lo foráneo. Prejuicios ocasionados por la falta

de comprensión de lo diferente en los que las personas “tienden a simplificar la realidad para hacerla accesible y comprensible”, según palabras de P. A. Taguieff (1999: 116, en García Martínez, 2007: 81).

Puede decirse que el mundo se ha complicado. Las tecnologías y los medios de comunicación han acercado las distintas culturas. Ahora, cualquier lugar del mundo está informado y conectado con otras culturas dando lugar a lo que se denomina “efecto mariposa”, por el cual una “cultura puede llegar a dañar a las personas que viven en el marco de otra cultura muy lejana” (García Martínez, 2009: 122). La ignorancia y los convencionalismos pueden causar muchos daños y malentendidos en otra cultura. Deberíamos acercarnos y comunicarnos para que esa percepción etnorrelativa que tenemos de otras sociedades se amplíe y nuestra incompreensión por lo desconocido no sea tan perjudicial.

Esta complejidad en la que vivimos, rodeados por un mundo influenciado constantemente por lo externo, ha ocasionado que el aprendizaje en la escuela se complique. Los profesores tienen que recurrir cada vez más a recursos inéditos e insólitos para poder resolver la multitud de problemas que nos encontramos a la hora de instruir.

Uno de los contratiempos más importantes que nos encontramos es el de la enseñanza de la lectoescritura. La lectoescritura es la base para su aprendizaje posterior, cuanto mayor sea el nivel de lectoescritura, mayores serán las posibilidades de alcanzar niveles superiores de la educación. Las principales trabas que tienen son causadas por las siguientes razones: 1. el aprendizaje de una nueva lengua, en los casos de hispanohablantes, la disparidad en las formas de comunicación produce muchos problemas de adaptación cultural, 2. asimismo en la mayoría de las ocasiones el nivel curricular es inferior al español, 3. la diferencia entre las distintas culturas y, por último la falta de interés por la lectura.

El ámbito escolar es un lugar perfecto para inculcar el respeto a otras civilizaciones. Un lugar en el que los educandos pueden favorecer la comunicación y la pedagogía intercultural, la sensibilización cultural; en definitiva, todo aquello que ayude a mejorar las relaciones entre personas de diferentes culturas.

Los maestros deberíamos desarrollar la pedagogía intercultural en la clase, potenciando las capacidades de cada uno de nuestros alumnos. La configuración de la personalidad será muy distinta a la que ocurre en las situaciones monoculturales dando lugar a una personalidad culturalmente pluralista.

Debemos aceptar que la escuela es un ente intercultural en el que se encuentran pupilos de todas las procedencias, culturas, tradiciones, idiomas, de los más diversos y que debemos adaptar la escuela a esta nueva realidad. Es más, debemos ver este hecho como un reto y una oportunidad para nuevos aprendizajes más pluralistas.

Con este fin, los maestros debemos formarnos y prepararnos para una interculturalidad cada vez mayor en las aulas y en la que los alumnos tendrán que aprender a respetar otras ideas y representaciones culturales muy lejanas de las suyas.

Debemos aprender a trabajar en un pluralismo cultural donde promovamos el entendimiento en una sociedad repleta de elementos interculturales, adaptar los contenidos para esta sociedad tan diversa y fomentar el diálogo. Esas son hoy, sin duda, las exigencias más evidentes para quienes nos dedicamos al maravilloso mundo de la educación.

Los resultados han sido muy positivos desde todos los puntos de vista. Los alumnos han aceptado las actividades con mucho agrado, han puesto mucho interés a la hora de realizarlas lo que indica que muchos sienten lazos fuertes hacia sus culturas maternas y paternas.

El interés que han demostrado, tanto desde el punto de vista psicológico como práctico, ha resultado muy efectivo. Las tareas les han obligado a redactar con mayor interés del que manifiestan habitualmente. Lo que revela que la realización de tareas específicas para ellos puede incentivar su disposición para trabajar con mayor agrado.

6. “Referencias bibliográficas”

- Aparicio Gervás, J., & Delgado, M. Á. (2012). Multiculturalidad, Interculturalidad e Itraculturalidad: tres conceptos de intervención social que coexisten en la sociedad latinoamericana del nuevo milenio. E20, Revista Transnacional para la convivencia intercultural (9), 1115.
- Arroyo (2000). Diseño y desarrollo del currículum intercultural: los valores islámicosoccidentales Granada: Ed. Universidad de Granada.
- Bonmati, María. (2018, 18 de febrero). El problema de Trump está en su infancia. El Mundo, p. 9.
- Cobo, Rosa. (2006) Interculturalidad, feminismo y educación. Madrid: Rosa Cobo Ed.
- Cots, J.M. y otros.(2010). “Plurilingüísmo e interculturalidad en la escuela: Reflexiones y propuestas didácticas”. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.
- García Martínez (2009). Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad. Badajoz: Editorial @becedario.
- García Martínez y otros (2007). La interculturalidad. Desafío para la educación. Madrid :Ed. Dykinson.

- Gómez Redondo, Carmen. “Marcos diluidos: mezclas y suspensiones de educación y enculturación”. 2013. Valladolid: Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4956346.pdf> (visto por última vez 06/02/2017).
- Hernández, J. M. y Aro (2004). Cuentos de todos los colores. Barcelona: Ed. EGEDSA.
- Reiss y Vermeer (1984). Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie, Tübingen, Niemeyer.
- Teferina, I. (2008). Leer la interculturalidad. Cantabria: Consejería de Educación.
- Van Dijk, T. A. (2003). Racismo y discurso de las élites. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vidal, Rafael (2005). “Hermenéutica y Transculturalidad. Propuesta conceptual para una deconstrucción del “multiculturalismo” como ideología”. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas nº 12 de 2005. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0505220293A>. (visto por última vez el 15/01/2017).

6

Bodies in Labor Transiting through Colonial Indian History

(Antonia Navarro Tejero¹)

Universidad de Córdoba

Abstract

This paper offers an account of my three year contribution to the Research Project “Bodies in Transit” (ref. FF1201347789C21P) funded by the Ministry of Economy and Competitiveness and the European Regional Development Fund. It focuses on the history of the medicalization of childbirth during the British Raj in India, how birth and delivery were stolen from indigenous midwives (dais) and how hospitalization became desirable among the Indian elite. Furthermore, it discusses not only how the traditional birth assistants were represented by the colonial mission of the British Empire in the 19th century but also how American second wave feminism in the 20th century represented traditional midwives as “the Third World Other,” through two wellknown authors: Rudyard Kipling and Katherine Mayo. In order to unravel the mechanisms of this internalized obstetric violence in India, we make use of the theories promulgated by the Spivak, Mohanty, and Foucault, in order to demonstrate that not only motherhood, but also the rite which converts women into mothers, have been manipulated by power.

1. The medicalization of childbirth as a British colonial tool.

The colonial ideology brought the idea that white Western colonizer could save India from its worst nightmares. The medicalization of childbirth was one of the ‘healing’ tools imposed by the West, once the bodies of women in labor were defined as pathological, and labor treated as a disease (therefore pain), to be taken care of at hospitals and with the ‘advances’ of Western medicine.

The British missionary, Elizabeth Bielby, was said to have carried back to Queen Victoria a message from

1. ff1natea@uco.es

the Maharani of Panna in 1883, imploring her to ‘do something’ for her ‘daughters in India’ who suffered so terribly in childbirth. Bielby was an autodidact woman who learned from guidebooks and experience in the Indian zenanas. When British women were granted permission to enrol in schools of Medicine, Bielby came back to her country to be trained in order to continue with her mission in India. Many other women graduated from Medical Schools and since they could not practice in England, they travelled to India even when they did not enjoy the same benefits as their male counterparts. As the British missionaries who were trained in midwifery stayed in India, they displaced indigenous midwives who not only lacked academic training but they also belonged to the lowest castes.

Bielby was the missionary who paved the way for medicalised births to the the Dufferin Fund. It was the Queen herself who suggested Viceroy Lord Dufferin’s wife to become interested in the maternal health of Indian women. The Fund was inaugurated in 1885 and its main objective was to make Western knowledge acceptable and desirable among ‘respected’ Indian women who belonged to upper social classes (Guha, 1998).

Kipling in his poem “The Song of the Women” pitted Western science and technology against inferior native practices and superstitions. Published in The Pioneer Mail in 1888, the speakers are Indian women trapped behind the walls of the zenana, blessing the English medical women and cataloguing the horrors of life before Western medicine reached them. He makes the Western medical women the defenders of universal motherhood who bring medical and social enlightenment to helpless and desperate Indian women. We can find the same topic in his Naulahka (1899), where the nurse heroine, Kate Sheriff, with paternalist goals, desires a position of authority and superiority over inferior people who she assumes need her help more desperately than do selfsufficient independent Americans in Colorado.

The British Empire tried to encourage castes division on its colony and tried to create an elite of Indians who shaped a new class, susceptible to be westernized in order to simplify colonialist efforts. Westernized Indians that belonged to this elite, socially related with colonizers showed an excessive rejection to traditions related to women’s health. They were convinced that childbirth without ‘science’ was not possible, so that they could practice artificial methods newly acquired in their training as midwives in England. Women who belonged to the lowest social classes still needed the assistance of indigenous birth assistants. Therefore, child

delivery lead by Western science became a matter of social class. We must remind that Macaulay in 1835 stated that the new educational system introduced in India had as an objective to create a class of native in blood and color, but English in tastes, opinion moral and intellect. By means of cultural imperialism many natives internalized the admiration towards ‘scientific medicine’ which ruled the Macaulay era.

According to Chawla (2013), the new imported concept of hygiene was the key for the definition of a new class and in contrast to low castes. The amount of reports by missions and colonists about labor conditions was used by the Empire to prove their scientific and moral superiority, based on the promotion of the value of Western medicine as objective and healing medicine. On the other hand, Malhotra (2006) considers this notion of aseptic cleaning and disinfection as a weapon to introduce Western medicine and become an ideology to impose the identity of the middle class in contrast to the purity and pollution notions related to the caste system (Malhorta, 2006). Thus, the concept of ideal motherhood was used by nationalist movement, which included Western ideas (Mukherjee, 2001). The discussion revolved around the idea that an ignorant woman not only endangered her own body, but produced a deficient and weak offspring therefore destroying the nation.

2. Traditional midwives represented by American feminism.

A century later, *Mother India* (1927) by Katherine Mayo is a clear example of how the midwives of the poor (dais or traditional birth assistants) were interpreted and represented by the West. Mary Daly, an influent feminist, considered that Mayo’s fieldwork was realistic because, according to her, it offered firsthand information, and that is why she had always supported it. In her chapter about maternity, Mayo counts dais practices from an orientalist and Eurocentric point of view, emphasizing poor hygiene and the rituals described in a mockery way which shows their uncivilized ignorance. It is interesting to link *Mother India* with Mayo’s previous book, *Justice to All: The Story of the Pennsylvania State Police* (1917, with an introduction by Theodore Roosevelt), which reflects the same preoccupation with race, masculinity and state power (indigenous men as sexually unrestrained inferiors, and celebration of the civilisation wrenched from the jungle by the civilized white men), and most importantly to notice that *Mother India* was published during an intense period of independence agitation in 1927 (condemned by Gandhi and burned in several cities), and that the British government assisted Mayo in her research.

Dais are a clear example of subaltern women because of their gender, class, and caste condition, and apart from any state system that proved their profession, which is outside the established order and is associated with liminality. Their learning period does not take place in schools or hospitals, but in houses next to their mothers and grandmothers before the age of ten. These techniques were catalogued as “not scientific” because they do not have any kind of medical equipment, they do base their job on perceptions like the usage of oil to get to know the progress of a delivery, the placenta state that, after an offering ritual, is buried, and the experience of many other deliveries. They believe in goddesses who govern deliveries instead of oxytocin injections to stimulate contractions. Foucault recognized the problem of dissimilarities existing between the epistemological basis of power and of those who do not belong to the elite:

I believe that by subjugated knowledges one would understand... a whole set of knowledges that have been disqualified as inadequate to their task or insufficiently elaborated: naïve knowledges, located low down on the hierarchy, beneath the required level of cognition or scientificity. (Foucault, 1980).

Following Spivak, we could say that dais can be considered subalterns because of their triple marginalization as women who are outside the Vedic system (they are dalits), and due to the fact that they are represented in the western imaginary as ‘women from the Third World’. As Mohanty argues, the ‘woman from the Third World’ has already been defined as a monolithic entity. In the case of dais, they shoulder a number of stereotypes that make them ignorant, poor, illiterate, in opposition not just to Indian high caste women, but to western women too.

Mohanty suggests that some feminist women writers colonize the material and the historic heterogeneity of Third World women’s life, creating a simple concept of this woman, an image that has arbitrarily been built but which has been created under the authorization of the paternalist Western discourse. This supposes an essentialism based on her gender:

This average Third World Woman leads an essentially truncated life based in her gender (read: sexually constrained) and being ‘third world’ (read: ignorant, poor, uneducated, tradition bound, religious, domesticated, family oriented, victimized, etc.). This is in contrast to the (implicit) selfrepresentation of western women as educated, modern, as having control over their own bodies and sexualities, and the ‘freedom’ to make their own decisions. (Mohanty, 1985).

3. Conclusions

As a conclusion, traditional birth assistants were not just abandoned by the biomedical colonialist discourse but by the western feminist one, too, as both discourses are imperialists. The main problem has to do with power hierarchies and with their consistent oppression, from where taxonomical categories emerge through opposite and irreconcilable dichotomies: colonizer/colonized, poor/middle class, pure caste/contamination of untouchable women, etc. The linear conception of time makes ‘progress’ to be considered as opposite to ‘traditional,’ this way, it is expected that Indian society follows the West in its evolution to ‘modernity’ as a desirable phenomenon. We know that history is written by elite and it marginalizes those who cannot dominate because they have no power. And this way, dais have been banished from history.

4. “Referencias bibliográficas”

- Chawla, Janet. 2013. The LifeBearing Body in Dais’ Birth Imagery. In Samuel, Geoffrey and Johnston, Jay (eds.) *Religion and the Subtle Body in Asia and the West: Between Mind and Body*, 848. New York: Routledge.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings* (Gordon, C. ed. y trad.). New York: Pantheon Books.
- Guha, Supriya. 1998. From Dais to Doctors: The Medicalisation of Childbirth in Colonial India. In Lingam, Lakshmi (ed.) *Understanding Women’s Health Issues: A Reader*, 14561. New Delhi: Kali for Women.
- Kipling, Rudyard. 1892. *The Naulahka: A Story of West and East*. Ulan Press, 2012.
- . “The Song of Women” *Pioneer* 17th April 1888.
- Macaulay, Thomas Babington. 1967. Indian Education: Minute of the 2nd of February, 1835. In Young, G.M. (ed.) *Macaulay: Prose and Poetry*, 71930. Cambridge: Harvard University Press.
- Malhotra, Anshu. 2006. Of Dais and Midwives: ‘Middle Class’ Interventions in the Management of Women’s Reproductive Health in Colonial Punjab. In Hodges, Sarah (ed.) *Reproductive Health in*

- India: History, Politics, Controversies, 168199. Hyderabad: Orient Longman.
- Mayo, Katherine. 1927. Mother India. Delhi: Low Price Publications, 1977.
- . 1920. Justice to All: the Story of the Pennsylvania State Police. Houghton Mifflin company.
- Mohanty, Chandra Talpade. 1985. Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Boundary* 12(3)13(1): 333359.
- Mukherjee, Sujaya. 2001. Disciplining the Body? Health Care for Women and Children in Early Twentieth Century Bengal. In Kumar, Deepak (ed.) *Disease & Medicine in India: A Historical Overview*, 198214. New Delhi: Tulika Books.
- Spivak, Gayatri. 1988. Can the Subaltern Speak? In Nelson, Cary y Grossberg, Larry (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*, 271313. Chicago: University of Illinois Press.

7

Los derechos colectivos de los pueblos indígenas en Colombia: Una propuesta de clasificación

(Carlos Alberto Mendoza Vélez¹)

Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas “Sinchi”

Resumen

La discrepancia entre los derechos humanos colectivos reconocidos tanto a nivel nacional como internacional en favor de los pueblos indígenas, el escaso desarrollo legal, reglamentario e institucional destinado a asegurar el goce efectivo de los mismos, así como la poca efectividad al momento de formular e implementar las políticas públicas y los planes, programas y proyectos necesarios para ello, afecta los ejercicios de autonomía y participación de estos pueblos y los mantiene en la periferia de las instituciones políticas, culturales, sociales, jurídicas y económicas nacionales y por fuera de los procesos de adopción e implementación de decisiones. La importancia práctica de contar con una clasificación teórica de los derechos colectivos de los pueblos indígenas radica en que permite facilitar a los órganos del Estado el cumplir con su obligación de reconocer, implementar y garantizar estos derechos, y a los pueblos indígenas el orientar los ejercicios de reivindicación que adelantan.

1 Introducción

La situación de los pueblos indígenas en Colombia refleja la discrepancia que existe entre un marco constitucional y jurisprudencial avanzado en el reconocimiento de derechos colectivos a los grupos originarios, su escaso desarrollo a nivel legal y reglamentario, y la evidente incapacidad institucional para lograr su implementación y garantía. Por estos motivos, los pueblos indígenas de Colombia están particularmente indefensos y expuestos al conflicto armado y a sus consecuencias, al igual que al abuso de aquellos interesados en explotar los recursos naturales que se encuentran en sus tierras y territorios ancestrales, sobre la base de

situaciones estructurales preexistentes de pobreza extrema y abandono institucional, que operan como factores catalizadores de las profundas y sistemáticas violaciones de los derechos humanos a las que se ven sometidos. La hipótesis fundamental en la que se centra esta investigación se basa en el supuesto de que no existe una clasificación teórica de derechos colectivos de los grupos originarios, que permita a las instituciones del Estado colombiano cumplir con su obligación de reconocer, implementar y garantizar estos derechos, y a los pueblos indígenas orientar los ejercicios de reivindicación que adelantan.

En ese sentido, el objetivo general de este trabajo consiste en proponer una clasificación teórica de los derechos colectivos de los pueblos indígenas reconocidos en Colombia que resulte funcional para suplir dichas falencias.

La metodología a través de la que se desarrolla el presente documento se estructura bajo el enfoque cualitativo. Como fuentes primarias se toman las numerosas disposiciones jurídicas, nacionales e internacionales, así como la jurisprudencia de la Corte Constitucional. Así mismo, se estudian diferentes actos administrativos como resoluciones, autos, oficios y comunicados. La información secundaria implica la revisión de dos tipos de documentos: La información generada por aquellos autores que contribuyen de manera relevante, desde la ciencia jurídica y la ciencia política, al desarrollo conceptual de los elementos que componen la propuesta de clasificación de derechos de los pueblos indígenas; y aquellos estudios desarrollados por organismos internacionales sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas como la Organización Internacional del Trabajo; el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

2. Propuesta de clasificación de los derechos colectivos en Colombia

La propuesta parte de una definición del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas, en la que se señalan sus principales aspectos, para posteriormente estructurarse en dos grandes ramas de derechos colectivos derivados. La primera, denominada derechos de autonomía, entre los que se encuentra el derecho a conservar y desarrollar de sus propias instituciones políticas, culturales, sociales, jurídicas y económicas; el derecho a las tierras y territorios ancestrales y a los recursos naturales que se encuentran en ellos; el derecho al desarrollo; el derecho a la salud y el derecho a la educación. La segunda, denominada derechos de participación, entre los que se encuentran el derecho general de participación en las instituciones políticas, jurídicas, culturales, sociales y económicas de los Estados a los que hacen parte; el derecho de asociación; el derecho a la concertación, y el derecho a la consulta y al consentimiento libre, previo e informado.

2.1. El derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas

El derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas es el principal derecho colectivo de los grupos originarios, resultado de la lectura del principio de diversidad étnica y cultural a la luz de los derechos a la libertad, igualdad y no discriminación, que encuentra su fundamento en la Carta de las Naciones Unidas (1945) , el Pacto internacional de derechos civiles y políticos (ONU, 1966a), el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ONU, 1966b) , en el Programa de Acción de Viena (ONU, 1993) y en la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas (ONU, 2007a) .

El derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas es una prerrogativa en virtud de la cual los grupos originarios pueden determinar libremente su condición política y perseguir libremente su desarrollo económico, social y cultural, y que conlleva para los Estados la obligación de reconocer las prácticas, costumbres, prioridades e instituciones de estos pueblos y de consultar y cooperar con los mismos para adoptar todas las medidas apropiadas que les permitan alcanzar la autonomía o autogobierno en relación con sus asuntos internos, y la participación en las instituciones políticas, culturales, sociales, jurídicas, y económicas, y en los procesos estatales de adopción e implementación de decisiones de los Estados a los que hacen parte, principalmente de aquellas que les conciernen o que puedan afectarlos directamente (OIT, 2009, pág. 25) .

Sin embargo, pese a que los pueblos indígenas, al igual que todos los pueblos, gozan plenamente de todos los derechos económicos, sociales y culturales, así como de todos los derechos civiles y políticos reconocidos en el derecho internacional, incluido el derecho a la autodeterminación, existen ciertas condiciones particulares de estos grupos que matizan este reconocimiento y le otorgan características propias. De esta forma, al contar con elementos únicos en su definición que no son compartidos por otros pueblos, es posible hablar de un derecho colectivo exclusivo de los grupos originarios a la libre determinación.

En primer lugar, al reconocerse que los pueblos indígenas enfrentan una grave situación de exclusión, invisibilización y discriminación, y que, por lo tanto, brindar las mismas oportunidades que a otros pueblos puede no ser suficiente para asegurar su supervivencia como grupos humanos diferentes, los grupos originarios cuentan con una gama de derechos colectivos únicos que van dirigidos a asegurar que eleven sus condiciones de vida hasta el mismo nivel que otros grupos ostentan (GNUD, 2008, pág. 12). De esta forma, la naturaleza y titularidad del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas no puede ser entendida, en ninguna circunstancia, de forma diferente a su expresión colectiva, ya que su reconocimiento responde, exclusivamente,

al afán de asegurar la supervivencia y el bienestar de estos pueblos como grupos humanos diferentes .

En segundo lugar, el reconocimiento del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas trae aparejada una cláusula de interpretación en virtud de la cual se establece que esta prerrogativa no va dirigida a quebrantar o menoscabar la integridad territorial o la unidad política de Estados soberanos e independientes . Al quedar limitado el disfrute del derecho al ámbito estatal, Anaya afirma que la libre determinación de los pueblos indígenas comienza a ser entendida como el derecho colectivo de estos pueblos a participar, en condiciones de libertad e igualdad, en la institucionalidad de los Estados a los que hacen parte y a contar con un marco jurídico propio que les permita tener un control permanente sobre sus propios asuntos (2005, pág. 169).

En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, el derecho a la libre determinación indígena conlleva para los Estados la obligación de reconocer las prácticas, costumbres e instituciones de los grupos originarios, y de consultar y cooperar con los mismos para adoptar todas las medidas apropiadas, tanto legislativas como administrativas, que le permita a estos pueblos alcanzar la autonomía en relación con sus asuntos internos y la participación en los procesos institucionales de adopción e implementación de decisiones, en especial aquellas que les conciernen o que puedan afectarlos directamente (OIT, 2009, pág. 29).

Esta obligación va más allá de los simples compromisos de cooperación internacional exigidos por la Carta de las Naciones Unidas, en el caso en que la libre determinación llegase a generar la creación de un nuevo Estado Soberano .

2.2 Derechos de autonomía

Los derechos de autonomía son aquellos derechos colectivos reconocidos a los pueblos indígenas que permiten a estos grupos tener el control y manejo de sus asuntos internos y, por consiguiente, desarrollar plenamente su identidad cultural diferenciada (ONU, 1966b).

Estos derechos hacen referencia a la prerrogativa que tienen estos grupos de contar con la posesión, uso y goce de sus tierras y territorios ancestrales y de los recursos naturales que se encuentren en ellos; de definir sus propias instituciones, autoridades y formas de gobierno; a darse o conservar sus propios valores, normas y costumbres; de contar con su propio derecho consuetudinario y métodos tradicionales para la represión de los delitos; de decidir sus propios modelos de bienestar y desarrollo, y de adoptar las decisiones internas que consideren más adecuadas para la protección de los mismos (ONU, 1966b). Prerrogativa que, como ya se

estableció, no es absoluta, sino que debe ser entendida en Colombia en armonía con el principio de unidad nacional y el respeto del carácter normativo de la Constitución (Corte Constitucional de Colombia, 2009, pág. 16) .

Bajo los parámetros del principio de unidad nacional, el Estado colombiano tiene la obligación de delimitar claramente el campo de acción para la toma de decisiones del Gobierno y de las autoridades tradicionales indígenas (Corte Constitucional de Colombia, 2009, pág. 18). Por su parte, el respeto del carácter normativo de la Constitución implica una restricción a la autonomía cuando el ejercicio de esta prerrogativa signifique la adopción de decisiones que vulneren el derecho a la vida, la prohibición de tortura, la prohibición de esclavitud y el principio de legalidad –especialmente, en materia penal .

Teniendo presente la definición del derecho a la autonomía señalada, entre este grupo de derechos pueden clasificarse, por su naturaleza, los siguientes derechos colectivos reconocidos a los grupos originarios en Colombia: el derecho a conservar y desarrollar sus propias instituciones políticas, culturales, sociales, jurídicas y económicas; el derecho a las tierras y territorios ancestrales y a los recursos naturales que se encuentran en ellos; el derecho al desarrollo; el derecho a la salud, y el derecho a la educación.

2.2.1 El derecho a conservar y desarrollar sus propias instituciones políticas, culturales, jurídicas, sociales y económicas

El derecho colectivo de los grupos originarios a conservar y desarrollar sus propias instituciones políticas, culturales, sociales, jurídicas y económicas se entiende en la medida en que permiten que estos pueblos puedan controlar sus asuntos internos de manera autónoma, a través de la adopción de decisiones significativas, en temas que afecten todas las esferas de la vida colectiva y, además, de hacerlo de manera permanente. Así mismo, las instituciones propias permiten promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos y prácticas, así como la generación de un diálogo intercultural con la población mayoritaria. Finalmente, las instituciones propias garantizan la consulta y participación de los pueblos indígenas en los procesos de toma de decisiones que les concierne o que los afectan directamente .

Este derecho trae implícito el reconocimiento de los grupos originarios como sociedades dinámicas y multifacéticas, razón por la cual, las adaptaciones que se generen al interior de la comunidad, así como la adopción de nuevos sistemas o el establecimiento de instituciones contemporáneas, cuando los sistemas o

las instituciones tradicionales ya no resulten adecuadas para la satisfacción de sus necesidades e intereses, son consideradas como válidas y por lo tanto dignas de protección, por cuanto las mismas responden a la necesidad real de estos pueblos de adaptarse a las constantes situaciones de cambio, y sin que esto implique una pérdida en su condición de indígenas (OIT, 2009, pág. 50).

2.2.1.1 Derecho a conservar y desarrollar de sus propias instituciones políticas

En su manifestación política, los pueblos indígenas pueden contar con sus propias instituciones de adopción de decisiones; controlar permanentemente sus asuntos internos, y promover, desarrollar y mantener sus estructuras. Para Aparicio, este derecho implica que la participación de los pueblos indígenas debe realizarse siempre por medio de las propias instituciones, y no a través de procesos o procedimientos impuestos por el Estado; es decir, no debe reconocerse, bajo ningún aspecto, ninguna decisión que se haya tomado en nombre de los pueblos indígenas, si la misma no proviene de sus propias autoridades (2008, págs. 4849).

Los territorios indígenas son definidos en Colombia como entidad territorial, por lo que cuentan con autonomía política, fiscal y administrativa. Esta autonomía política se traduce en el derecho que tienen los pueblos indígenas de elegir sus propias autoridades, de escoger la modalidad de gobierno que las debe regir, de consolidar y determinar sus instituciones políticas y sus autoridades tradicionales; la facultad de establecer de manera propia y conforme a sus usos y costumbres, y a los que señale la ley; las funciones que les corresponde asumir a tales autoridades, y la determinación de los procedimientos y requisitos de elección de sus autoridades; así como la modificación y actualización de tales normas (Corte Constitucional de Colombia, 1994, pág. 16).

Así mismo, la manifestación política de este derecho se concreta a través de los cabildos indígenas y las autoridades tradicionales. El cabildo indígena es una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por esta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, sus costumbres y el reglamento interno de cada comunidad. Por su parte, las autoridades tradicionales son los miembros de una comunidad indígena que ejercen, dentro de la estructura propia de la respectiva cultura, un poder de organización, gobierno, gestión o control social.

2.2.1.2 Derecho a conservar y desarrollar de sus propias instituciones culturales y sociales

En su manifestación cultural y social, los pueblos indígenas pueden practicar y revitalizar sus tradiciones

y costumbres culturales. Ello incluye mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, objetos, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas, y literaturas. También, manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder a ellos privadamente; a utilizar y controlar sus objetos de culto, y a obtener la repatriación de sus restos humanos

Este derecho se concreta a nivel nacional a través del reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural como uno de los fines esenciales del Estado colombiano, así como del reconocimiento de la obligatoriedad de proteger las riquezas culturales y el patrimonio cultural, de la oficialidad de las lenguas y dialectos de los grupos originarios al interior de sus territorios y la identidad cultural en materia educativa, de la cultura como fundamento de la nacionalidad colombiana, de la igualdad y dignidad de todas las culturas, de la promoción y difusión de todos los valores culturales, y de la posibilidad de que miembros de pueblos indígenas que comparten territorios fronterizos sean colombianos por adopción .

2.2.1.3 Derecho a conservar y desarrollar de sus propias instituciones jurídicas

En su manifestación jurídica, los pueblos indígenas pueden contar con su propio derecho consuetudinario y métodos tradicionales para la represión de los delitos, e implica la facultad de conservar, promover y desarrollar sus costumbres, procedimientos, sistemas jurídicos e instituciones propias , siempre y cuando las mismas no sean incompatibles con los sistemas jurídicos nacionales ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos . Igualmente, implica la facultad que tienen los grupos originarios de determinar las responsabilidades y penas de los individuos de sus comunidades (OIT, 2009, pág. 82).

Ahora bien, los límites a este derecho comprenden situaciones particularmente excepcionales como vienen a ser la protección del derecho a la vida, la prohibición de esclavitud, la prohibición de tortura, y la garantía del debido proceso (Corte Constitucional de Colombia, 1996, págs. 712). En relación con el derecho al debido proceso, existen límites adicionales entre los que se encuentran el respeto por el principio de legalidad en materia penal, tanto desde un punto de vista sustantivo como procesal; la garantía de la presunción de inocencia; el derecho de defensa; la prohibición de responsabilidad objetiva y principio de culpabilidad individual; el respeto por el non bis in ídem; la no obligatoriedad de segunda instancia, y la proporcionalidad y razonabilidad de sanciones (Corte Constitucional de Colombia, 2012, págs. 6170).

El derecho de los pueblos indígenas a ejercer jurisdicci3n, tambi3n representa un derecho de la persona indigena a ser juzgada conforme a sus usos y costumbres (Corte Constitucional de Colombia, 2012, p3g. 12). De esta forma, la activaci3n de la jurisdicci3n especial se da tomando en consideraci3n cuatro tipos de factores: el personal, el territorial, el objetivo y el institucional .

2.2.1.4 Derecho a conservar y desarrollar de sus propias instituciones econ3micas

En su manifestaci3n econ3mica, tenemos que la mayorfa de los pueblos indígenas han desarrollado ocupaciones y estrategias de subsistencia muy especializadas, las cuales est3n adaptadas a las condiciones especficas de sus territorios tradicionales y, por lo tanto, dependen en gran parte del acceso a las tierras, los territorios y los recursos naturales. De esta forma, la artesanfa, las industrias rurales y comunitarias y las actividades tradicionales relacionadas con la economfa de subsistencia de los pueblos interesados, como la caza, la pesca y la recolecci3n, son reconocidas como factores importantes para el mantenimiento de su cultura, de su autosuficiencia y de su desarrollo econ3mico (OIT, 2009, p3g. 153) .

2.2.2 El derecho a las tierras y territorios ancestrales y a los recursos naturales que se encuentran en ellos

El derecho colectivo de los pueblos indígenas a las tierras y territorios ancestrales, nace como respuesta al vnculo especial de car3cter material y espiritual, que estos grupos tienen con las tierras, aguas, y recursos que tradicionalmente han posefdo, ocupado o utilizado y comprende la totalidad del h3bitat en que los pueblos indigenas se desenvuelven, incluidos sus recursos naturales (OIT, 2009, p3g. 91).

La relaci3n de los grupos originarios con su territorio, constituye la base sobre la que se construye su cultura, economfa, instituciones propias, bienestar e identidad diferenciada; raz3n por la cual, el derecho a los territorios ancestrales permite la plena realizaci3n y ejercicio de la autonomfa de los pueblos indigenas, al asegurar su existencia como grupos humanos diferentes .

Este derecho se encuentra ampliamente reconocido en Colombia bajo la figura del resguardo indigena. Los resguardos son una instituci3n legal y sociopolftica de car3cter especial, conformada por uno o m3s grupos originarios. Son propiedad colectiva de las comunidades indigenas en favor de las cuales se constituyen, y tienen el car3cter de inalienables, imprescriptibles e inembargables. Son manejados y administrados por los respectivos cabildos o autoridades tradicionales de las comunidades indigenas, de acuerdo con sus usos y costumbres, la legislaci3n especial referida a la materia y a las normas que sobre este particular se adopte por

aquellas .

A nivel nacional, los grupos originarios también cuentan con pleno dominio y exclusividad en el uso y aprovechamiento de los recursos naturales renovables de los resguardos y territorios indígenas, en su calidad de titulares del dominio sobre dichos territorios (Corte Constitucional de Colombia, 2014, pág. 117). Pero la propiedad del subsuelo y los recursos naturales no renovables, pertenecen exclusivamente al Estado. Con el fin de conciliar posibles intereses contrapuestos y evitar causar perjuicios a las comunidades indígenas, el Estado se encuentra obligado a garantizar la consulta y participación de los grupos originarios en las decisiones que se adopten respecto a la prospección o explotación de estos .

2.2.3 El derecho al desarrollo

El derecho colectivo de los pueblos indígenas al desarrollo responde a la necesidad de reconocer que la realidad de los grupos originarios es distinta a la de la sociedad predominante, por cuanto cuentan con sus propias historias, medios de vida, valores, creencias y territorios, y que esa realidad, en virtud del principio de diversidad cultural, es valiosa y merece ser salvaguardada (OIT, 2009, pág. 117). Con el fin de garantizar la preservación de la diversidad cultural que los grupos originarios representan, el reconocimiento del derecho al desarrollo implica para estos pueblos, entre otros, la facultad de controlar su propio desarrollo económico, social y cultural, de determinar sus propias prioridades de desarrollo y elaborar sus propias estrategias para el ejercicio de este, de desarrollar sus propias instituciones, y de implementar sus propias estrategias e iniciativas de desarrollo .

Sin embargo, es frecuente que los grupos originarios, en vez de ser sus beneficiarios, terminen siendo las víctimas de los procesos de desarrollo. En búsqueda de un crecimiento económico sostenido, los Estados han despojado a los pueblos indígenas de sus tierras, territorios y recursos, les han impedido el control de sus propios asuntos y los han marginado al momento de la formulación, la implementación y la evaluación de los planes y programas de desarrollo estatal, poniendo en peligro su existencia colectiva (ONU, 2010, pág. 1).

Por esta razón, el alcance de este derecho se complementa con las disposiciones consagradas en la Declaración sobre el derecho al desarrollo de las Naciones Unidas. A través de este instrumento la comunidad internacional incorporó por primera vez el desarrollo al catálogo universal de derechos humanos, y lo definió como un proceso global que comprende los aspectos económicos, sociales, culturales y políticos de los pueblos y que se encuentra dirigido al mejoramiento constante de su bienestar, sobre la base de la participación activa,

libre y significativa de la comunidad y en la justa distribución de los beneficios que del mismo se deriven (Organización de las Naciones Unidas, 1986) .

Si bien los pueblos indígenas no aparecen expresamente mencionados en la declaración, también son sujetos activos de este derecho, sobre todo, al constatarse que los grupos originarios se encuentran entre los principales damnificados de políticas de desarrollo inadecuadas, que no han tenido en cuenta sus intereses, sus necesidades y sus particulares formas de entender y concebir el mundo (Gómez Isa, 1999, págs. 154155).

En Colombia, este derecho implica la facultad de los pueblos indígenas de diseñar las políticas y los planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio –que deben estar en armonía con el Plan Nacional de Desarrollo–, de promover las inversiones públicas en sus territorios y velar por su debida ejecución, y de coordinar los programas y proyectos promovidos por las diferentes comunidades .

2.2.4 El derecho a la educación

El derecho colectivo a la educación cuenta con particular relevancia por cuanto los pueblos indígenas tienen necesidades educativas que surgen de sus historias, culturas, valores, idiomas, conocimientos, estrategias de subsistencia y modos de aprendizaje que les son propios y que los distingue de otros, y tienen un deseo de transmitirlos a futuras generaciones (OIT, 2009, pág. 130). Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deben desarrollarse en cooperación con estos, con el fin de que respondan a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Tales programas deben realizarse con la participación de los grupos originarios a los que se les debe transferir la realización de los mismos. Los pueblos indígenas también tienen derecho a establecer y controlar sus propias instituciones y medios de educación y, siempre que sea viable, impartir educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje, y a tener acceso –en los demás casos–, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma .

A través del derecho a la educación se busca promover y proteger el derecho de los pueblos indígenas de mantener y desarrollar de forma simultánea sus propias culturas, modos de vida, tradiciones y costumbres, y de continuar existiendo como parte de las sociedades mayoritarias con su propia identidad, culturas, estructuras y tradiciones. El principal papel que desempeña el Estado, toda vez que estos deseen llevar a la práctica su autonomía en esta materia, es el de ser garante de que sus sistemas e instituciones educativos estén en armonía

con las normas mínimas generales en materia de educación. De todos modos, esto exige que la evaluación de estos programas se practique en cooperación y con la participación plena de los pueblos indígenas (OIT, 2009, págs. 131132).

El derecho a la educación halla protección constitucional al reconocer que las lenguas y dialectos de los pueblos indígenas son oficiales en sus territorios, razón por la cual, la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias debe ser bilingüe. Así mismo, la Carta reconoce que los integrantes de los grupos originarios tendrán derecho a una formación que respete su identidad cultural. También, existe un régimen especial de educación para los pueblos indígenas, en el que se define la etnoeducación como la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nación y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, la cual debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones, y que debe ser prestada por las entidades territoriales indígenas .

Con la etnoeducación se busca afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. Así mismo, está orientada por los principios de integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad .

2.2.5 El derecho a la salud

El derecho a la salud de los pueblos indígenas es entendido de manera holística, ya que comprende aspectos físicos, mentales, emocionales y espirituales, así como las relaciones entre individuos, comunidades, medio ambiente y la sociedad en general. En este sentido, los principales factores determinantes de la salud van más allá de la influencia directa del sector de la salud e incluyen factores como el acceso a las tierras ancestrales, la protección del medio ambiente y la integridad cultural. El derecho a la salud abarca los sistemas curativos y de seguridad social tradicionales. Su preservación resulta vital para salvaguardar la característica de ser grupos humanos diferentes. Sin embargo, la falta de reconocimiento, la degradación del medio ambiental y los trastornos sociales, así como la dificultad para responder a nuevos desafíos, y la introducción de enfermedades foráneas, los ponen en peligro (OIT, 2009, págs. 145146).

De esta forma, debe ponerse a disposición de los pueblos interesados servicios de salud adecuados o

proporcionar a dichos pueblos los medios que les permitan organizar y prestar tales servicios bajo su propia responsabilidad y control, a fin de que puedan gozar del máximo nivel posible de salud física y mental. Los servicios de salud deben organizarse, en la medida de lo posible, a nivel comunitario. Estos servicios deben planearse y administrarse en cooperación con los grupos originarios y deben tener en cuenta sus condiciones económicas, geográficas, sociales y culturales, así como sus métodos de prevención, prácticas curativas y medicamentos tradicionales, puesto que se han desarrollado a través de las generaciones para satisfacer las necesidades especiales de los pueblos indígenas en su entorno local .

En Colombia existe un régimen especial de seguridad social en salud que garantiza el derecho de los pueblos indígenas al acceso y a la participación en el Sistema General de Seguridad Social –a través de las Entidades Promotoras de Salud Indígenas–, en condiciones dignas y apropiadas, respetando la diversidad cultural y sus estilos de vida, protegiendo sus derechos en salud y garantizando su integridad cultural.

También, se reconoció a las personas indígenas como vulnerables sin capacidad de pago, con derecho a ser afiliados al Régimen Subsidiado de Salud, y la facultad de crear Administradoras Indígenas de Salud para la afiliación de la población indígena. Los pueblos indígenas también cuentan con espacios de concertación legales que garantizan que las acciones que se hagan en materia de salud, se consulten previamente sus autoridades tradicionales y representantes.

2.3. Derechos de participación

Los derechos de participación son aquellos derechos colectivos reconocidos a los pueblos indígenas que permiten a estos grupos hacer parte, si así lo desean, de las instituciones políticas, jurídicas, culturales, sociales y económicas, y de hacer parte en los procesos de adopción e implementación de decisiones de los Estados en los que se encuentran, particularmente de aquellas que les conciernen o que puedan afectarlos directamente, en condiciones por lo menos equivalentes a las que cuentan los otros sectores de la población .

También, incluye una serie de derechos colectivos que le permiten a estos pueblos mantener relaciones intergrupales y asociarse con instituciones nacionales e internacionales, el sector privado, la sociedad civil y otros grupos originarios.

Este tipo de derechos responde a la necesidad de generar mecanismos de participación de los pueblos indígenas en las instituciones y en los procesos de toma de decisiones que deben involucrar a la sociedad en su conjunto. Esto responde a un principio de cautela, o de conciencia, sobre la necesidad de asegurar unas posiciones

mínimas necesarias mientras no exista un espacio político en el que participen en pie de igualdad los distintos sujetos. De esta manera, este tipo de derechos constituyen frenos, o límites, a lo que se puede decidir por quienes tienen mayor capacidad de influencia (Aparicio Wilhelmi, 2008, págs. 3637).

Por su naturaleza, entre estos derechos se encuentran el derecho general de participación en las instituciones políticas, jurídicas, culturales, sociales y económicas de los Estados a los que hacen parte; el derecho de asociación; el derecho a la concertación, y el derecho a la consulta y al consentimiento libre, previo e informado, que permiten a estos grupos trabajar con Estado en el desarrollo de normatividad, políticas públicas, planes, programas y proyectos dirigidos a implementar, garantizar y proteger los derechos de autonomía y participación de estos pueblos, generar una gestión coordinada entre estos grupos y el Estado, y asociarse de diferentes maneras para alcanzar sus metas y objetivos.

2.3.1 El derecho general de participación

El derecho general de participación es aquel derecho colectivo reconocido a los grupos originarios que permite a estos grupos, desde una perspectiva de derechos humanos y culturalmente sensible, hacer parte, si así lo desean, de las instituciones políticas, jurídicas, culturales, sociales y económicas de los Estado a los que hacen parte en condiciones por lo menos equivalentes a las que cuentan los otros sectores de la población .

2.3.1.1 Derecho general de participación en las instituciones políticas

En su manifestación política, implica la facultad de los pueblos indígenas de participar en los órganos políticos nacionales y locales de representación y la oportunidad de intervenir libremente en todos los niveles de adopción de decisiones, ya sea en las instituciones legislativas, administrativas, o de cualquier otra índole, responsables de formular, implementar y evaluar las políticas y programas que les conciernen, en condiciones por lo menos equivalentes a las que cuentan los otros sectores de la población .

A nivel nacional, en Colombia existen dos cargos de Senadores y un cargo de Representante al Congreso de la República reservados por la Constitución para representantes de los pueblos indígenas. A lo anterior se suma el hecho de que las personas indígenas cuentan con todos los derechos políticos consagrados en la Carta, por lo que pueden participar por representantes elegidos de conformidad con los procedimientos constitucionales y legales generales, en la adopción de decisiones de nivel nacional y general .

En cuanto al ejercicio de este derecho en organismos territoriales, tenemos que, a nivel departamental y municipal, existen en algunas entidades y mesas de concertación para discutir temas sectoriales. Así mismo, en

algunas entidades existen oficinas de Asuntos Indígenas y mesas permanentes de coordinación administrativa, que trabajan con el gobierno departamental, examinan propuestas y definen políticas sobre los territorios de las asociaciones. Sin embargo, estos espacios no están articulados con los escenarios nacionales (DNP, 2012, págs. 1617).

2.3.1.2 Derecho general de participación en las instituciones culturales y sociales

En su manifestación cultural y social, este derecho implica la facultad de los pueblos indígenas de conocer las otras culturas con las que interactúan, y enriquecerse de manera dinámica y recíproca, y así contribuir a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo, que posibilite una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza.

Con base en los principios de libertad, igualdad, diversidad cultural y no discriminación, los pueblos indígenas tienen la facultad de vivir de acuerdo con sus culturas y tradiciones, y de promover y difundir sus valores sin que sean discriminados de ninguna forma por motivo de los mismos, y a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública.

También implica la facultad de mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas, y mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

Este derecho también se concreta a nivel nacional a través del reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural como uno de los fines esenciales del Estado colombiano, así como del reconocimiento de la obligatoriedad de proteger las riquezas culturales y el patrimonio cultural, de la oficialidad de las lenguas y dialectos de los grupos originarios al interior de sus territorios y la identidad cultural en materia educativa, de la cultura como fundamento de la nacionalidad colombiana, de la igualdad y dignidad de todas las culturas, de la promoción y difusión de todos los valores culturales, y de la posibilidad de que miembros de pueblos indígenas que comparten territorios fronterizos sean colombianos por adopción.

2.3.1.3 El derecho general de participación en las instituciones jurídicas

En su manifestación jurídica, implica la facultad de los pueblos indígenas al acceso a la justicia, que requiere superar, además de las dificultades generales de acceso que se derivan de su marginalidad económica, política y social, aquellas otras que afectan solamente a los pueblos indígenas debido a la falta de adecuación de los sistemas legales y jurisdiccionales a sus características lingüísticas y culturales, y a las dinámicas sociales específicas y diversas (IIDH, 2006, pág. 3).

Por otra parte, la Acción de tutela, establecida en el ordenamiento jurídico colombiano como mecanismo de protección de derechos fundamentales, es procedente para la defensa de los derechos colectivos del grupo originario frente a terceros, y garantiza el acceso a la justicia de los grupos originarios en ese aspecto (Corte Constitucional de Colombia, 2010, pág. 21).

También, implica la necesidad de establecer procedimientos de coordinación entre la jurisdicción indígena y la justicia estatal, con el fin de reconocer, no solo el derecho penal, sino también otras modalidades jurisdiccionales como el derecho civil indígena. Así mismo, implica la necesidad de establecer procedimientos para solucionar los conflictos que puedan surgir en la aplicación el reconocimiento de las costumbres e instituciones de los pueblos indígenas (RodríguezPiñero, 2008, pág. 128).

2.3.1.4 El derecho general de participación en las instituciones económicas

En su manifestación económica, implica la facultad de los pueblos indígenas de participar en la formulación, implementación y evaluación de políticas, planes, programas y proyectos para el desarrollo nacional, regional y local, de participar en todas las etapas del mismo, así como disfrutar de sus beneficios, y en lo posible, de administrarlos directamente mediante sus propias instituciones. También implica la facultad de participar en la utilización, administración y conservación de sus recursos y beneficiarse de las ganancias que reporten la explotación y uso de los mismos, y a recibir una indemnización equitativa por los daños causados en el desarrollo de estos procesos (OIT, 2009, pág. 117).

2.3.2 El derecho de asociación

El derecho de asociación implica la facultad de los pueblos indígenas de mantener relaciones intergrupales y asociarse con instituciones nacionales e internacionales, el sector privado, la sociedad civil y otros grupos originarios. Se entiende con base en las diferentes relaciones que se generan exclusivamente entre grupos

indígenas, en su necesidad de interacción, ya sea con otros pueblos con los que comparten tierras y territorios, con comunidades del mismo pueblo que se encuentran asentadas en otras tierras o territorios, o con otros pueblos que se encuentran en otras tierras y territorios, y en las diferentes relaciones que se generan entre los grupos indígenas y entidades nacionales e internacionales, organizaciones no gubernamentales, entidades sin ánimo de lucro o empresas privadas, entre otros, en ejercicio de su autonomía o para la protección de sus derechos colectivos.

La definición de este derecho no ha sido desarrollada ni teórica, normativa o jurisprudencialmente como un derecho colectivo independiente, pero sale a la luz a través de la lógica de la presente clasificación, con base en algunas estructuras de interacción que se encuentran reconocidas a nivel nacional, y se cuentan con elementos suficientes para reconocer su existencia.

Estas asociaciones son legítimas y se configuran en Colombia como entidades de Derecho Público de carácter especial, con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa. Pueden ser de orden nacional o local, y tienen por objeto el desarrollo integral de las comunidades indígenas. Con este propósito pueden adelantar, entre otras muchas, actividades de carácter industrial y comercial, bien sea en forma directa, o mediante convenios celebrados con personas naturales o jurídicas, nacionales e internacionales, y asociarse con el sector público, privado o la sociedad civil. Expresamente tienen la función de fomentar en sus comunidades proyectos de salud, educación y vivienda en coordinación con las respectivas autoridades nacionales, regionales o locales, pero pueden abarcar todos los asuntos que les conciernen. Son conformadas por los cabildos y/o autoridades tradicionales indígenas, en representación de sus respectivos territorios indígenas. Sin embargo, la autonomía de los cabildos o autoridades tradicionales indígenas no se compromete por el hecho de pertenecer a una asociación.

Otra manifestación de este tipo especial de participación, que sí está reconocida como derecho colectivo a los pueblos indígenas tanto en el Convenio 169 de la OIT, como en la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas, es la facultad de los grupos originarios a mantener y desarrollar contactos, relaciones y cooperación transfronteriza, incluidas las actividades de carácter espiritual, cultural, político, económico y social. Esta facultad aparece para atender la situación especial de aquellos pueblos indígenas que se encuentran involuntariamente divididos o separados por las fronteras políticas de dos o más Estados, o que si bien no están separados, se beneficiarían con la cooperación con otros pueblos indígenas a través de ellas. Cuenta con una característica particular: implica para los Estados la obligación de adoptar acuerdos internacionales para

su garantía, en virtud del derecho a la reciprocidad .

2.3.3 El derecho a la concertación

El derecho colectivo a la concertación permite a estos grupos, desde una perspectiva de derechos humanos y culturalmente sensible, trabajar con el Estado en el desarrollo de normatividad, políticas públicas, planes, programas y proyectos dirigidos a implementar, garantizar y proteger todos los derechos colectivos de los pueblos indígenas, y generar una gestión coordinada y sistemática entre estos grupos y el Estado, ya sea directamente, o a través de sus asociaciones.

La definición de este derecho tampoco ha sido desarrollada ni teórica, normativa o jurisprudencialmente como un derecho colectivo independiente, pero también sale a la luz a través de la lógica de la presente clasificación, con base en algunas estructuras de concertación que se encuentran reconocidas a nivel nacional, y se cuentan con elementos suficientes para reconocer su existencia.

Estas medidas abarcan el derecho a la educación, puesto que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación y participación con estos, a los que se les deberá transferir la realización de estos . También abarca el derecho a la salud, ya que estos servicios deben planearse y administrarse en cooperación con los grupos originarios . Así mismo, los pueblos indígenas tienen derecho a participar activamente en la elaboración y determinación de los programas económicos y sociales que les conciernan y, en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones .

El derecho a las tierras, territorios y recursos naturales, también se ve cobijado por el derecho a la concertación, puesto que los Estados deben, con participación de las comunidades, adoptar las medidas adecuadas para mitigar las consecuencias nocivas de orden ambiental, económico, social, cultural o espiritual que se pudiesen producir durante la implementación de proyectos que afecten sus tierras, territorios u otros recursos naturales, y establecer mecanismos eficaces para la reparación justa y equitativa por el desarrollo de esas actividades. También tienen la facultad de participar en el proceso que deben adelantar los Estados para establecer y aplicar, conjuntamente, un proceso equitativo, independiente, imparcial, abierto y transparente –en el que se reconozcan debidamente las leyes, tradiciones, costumbres y sistemas de tenencia de la tierra de los grupos originarios–, para reconocer y adjudicar los derechos de los pueblos indígenas en relación con sus tierras, territorios y recursos, comprendidos aquellos que tradicionalmente han poseído u ocupado o utilizado .

Finalmente, el derecho a la concertación permite que los gobiernos actúen en forma coordinada y sistemática con los pueblos indígenas para dar fin a la discriminación que contra estos pueblos se presenta, respetando sus derechos y desarrollando medidas especiales de garantía y protección, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir la discriminación, asimilación, despojo de tierras o menoscabo de los derechos colectivos, superar los prejuicios, y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad. Medidas estas que no deberán ser contrarias a los deseos expresados libremente por los pueblos indígenas.

Si bien las cuestiones mencionadas se encuentran expresamente señaladas en las disposiciones internacionales referentes a los pueblos indígenas, por la naturaleza particular de este derecho, se entiende que el mismo puede abarcar legítimamente todos los aspectos relacionados con los derechos colectivos de los grupos originarios. En ese sentido, bajo los parámetros del principio de unidad nacional ya mencionados, el reconocimiento de este derecho implica para el Estado colombiano, la obligación de establecer mecanismos de coordinación y concurrencia entre los mismos para garantizar el carácter democrático, participativo y pluralista del Estado colombiano, lo que da origen a este derecho (Corte Constitucional de Colombia, 2009, pág. 18).

A nivel nacional este derecho se concreta a través de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, y la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas y la Subcomisión de Salud vinculadas a ella; la Comisión Nacional de Territorios Indígenas; la Mesa Regional Amazónica, y la Comisión Nacional de Derechos Humanos para Pueblos Indígenas.

2.3.4 El derecho a la consulta y al consentimiento libre, previo e informado

El derecho colectivo a la consulta y al consentimiento libre, previo e informado se manifiesta como uno de los principales derechos de los pueblos indígenas, resultado de la lectura del principio de diversidad étnica y cultural a la luz del derecho a la libre determinación indígena, que tiene su fundamento en el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Este se incorpora en el ordenamiento jurídico colombiano, tanto por vía constitucional como por vía legal, desarrollándose en su concepto y fundamentación a través de la jurisprudencia de la Corte Constitucional.

En virtud de estas disposiciones, los grupos originarios tienen el derecho a ser consultados, por medio de

sus instituciones representativas, de buena fe y mediante procedimientos apropiados, antes de la adopción o implementación de decisiones sobre cuestiones que amenacen o afecten sus derechos colectivos, con el fin de obtener su consentimiento libre, previo e informado.

El que el consentimiento sea libre, significa que sea otorgado sin coerción o manipulación. Previo, que sea otorgado con suficiente antelación a la implementación de las medidas consultadas. Informado, que se suministra por lo menos, la naturaleza, envergadura, ritmo, reversibilidad y alcance del proyecto y/o actividad propuesto; las razones o el objeto del proyecto y/o actividad; la duración del proyecto y/o actividad; las zonas que se verán afectadas; que se realice una evaluación preliminar del probable impacto económico, social, cultural y ambiental, incluidos los posibles riesgos, y se incluya una distribución de beneficios justa y equitativa, en un contexto que respete el principio de precaución; el personal que probablemente intervenga en la ejecución del proyecto propuesto: del sector privado, instituciones de investigación, empleados gubernamentales, incluidos los pueblos indígenas y demás personas, y los procedimientos que pueda entrañar el proyecto (GNUD, 2008, pág. 32).

Si bien este derecho implica que los pueblos indígenas tienen la posibilidad de no otorgar su consentimiento, esta negativa no ha sido entendida a nivel nacional como un poder de veto. Con el fin de darle alcance a la consulta más allá de lo meramente informativo, la Corte Constitucional estableció que el criterio que permite conciliar de manera efectiva ambos extremos, es el grado de afectación que se pueda generar a los grupos originarios con la decisión a adoptarse o implementarse. De esta forma, a través de la consulta, se busca armonizar los intereses del grupo predominante con los intereses de pueblos indígenas, determinando la medida que resulte menos lesiva para estos últimos (Corte Constitucional de Colombia, 2011, pág. 75).

Así las cosas, los procesos de consulta deberán plantearse teniendo en cuenta cada caso en concreto, con el fin de crear un espacio de diálogo y disertación entre iguales, en medio de las diferencias, para que los agentes externos al grupo puedan explicar de forma concreta y transparente, cuál es el propósito de la decisión a adoptarse o implementarse para llenar vacíos de información, y para que los pueblos indígenas puedan exponer sus preocupaciones, necesidades y puntos de vista frente a las mismas. Así mismo, los procesos de consulta implican la evaluación, con la participación de los grupos involucrados, de los impactos sociales, espirituales, culturales y ambientales de la decisión a adoptarse o implementarse, y que los resultados de dichas evaluaciones sean tenidos en cuenta como criterio fundamental para determinar el grado de lesividad que se podría causar (Corte Constitucional de Colombia, 2011, págs. 76 77).

Ahora bien, en el evento en que se explore con la participación de los grupos originarios todas las alternativas, y que de dicho proceso resulte probado que todas amenazarían la existencia de los pueblos indígenas como grupos diferentes, ha considerado la Corte que prevalecerá la protección general de los derechos colectivos de los grupos originarios bajo el principio de interpretación pro homine, leído a la luz del principio de reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana (Corte Constitucional de Colombia, 2011, pág. 78).

Igualmente, y como medidas complementarias de protección, la Corte Constitucional ha establecido una serie de requisitos y criterios de interpretación para la implementación efectiva del derecho a la consulta y la búsqueda del consentimiento previo, libre e informado de los pueblos indígenas. Al definir la consulta como un derecho fundamental, la Corte ha establecido que todos los procesos de consulta se desarrollarán conforme a este criterio orientador. En ese sentido, al estar en juego derechos fundamentales, no se admiten posturas de confrontación durante los procesos de consulta, puesto que se trata de entablar relaciones de comunicación efectivas entre iguales en medio de las diferencias, ni se admiten procedimientos que no cumplan con los requisitos esenciales establecidos en su definición (Corte Constitucional de Colombia, 2011, pág. 80).

Adicionalmente, y en búsqueda de la efectiva garantía y protección de este derecho, mediante un proceso de preconsulta a realizarse de común acuerdo con el grupo originario involucrado, se debe definir el procedimiento a seguir en cada proceso de consulta, así como las lenguas en las que se va a desarrollar y sus respectivos traductores, y se debe contar con el acompañamiento de la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, admitiéndose, incluso, la posibilidad de contar con el apoyo de organismos internacionales cuyos mandatos estén orientados a prevenir y proteger los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

3. Conclusiones

La clasificación propuesta presenta cuatro ventajas específicas. En primer lugar, sitúa el derecho a la libre determinación en un lugar omnicompreensivo en el discurso de derechos colectivos de estos grupos, lo que permite generar una nueva lectura y darle un mayor alcance al catálogo de derechos ya reconocidos.

La segunda ventaja específica que presenta la clasificación es que permite situar el discurso de derechos colectivos de los pueblos indígenas en dos grandes grupos de derechos derivados de la libre determinación – los derechos de autonomía y los derechos de participación–, lo que evita confusiones en el contenido y alcance de estos. Se destaca, en particular, lo siguiente:

1. Dentro de los derechos de autonomía se puede identificar un subgrupo particular de derechos colectivos vinculados a las instituciones propias: el derecho colectivo de los grupos originarios a conservar y desarrollar sus propias instituciones políticas, culturales, sociales, jurídicas, y económicas. Cada una de estas manifestaciones constituyen derechos independientes, pero interrelacionados, algunos de los cuales no han sido definidos ni delimitados en su alcance suficientemente. Se destaca su manifestación económica, que incluye las ocupaciones y estrategias de subsistencia especializadas como dignas de salvaguarda y protección, y que son reconocidas como factores importantes para el mantenimiento de la cultura y de la autosuficiencia y desarrollo económico, por lo que se define de manera independiente al derecho al desarrollo y sirve como insumo para la eventual construcción indicadores de desarrollo y bienestar para estos grupos.

2. Dentro de los derechos de participación también se puede identificar un subgrupo particular de derechos colectivos vinculados a un nivel general de participación, y que son la manifestación externa del derecho anteriormente mencionado: El derecho general de participación en las instituciones políticas, jurídicas, culturales, sociales y económicas de los Estado a los que hacen parte. Al igual que en el caso anterior, cada una de estas manifestaciones constituyen derechos independientes, pero interrelacionados, algunos de los cuales no han sido definidos ni delimitados en su alcance suficientemente. Se destacan la manifestación cultural y social de este derecho que, al ser identificados como prerrogativas válidas en esta clasificación, se visibilizan para la ciencia política y la ciencia jurídica, y no solo para la antropología y la sociología, como objetos válidos de estudio. Esto permitiría ir más allá de las medidas de no discriminación adoptadas por los Estados, y abrir todo un nuevo campo de acción para la ciencia política y la ciencia jurídica.

La tercera ventaja específica que presenta la clasificación, es que permite develar la existencia de dos derechos colectivos derivados de la lógica interna del derecho a la participación, que hasta el momento no han sido reconocidos en esta categoría, y que no han sido definidos, configurados, ni delimitados teórica, normativa o jurisprudencialmente: el derecho de asociación, y el derecho a la concertación:

1. El derecho de asociación se entiende con base en las diferentes relaciones que se generan exclusivamente entre grupos indígenas, en su necesidad de interacción, ya sea con otros pueblos con los que comparten tierras y territorios, con comunidades del mismo pueblo que se encuentran asentadas en otras tierras o territorios, o

con otros pueblos que se encuentran en otras tierras y territorios. Implica la facultad de mantener relaciones intergrupales y asociarse con entidades nacionales e internacionales, organizaciones no gubernamentales, entidades sin ánimo de lucro o empresas privadas, entre otros, en ejercicio de su autonomía o para la protección de sus derechos colectivos. Otra manifestación de este tipo especial de participación, es la facultad de los grupos originarios a mantener y desarrollar contactos, relaciones y cooperación transfronteriza, incluidas las actividades de carácter espiritual, cultural, político, económico y social, que aparece para atender la situación especial de aquellos pueblos indígenas que se encuentran involuntariamente divididos o separados por las fronteras políticas de dos o más Estados, o que si bien no están separados, se beneficiarían con la cooperación con otros pueblos indígenas a través de ellas. Cuenta con una característica particular: implica para los Estados la obligación de adoptar acuerdos internacionales para su garantía, en virtud del derecho a la reciprocidad.

2. Por su parte, el derecho colectivo a la concertación, reconocido para algunos asuntos específicos en el ordenamiento jurídico colombiano, permite a estos grupos, desde una perspectiva de derechos humanos y culturalmente sensible, trabajar con el Estado en el desarrollo de normatividad, políticas públicas, planes, programas y proyectos dirigidos a implementar, garantizar y proteger todos los derechos colectivos de los pueblos indígenas, y generar una gestión coordinada y sistemática entre estos grupos y el Estado, ya sea directamente, o a través de sus asociaciones.

Finalmente, la cuarta ventaja específica que presenta la clasificación es que, al estar diseñada como una estructura flexible, puede adaptarse a las condiciones cambiantes propias de la evolución teórica, normativa y jurisprudencial de este tipo particular de derechos humanos de naturaleza colectiva, permitiendo la incorporación de nuevos derechos y la especialización, reclasificación o redefinición conceptual de los mismos.

5.5 Referencias bibliográficas

Anaya, J. (2005). Los pueblos indígenas en el derecho internacional. Madrid: Editorial Trotta.

Anaya, J. (2009). El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación tras la adopción de la declaración. En C. Charters, & R. Stavenhagen, El Desafío de la Declaración. Historia y Futuro de la Declaración de la ONU sobre Pueblos Indígenas (págs. 194 209). Copenhague: IWGIA.

Aparicio Wilhelmi, M. (2008). Los derechos políticos de los pueblos indígenas en la declaración de las naciones unidas. En M. Berraondo, La Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas. Punto y seguido (págs. 3554). Barcelona: Alternativa.

- Berraondo, M. (2008). Los derechos territoriales a partir de la declaración de naciones unidas. En M. Berraondo, La Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas. Punto y seguido (págs. 7993). Barcelona: Alternativa.
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional. (26 de junio de 1945). Carta de las Naciones Unidas.
- Corte Constitucional de Colombia. (30 de mayo de 1994). Sentencia T254. Magistrado Ponente Eduardo Cifuentes Muñoz.
- Corte Constitucional de Colombia. (8 de agosto de 1996). Sentencia T349. Magistrado Ponente Carlos Gaviria Díaz.
- Corte Constitucional de Colombia. (2009 de julio de 2009). Sentencia T514. Magistrado Ponente Luis Ernesto Vargas Silva.
- Corte Constitucional de Colombia. (4 de diciembre de 2009). Sentencia T903. Magistrado Ponente Luis Ernesto Vargas Silva.
- Corte Constitucional de Colombia. (5 de agosto de 2010). Sentencia T617. Magistrado Ponente Luis Ernesto Vargas Silva.
- Corte Constitucional de Colombia. (3 de marzo de 2011). Sentencia T129. Magistrado Ponente Jorge Iván Palacio Palacio.
- Corte Constitucional de Colombia. (16 de febrero de 2012). Sentencia T097. Magistrado Ponente Mauricio González Cuervo.
- Corte Constitucional de Colombia. (6 de julio de 2012). Sentencia T523. Magistrada Ponente María Victoria Calle Correa.
- Corte Constitucional de Colombia. (17 de junio de 2014). Sentencia T384A. Magistrado Ponente Gabriel Eduardo Mendoza Martelo.
- DNP. (8 de diciembre de 2012). Departamento Nacional de Planeación. Evaluación de operaciones y resultados del proceso de consulta previa. Informe 4. Informe final Informe de evaluación e informe de recomendaciones.
- GNUD. (febrero de 2008). Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Directrices sobre los asuntos de los pueblos indígenas. Obtenido de Directrices sobre los asuntos de los pueblos indígenas: www2.ohchr.org/english/.../UNDGDirectrices_pueblos_indigenas.pdf

- Gómez Isa, F. (1999). El derecho al desarrollo como derecho humano en el ámbito jurídico internacional. Bilbao: Universidad de Deusto.
- IIDH. (2006). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Guía para la atención especializada por parte de las oficinas Ombudsman. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Jiménez, L. (2008). De la lucha a los derechos y de los derechos a la acción. En m. Berraondo, La Declaración sobre los derechos de los pueblo indígenas. Punto y seguido (págs. 5778). Barcelona: Alternativa.
- Le Bot, Y. (2009). La gran revuelta indígena. Puebla: Océano.
- Martínez de Bringas, A. (2008). Los derechos económicos y sociales en la declaración de naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. En M. Beraondo, La Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas. Punto y seguido (págs. 95120). Barcelona: Alternativa.
- OIT. (2009). Organización Internacional del Trabajo. Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica: una guía sobre el Convenio núm. 169 de la OIT.
- OIT. (2009). Organización Internacional del Trabajo. Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica: una guía sobre el Convenio núm. 169 de la OIT. Obtenido de Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica: una guía sobre el Convenio núm. 169 de la OIT: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed.../wcms_113014.pdf
- Oliva, D. (2007). Titularidad, contenido material y límites de los derechos de los pueblos indígenas: hacia un ordenamiento jurídico internacional preservador de la diversidad. En O. P. Fuente, Una discusión sobre la gestión de la diversidad cultural (págs. 181284). Madrid: Dykinson.
- ONU. (16 de diciembre de 1966a). Organización de las Naciones Unidas. Pacto internacional de derechos civiles y políticos. Obtenido de Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos: www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0015
- ONU. (16 de diciembre de 1966b). Organización de las Naciones Unidas. Pacto internacional de derechos sociales, económicos y culturales.
- ONU. (16 de diciembre de 1966b). Organización de las Naciones Unidas. Pacto internacional de derechos sociales, económicos y culturales.
- ONU. (12 de julio de 1993). Organización de las Naciones Unidas. Declaración y Programa de acción

de Viena. Resolución A/CONF.157/23.

ONU. (13 de septiembre de 2007a). Organización de las Naciones Unidas. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

ONU. (8 de enero de 2010). Organización de las Naciones Unidas. La Situación de los Pueblos Indígenas en Colombia: Seguimiento a las recomendaciones hechas por el Relator Especial Anterior.

Organización de las Naciones Unidas. (4 de diciembre de 1986). Declaración sobre el derecho al desarrollo.

Ortega, R. R. (2001). Resguardos indígenas y parques naturales en Colombia: una reflexión sobre la viabilidad o no de su coexistencia legal sobre un mismo espacio territorial. Bogotá: Fundación Gaia Amazonas.

Peñaranda, D. (2009). Organizaciones indígenas y participación política en Colombia. Acceso a los espacios de representación 1990-2002. Medellín: La Carreta.

RodríguezPiñero, L. (2008). Justicia y derecho indígena. En M. Berraondo, La Declaración (págs. 123-136). Barcelona: Alternativa.

8

The situation of indigenous children with disabilities

(Isabel Inguanzo¹)

Universidad Loyola Andalucía

Abstract

Indigenous Children with Disabilities (ICwD) have frequently been ignored in academic research and development policies. However, they face multiple layers of discrimination based on their ethnicity, age, abilities and gender that often lead to serious human rights violations. Lack of data, both on the prevalence of disabilities among indigenous children and young people and on specific human rights violations they are suffering, is a serious constraint for any policy aiming to respect, protect and fulfil their human rights. This study attempts to identify these gaps, suggest certain patterns that have been observed and recommend future ways of improving data collection and the situation of ICwD.

1. Introduction

Indigenous Children with Disabilities (ICwD) have frequently been ignored in academic research and development policies. However, they face multiple layers of discrimination based on their ethnicity, age, abilities and gender that often lead to serious human rights violations. Lack of data, both on the prevalence of disabilities among indigenous children and young people and on specific human rights violations they are suffering, is a serious constraint for any policy aiming to respect, protect and fulfil their human rights. This study attempts to identify these gaps, suggests certain patterns that have been observed and recommends future ways of improving both data collection and the situation of ICwD.

While reliable data are scarce, the most widely accepted estimation from the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (UNPFII) suggests that the number of Indigenous Persons with Disabilities (IPwD) is approximately 54 million. Moreover, previous studies have shown that disabilities are more frequent among

1. iinguanzo@uloyola.es

indigenous peoples (IP) than among the rest of the population, although the prevalence of disabilities among different indigenous communities remains uneven. Different prevalence rates may be due to differences in how data are collected. In fact, most of the countries surveyed in this study do not include the questions recommended by the Washington Group (WG) in their national censuses.

This study moves away from a charitable and medical perspective, which centres the analysis on the causes of impairments in children, and focuses instead on a rightsbased approach, giving attention to human rights enjoyed by ICwD. The main human rights that are at risk for ICwD are fundamental rights and liberties, such as the right to life, freedom from violence, torture and cruelty and freedom of movement. Another crucial right for these children, while often forgotten, is the right to full inclusion and participation in society in accordance to their age. That means the right to play, the right to education, the right to be heard and the right to a life free from child labour and domestic exploitation. Moreover, all other relevant rights, such as the right to intercultural justice, the right to culture, the right to live in their own community, the right to social protection and the right to intercultural health care, are closely linked to the access to basic services, which are often lacking in rural and remote areas. Finally, the main causes that jeopardise the full enjoyment of ICwD rights are poverty and exclusion, cultural barriers, prejudice and stigma, remoteness and lack of other relevant rights related to land and territory.

This study has identified common patterns across countries and peoples by means of questionnaires and detailed interviews. In fact, all interviewees reported at least one example of ICwD in their communities. However, most of these children did not have access to special assistance devices (such as wheelchairs, hearing aids, etc.). Most of the interviewees reported that these children are less likely to attend school and that, for most of them, their main activity was staying at home. Moreover, 13 out of 14 respondents reported that ICwD in their communities have difficulties making friends. Furthermore, 10 out of 13 reported at least one case of sexual violence against ICwD, committed either by family members or people outside the community, or of harmful traditional practices against ICwD. In 8 out of 9 cases, the victims were girls and, given their increased vulnerability, indigenous girls with communicational and intellectual difficulties are the most likely to suffer this type of violence.

1.1 Methodology

This study aims to identify: 1) gaps in data regarding ICwD, both in terms of disability prevalence among indigenous girls and boys and of human rights enjoyed by these children; and 2) national and international instruments and initiatives designed to improve the situation of ICwD. The information in this paper comes

from an extensive review of academic literature and relevant legal texts on the subject, as well as questionnaires and semistructured interviews with IPwD activists and experts on ICwD. More specifically, interviews were conducted with cochairs and regional focal persons of the IPwDGN, all of them IPwD, and experts from the ILO, IDA, the Danish Institute for Human Rights (DIHR), the DOCIP, the European Commission's People and Peace Directorate General for International Cooperation and Development (DEVCO – Directorate B) and members of the African Commission for Human and Indigenous People's Rights (ACHIPR) and the Indigenous Peoples of Africa Coordinating Committee (IPACC). Although due to time and budget constraints it was not possible to conduct consultations with ICwD, most IPwD interviewed for this study were themselves ICwD in the past. More specifically, 33 % of them were born with impairments, 50 % acquired impairments during childhood and adolescence and 17 % acquired impairments in their later adult lives.

In addition, 40 questionnaires were also distributed to IP organisations and disability organisations in the Philippines, Nepal, Bangladesh, Brazil, Peru, Colombia, Kenya, Tanzania and Cameroon. The response rate was around 32.5 %. Questionnaires included some of the WG's questions and explicit inquiries on the enjoyment of basic human rights of ICwD in specific communities. Although results from questionnaires may not be statistically representative of every indigenous community and the situation of every indigenous child living with a disability, they do show certain patterns that seem to be common for ICwD living in different countries and regions.

Even if this study drew on the information provided by the interviewees and questionnaire respondents, the spread of some serious human rights violations reported here may need to be verified through further studies. Finally, this paper compares several case studies on the situation of ICwD in different countries from Latin America, Asia and Africa—specifically Brazil, Peru, Nepal and Kenya. Cases were selected based on experiences of good practice in data collection and legislation initiatives aiming to improve the rights of ICwD.

1.2 Basic definitions

The main concepts used in this study are frequently contested by governments, nongovernmental organisations (NGOs) and civil society organisations (CSOs), or are used differently depending on specific agendas. With this in mind, a few basic definitions will be provided at this point.

Indigenous peoples: Today, the definition of IP is based on selfidentification, although the concept is still contested by some governments, especially in Africa and Asia (TauliCorpuz, 2008). For decades, the definition

of IP was somehow related to an immemorial past, prior to colonisation or the invasion of European settlers, and therefore the identification of IP was linked to an ancestral connection with a specific territory and a shared ancestral culture. In this regard, the most widely accepted definitions of IP are those used in ILO Convention No. 169 and the definition put forward by Martínez Cobo. However, these two definitions are based on Latin American and Englishspeaking countries' experiences and thus the concept of IP is very often linked to a precolonial age, excluding the situation of many communities in Africa and Asia (Inguanzo, 2016). In fact, Martínez Cobo adds that 'on an individual basis, an indigenous person is one who belongs to these indigenous peoples through selfidentification as indigenous (group consciousness) and is recognised and accepted by the group as one of its members (acceptance by the group). This preserves for these communities the sovereign right and power to decide who belongs to them, without external interference' (Martínez Cobo, 1986). On a collective basis, IP are therefore those selfidentified as such, but there are no longer cultural or historical requirements to fit the definition.

Children: The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) defines a child as 'every human below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier' (United Nations, 1989, Art. 1). Nonetheless, 'there is still no concrete, consistent definition of "child" under EU law' (FRA, 2009). The Council of Europe usually adopts the UNCRC definition but some issues, such as education, defer to national law of member states. In some other issues, such as those related to occupation and employment, EU law distinguishes between young people (any person below 18 years of age), adolescents (from 16 to 18 years of age) and children (below 16 years of age) (FRA, 2015). However, it is noteworthy that in many indigenous communities, adulthood is reached before the age of 18.

Disability: According to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD), 'persons with disabilities include those who have longterm physical, mental, intellectual or sensory impairments which, in interaction with various barriers, may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others' (United Nations, 2006, Art. 1). Therefore, disability covers 'impairments, activity limitations, and participation restrictions. Impairment is a problem in body function or structure; an activity limitation is a difficulty encountered by an individual in executing a task or action; while a participation restriction is a problem experienced by an individual in involvement in life situations' (WHO, 2007). Consequently, living with a disability is not just a health problem but a social condition. For example, a person with a physical impairment living in a highly mobile society, such as a nomadic indigenous community, may

face greater obstacles in terms of integration and active participation in his or her own community. In the case of children, this could result in lifelong discrimination as well as other human rights violations.

However, disability might have different meanings depending on the culture. For a long time, and due to previous colonisation, being indigenous has been in fact considered a disability by the nonindigenous state authorities (Hollinsworth, 2012). In fact, some scholars have noted that ‘in developing a conceptual framework for research and policy development regarding indigenous people with disabilities, each indigenous community must be understood in the context of their experience of colonisation, disadvantage and cultural heritage’ (Gilroy et al., 2013).

Intersectionality: The concept of intersectionality relates both to an experienced situation and to an analytical and/or policy approach. Firstly, intersectionality refers to the multiple layers of discrimination and oppression experienced as a consequence of belonging to different subordinated categories in a particular society. The first time the concept of intersectionality was used, it referred to the specific situation of black women, where it was highlighted that the separate analysis of categories such as gender and race was unable to account for the experience of oppression and discrimination suffered by black women (Crenshaw, 1989). Later on, it was highlighted that intersectionality can be structural, political and representational, leading not just to discrimination and oppression but also to increased violence against the people belonging to specific subsets of subordinated groups (Crenshaw, 1991).

However, intersectionality also refers to an analytic or policy approach. More specifically, this approach ‘focus[es] on seeing multiple institutions as overlapping in their codetermination of inequalities’ (Choo and Ferree, 2010). An intersectionality perspective requires us to pay ‘special attention to the experiences of individuals that exist at the “intersection” of more than one identity marker’ (Davis, 2013), such as gender, disability status, age, ethnic background or sexual orientation, among others. Those living in the overlap of these identity markers suffer from lapses in legal recognition that need to be identified and analysed through an intersectional lens. So far, at the international level, the intersectionality approach helped to reconceptualise discrimination as a process. Chow argues that ‘intersectionality has contributed to substantially transforming the UN human rights treaty body practice [especially] on gender discrimination’ (Chow, 2016). However, the way intersectionality is currently applied reduces it to ‘a form of “additive exercise” owing to a misperception that multiple identities necessarily contribute to an accumulative form of oppression’ (Chow, 2016).

Intersectionality has been more frequently addressed in gender studies and ethnic studies, although it is also

a useful analytic tool when focusing on disability. For example, in this study, the subset of people who suffer the widest range of discrimination is indigenous girls with disabilities. In this case, the layers of discrimination affecting them include ethnicity, gender, the type and degree of disability and their age. Furthermore, it has been highlighted that not every form of disability faces the same degree of stigma. There is a difference between disabilities that are visible and stable and disabilities that are invisible and variable (Goldberg, 2015).

2. Existing data and research

While reliable data are scarce, the most widely accepted estimation from the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (UNPFII) suggests that the number of IPwD is approximately 54 million (United Nations, 2013b). However, previous studies have shown that the prevalence of disability among indigenous children is uneven. In countries such as Brazil and Colombia, the number of children with disabilities is lower among IP in comparison with nonIP, while in Canada and New Zealand, the disability rate is higher for IP (United Nations, 2013b). However, there is an enormous lack of systematic data. According to the country reports submitted to the Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), just a few countries have undertaken surveys to analyse the prevalence of disability among different social or ethnic groups. Furthermore, these surveys are frequently undertaken by the respective national bureaus of statistics or ministries of health, thus linking disability with physical impairments instead of with human rights. Moreover, data on disability among IP is often not disaggregated.

As stated previously, some Asian and African governments contest the definition of IP, which makes data collection and disaggregation more difficult. For instance, in countries such as China or Thailand, states do not recognise the existence of IP within their borders (Kingsbury, 1998), which makes the prevalence of disability among indigenous children almost impossible to assess. As a consequence of this nonrecognition, IP in some countries (such as Thailand) are not even considered citizens (Inguanzo, 2016). Therefore, there is no birth registration of many indigenous children, which in turn blocks the access of ICwD to any state service (justice, health care, social protection, education, etc). Moreover, the comparability of data may be jeopardised, since different states may use different definitions or categorisations which, in turn, could mask actual prevalence rates among indigenous children.

In terms of the particular situation of ICwD, throughout the decades, in development and poverty reduction programmes, disability has been addressed through three different approaches: the charitable approach, the

medical approach and the rightsbased, social model (Yeo and Moore, 2003). Both charitable and medical approaches are based on an individual perspective of disability, focused on individual physical functions that need to be prevented, cured or treated, while the social model of disability focuses on social barriers. Although today a heterogeneous and critical approach, it has traditionally been claimed ‘that disabled people are an oppressed social group. It distinguishes between the impairments that people have, and the oppression which they experience. And most importantly, it defines “disability” as the social oppression, not the form of impairment’ (Shakespeare and Watson, 2002). Therefore, the rightsbased approach brings the context and the environment into play and considers how two persons with the same impairment, but living in different communities, might be considered as having a disability in one particular setting but not in the other. In conclusion, when considering this approach, any research or policy would need to incorporate social and contextual indicators as well as understand disabilities in terms of rights enjoyed by people with disabilities, environmental and social barriers, opportunities, etc. This study supports the rightsbased approach, thus focusing on social, economic and political inclusion and on the need for social change.

3. Human rights of indigenous children with disabilities

The study submitted to the UNPFII in 2013 on the situation of persons with disabilities among IP highlights 11 issues to be considered by the international community and the relevant stakeholders: a) the right to selfdetermination; b) the participation in the decisionmaking process; c) discrimination on multiple grounds; d) access to justice; e) the importance of education in language and culture; f) the access to health care; g) the lack of adequate living standards; h) the importance of living within the community; I) the particular situation of indigenous women with disabilities; j) the particular situation of ICwD; and k) emergency situations and DRR (United Nations, 2013b).

Although these rights relate to IPwD in general, some specific rights are particularly at risk in the case of ICwD. The same study identifies specific challenges to human rights of ICwD. According to this study, in some cases, these children are victims of infanticide, violence, forced sterilisation for girls and female adolescents, sexual abuse and sexual violence, denial of their right to education, discrimination and forced segregation from their communities (United Nations, 2013b). When IPwDGN representatives were asked which basic human rights of ICwD are usually at risk, the following list was identified: right to life and dignity, right to

full participation, right to education and access to basic services.

3.1 Fundamental rights and freedoms: the rights to life, physical integrity and dignity

All representatives of the IPwDGN interviewed for this study highlighted that infanticide was an issue in their communities. This fact was also confirmed by representatives of IP organisations from Africa and representatives of the IDA. This may be due to many different reasons: for some cultures, disability is seen as a ‘spiritual punishment’ for something that the family has done and therefore there is a great deal of stigma surrounding a newborn with a disability. As Manase Ntutu, African focal person of the IPwDGN states, ‘in my community [...] there is a big problem in the Maasai community because when a family discover they have a child with a disability, sometimes they end up killing that child, because they fear the stigma of the community, [...] because the community believes the disability is a curse’. Sometimes a newborn with a disability even causes the rejection or ostracism of the whole family of that child. This is why many ICwD, assuming they survived early childhood, are kept at home and only close family members know about their existence, since they do not frequently interact with other people from the community or they are sent to institutions outside the community. ‘And [for] those who get kept by the family, there is a lot of stigma, because they locked them inside the houses, and they don’t come out’ Mr Ntutu explains.

Of course, there are no data on the prevalence of infanticide among ICwD, since this is a very sensitive issue and would not be acknowledged. Manase Ntutu also says that among the Maasai community to which he belongs, sometimes the killing is perpetrated in secret within two to three days of the birth. Moreover, in rural and remote areas, most indigenous children do not have birth certificates and their pregnant mothers would not have received prenatal care, so it is very difficult to know how many of these children died a few days after they were born. One way to improve data collection on child mortality among indigenous children—and among ICwD—is to improve access to prenatal care and birth registration processes for these communities.

For African indigenous communities, the question of albinism among children was strongly highlighted during the interviews. As shown by several reports from Amnesty International, in Malawi, children with albinism suffer terrible discrimination and are even subject to intentional killings because of cultural beliefs (Amnesty International, 2016). Albino children were identified as the group of children most discriminated against, based on responses from representatives from the IPACC and the ACHIPR. This lack of the basic human right

to life is at the top of the list of priorities identified by the regional focal points of the IPwDGN of Africa, the Americas and Asia.

Poverty and a lack of resources in general may jeopardise other fundamental rights of ICwD: ‘Where there are limited resources it may be seen as economically irresponsible to give an equal share to a child with a disability who is perceived as unlikely to be able to provide for the family in the future’ (Yeo and Moore, 2003). In many poor households in the developing world, for example in Latin America and Asia, most children with disabilities suffer from malnutrition and are denied access to education in comparison to their siblings or other children from the community who do not have a disability, since their disability is perceived as a burden for the family or community. This also affects ICwD, since indigenous communities are often the poorest in many regions, as reported by Olga Montúfar, cochair of the IPwDGN and Pratima Gurung, Asian focal point of the IPwDGN. According to them, and to the representatives of the IDA, this is often due to the lack of social welfare and support, which transforms a disability into an insurmountable burden in terms of time and money. However, this pattern could be partially redressed if special social welfare mechanisms were in place in order to eliminate socioeconomic inequalities associated with disabilities. Again, there are no statistical data on this specific issue for indigenous children.

Fundamental rights and freedoms of ICwD are also at risk in relation to the right to dignity and physical and mental integrity. It has often been reported that IPwD are more exposed to sexual and physical violence (Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples, 2014). ICwD are also more exposed to violence and abuse than their peers (European Union Agency for Human Rights, 2009). Furthermore, both indigenous ethnicity and disability constitute risk factors for violence against girls (UNICEF, 2013a). In this study, most indigenous representatives interviewed, both with and without disabilities, knew at least one case in their communities where an ICwD suffered sexual violence or harmful traditional practices that resulted in death or severe harm. In total, 10 out of 13 respondents reported knowing at least one incident in their communities and in 9 out of 11 of the cases, the victim was a girl.

These findings are in line with previous studies on sexual violence against women and girls. In fact, ‘some groups of women with disabilities, including indigenous women, migrant women and women belonging to ethnic, linguistic, religious and other minorities face even greater risks of violence due to complex intersectional forms of discrimination’ (United Nations, 2012). Indigenous women and girls with disabilities are therefore especially vulnerable to sexual violence and abuse (United Nations, 2013b). In fact, in her 2017 report, Catalina

Devandas, Special Rapporteur for the Rights of Persons with Disabilities, stated that ‘indigenous girls and women with disabilities face a higher risk of experiencing early marriage, sexual violence and unwanted pregnancy’ (Devandas 2017, paragraph 21).

According to the representatives of the IPwDGN and IDA, survivors of sexual violence against ICwD are usually young girls with intellectual or communicational impairments. This pattern was also confirmed in the questionnaires. These survivors face even greater barriers when attempting to tell others about what happened to them or denounce the perpetrators—and it is precisely this which makes them more vulnerable, since it has been proven in many studies that one of the main reasons why men sexually assault or attack other persons is because of the perception of impunity, together with power inequalities (Scully, 2013).

In the case of Indigenous Girls with Disabilities (IGwD), the multiple intersectional layers of inequalities leave them highly exposed to these human rights violations. Perpetrators of these crimes have been reported to be family or community members, as well as noncommunity members, including staff or other people linked to boarding schools where ICwD went to get access to education. Again, this is a very sensitive issue, and although extremely important, it is very difficult to capture data. The Indigenous Navigator project asks about this specific issue, but only focuses on girls above 15 years of age and looks at community level, which, as mentioned before, is not the ideal way to conduct research on these issues. This severe violation of human rights against mainly (but not only) indigenous girls with intellectual or communicational impairments is also usually under reported because of the lack of access to safe and culturally appropriate justice and health care services, which again add to the climate of impunity.

Ipul Powaseu, cochair of the Papua New Guinea Assembly of Disabled Persons, states that ‘in Papua New Guinea, [...] when it comes to access to justice, a lot of women and girls with disabilities are raped [...]. This is the issue—that our voices are not heard. We don’t have the services that help us to have our voices heard. There are no interpreters, and even the justice system does not have people that are trained to have women with disabilities’ voices heard’ (Petrolewska, 2015). The procedures of many justice systems remain the main barrier for many indigenous girls and young women with disabilities. In Nepal, families are not aware of the specific procedures or legal processes to deal with cases of violence, rape, assault and harassment, and many of them remain silent, according to Pratima Gurung, President of the National Indigenous Disabled Women Association Nepal (NIDWAN)

Another violation of physical integrity that has also been reported on by the cochair of the IPwDGN, Olga

Montúfar, and a representative of the IDA, is the forced sterilisation of IGwD, because of eugenic reasons, both from community members and health professionals. Cases of forced sterilisation of indigenous women and girls have been documented in Australia, Mexico (Chiapas), and Peru (Frohmader, 2013). Cases of forced sterilisation of IWwD have been documented in Kiribati, Solomon Islands and Tonga, where the majority of the population is indigenous (UNFPA, 2013). In the case of sterilisation of women and girls with disabilities, the main rights violated are ‘the right to inviolability of the person, to protection against illegitimate interference in private life, home and correspondence, to marry and found a family [in the future], to protection of motherhood including family planning, to appropriate health care, combined with discrimination on the grounds of sex, ethnicity and disability’ (Bouchard and MeyerBisch, 2016). Cases of forced sterilisation of IGwD have been reported in Mexico, Peru, Brazil and Nepal. However, forced sterilisation is sometimes also a way families use to face sexual violence against those girls. As an indigenous mother of a Tharu girl with an intellectual disability stated: ‘And [the] third time she was again [...] rape[d], [...] nothing was done to none of them, nor any punishment, nor any compensation, nothing, nor any services to my daughter [...], years have passed my daughter is still with me, we are compelled to do forced sterilization to her’ (cited in Nepal Civil Society Organization’s reply to the OHCHR’s call for submissions on the right of persons with disabilities to participate in decisionmaking processes). This is an area that requires further research, since there are almost no reliable data, although those working on the ground with indigenous women and girls with disabilities are aware of it. Another fundamental right that is often violated is freedom of movement. As mentioned before, in many indigenous communities in Africa, ICwD never leave home, in order to avoid being seen. Depending on the degree of their disability, some children may never leave their bedroom or even their bed—there have even been some cases reported of ICwD chained to their beds in Nepal. Chaining up people with mental disabilities is also common practice in Indonesia and it even has its own word to describe it: *pasung* (Human Rights Watch, 2016). The other side of the violation of freedom of movement is the case of forced institutionalisation of IPwD, separating them from their families and communities, and forced institutionalisation in general. It has been extensively reported in Canada and Australia that forced institutionalisation of IP has caused intergenerational trauma and reinforced multiple discrimination (Hollinsworth, 2012). Although these cases refer mainly to the previous century, particularly to the period from the 1930s to the 1950s, there are still examples nowadays and more research is needed in this particular area.

3.2 Full inclusion

The second set of fundamental rights for ICwD that needs to be guaranteed, according to the representatives of the IPwDGN, is the right to full and effective inclusion through full participation in social activities appropriate for their age. The lack of development and cooperation programmes and projects including ICwD is mostly due to the fact that IPwD are often not included in consultative processes regarding development projects.

Regarding children, leisure time and playing games is a key element in the development of every child, even before starting school. Playing games with other children is paramount for ICwD in order for them to feel fully integrated with children of their own age. The right to leisure time, fun and games has been highlighted by Olga Montúfar, cochair of IPwDGN, many times. It is by playing games that children learn role playing, how to interact with each other, trust each other, work together with others, etc. Furthermore, the lack of these activities during early childhood can severely jeopardise the success of these ICwD when they later enter school.

Therefore, any development programme involving indigenous children must take into consideration the rights of ICwD to leisure time and playing. This will also help create a friendly environment, so that other children also become accustomed to playing with ICwD, which will in turn encourage more understanding attitudes in the future. Leisure time for children with disabilities is often forgotten in local, national and international cooperation programmes but must be included, since it is key to every child's development. In fact, according to the questionnaires, 92% of respondents said that ICwD in their communities have problems making friends, and the same amount of respondents indicated that the main activity of ICwD was 'staying at home'.

This right links to another very important right for IP: the right to cultural integrity. ICwD must also participate in all cultural activities where other children are included. This will again foster the sense of belonging, which is very important for IP. As the American and Asian focal points of the IPwDGN argue: 'First we were conceived as indigenous, later we were formed as women/girls, and lastly we happened to live with a disability, so our rights need to be ensured as indigenous persons, girls/women, and persons with disabilities, in a human rights based approach'. Research on ICwD should include indicators such as how

these children spend their leisure time and the ways in which they interact.

3.3. Right to education

The right to education is another fundamental right that ensures future full inclusion and participation. However, it is worth singling out due to its relevance for children's development and the effects it has on the enjoyment of other rights. Not having access to formal education may jeopardise children's opportunity to have access to a decent job in the future and their ability to speak or communicate in the national official language (which in turn can lead to severe human right violations in terms of accessing the justice and health care systems).

According to estimates from UNICEF and UNESCO, approximately 90% of children with disabilities in developing countries do not attend school. Although data on access to education among ICwD are scarce, it has been consistently reported that these children receive limited access to education and that in many cases they have no access at all. Low school enrolment figures among indigenous girls and boys with disabilities depends on the type and degree of disability, remoteness of school facilities, patterns of discrimination and cultural stigma and the economic situation of the family.

The Indigenous Navigator project does consider accessibility to school and adapted materials for children with special learning needs. However, in many countries, universally accessible schools are in towns, and ICwD from remote and rural areas do not have the opportunity to enrol in these centres. This is why some ICwD go to boarding schools. According to the questionnaires, 11 out of 14 respondents reported that schools are not accessible or are moderately inaccessible to children and that these children have to overnight outside the community to attend school. This study has found contradictory results regarding boarding schools for ICwD. In some cases, it was a positive experience, since discrimination against these children was lower than within the indigenous community. However, in some cases, such as in Sabah (Malaysia), boarding schools have been the scenario for episodes of physical and sexual violence against indigenous girls with disabilities. In fact, higher rates of physical and sexual abuse against children with disabilities have also been recorded in Europe (European Union Agency for Fundamental Rights, 2015, 13).

When indigenous or bilingual schools are close to indigenous communities, sometimes teachers lack specific formation on how to teach to children with disabilities (CwD) or do not master the specific indigenous language in the area. For example, 'the contact between the indigenous teacher who can listen and the deaf

indigenous student is restricted to basic communication within the classroom. In the school environment, teachers feel that the resources for transmission of knowledge to the student are limited by linguistic barriers’ (Garcia Bruno et al., 2016). In any case, education is fundamental to ensuring several other rights throughout childhood and youth, such as meaningful participation, selfdetermination, right to work, right to justice, health care, land rights, etc. However, 13 out of 14 respondents indicated that infrastructure and materials in the schools of their communities are not adapted to the particular requirements of children with disabilities, and all 14 respondents reported that the teaching of their indigenous language (if it is even taught in school) is not adapted to children with disabilities.

These problems of lack of accessibility and adapted materials and contents usually prevent families from sending their ICwD to school. Most of them will stay at home or enrol in some kind of child labour. The most common forms of child labour for ICwD, according to the interviews, are begging in inner cities, sexual exploitation and domestic exploitation. Although there are no reliable data available, the two main implications in terms of human rights violations of these children are that they are denied their right to education and that they are isolated from other children and community members, which in turn erodes the support networks of these children and opens the door to further human rights violations (such as sexual violence).

3.4 Access to land and intercultural basic services

Other rights that were also regarded as important for ICwD and IPwD in general are related to accessibility: access to land, access to intercultural justice, access to cultural sites and access to intercultural health care. Aside from physical barriers, there are also cultural barriers in terms of accessibility. In many areas, living with a disability means being considered a dependent person or even a child for your whole life. This is why in some regions, such as the Maasai communities in Kenya, IPwD are not permitted to inherit land or choose who they want to marry. Furthermore, in regard to access to justice, the lack of access to culturally appropriate education severely jeopardises the right to justice of indigenous children and young people with disabilities. On the one hand, IPwD face many obstacles when attempting to access the legal system, especially those with communicational or intellectual disabilities (Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples, 2014). Children with disabilities among indigenous communities may face even greater challenges. This in turn affects the enjoyment of other human rights, since most of the offences committed against IPwD, and specifically ICwD, go unnoticed. Most of them are not even reported to the authorities (either state or

community authorities) and there is an environment of wide impunity. These children and young people face many obstacles when reporting human rights violations, such as physical or sexual aggression, because of language barriers and stigma towards people with disability among police and judiciary staff. This in turn enhances the perception of generalised impunity when committing crimes against these children and then opens the door to further or continuous violations.

On the other hand, depending on the type of disability and their level of education, these young men and women may not be able to fully and effectively defend themselves in court. In fact, IP and persons with disabilities are overrepresented in detention and correctional centres, in most cases because of lack of properly trained legal staff (United Nations, 2013b). It has also been highlighted that proceedings regarding the legal incapacitation of persons with disabilities in Mexico have been extremely problematic, since many IPwD are not being listened to, with other people acting or talking on their behalf—and not always in their best interests. In general, ICwD lack access to basic services because of all the barriers described above. In fact, as stated by the study prepared by the EMRIP, in many cases, “the first contact indigenous persons with disabilities, particularly intellectual disabilities, have with disability services is after they have come into contact with the criminal justice system” (Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples 2014, paragraph 57). Finally, many interviewees reported that health professionals are not aware of the specific needs of indigenous populations, mainly because of language-related matters.

4. Specific factors contributing to disability among indigenous communities

According to the Study on the situation of indigenous persons with disabilities, with a particular focus on challenges faced with regard to the full enjoyment of human rights and inclusion in development prepared for the 12th session of the UNPFII, there are several factors contributing to the higher prevalence of disability among indigenous communities. These factors are ‘higher levels of poverty, increased exposure to environmental degradation, the impact of large projects such as dams or mining activities, and the higher risk of being victims/survivors of violence’ (United Nations, 2013b). Regarding ICwD, children that are not born with impairments might acquire them ‘later in their childhood, be it through disease, accidents or as a result of conflicts and natural disasters’ (UNICEF, 2013b). These factors must be analysed with caution in order to avoid a medical perspective on disability. As mentioned previously, this study, in line with the UNCRPD, adopts a rights-based approach. In this sense, the focus is not on the factors that cause a specific impairment

but on the factors that cause a disability among indigenous children.

Olga Montúfar stated that the situation of ICwD is different if the child was born with an impairment or if this impairment was acquired later. In fact, stigma is usually greater against those indigenous children that were born with an impairment. The representatives of the IPwDGN made it very clear that in terms of a rights-based approach, what really matters is why a specific impairment turns into a disability and which are the main obstacles indigenous children already living with a disability face in terms of the full enjoyment of their rights. According to them, these are the specific issues that policies on disability should be tackling.

4.1 Poverty and exclusion

There is a vicious circle concerning poverty and disability. Both conditions interact endogenously: disability leads to poverty but, even more importantly, poverty aggravates disability (Yeo and Moore, 2003). Disability may generate poverty both directly and indirectly—some of the most common ways are through attitudinal, environmental and institutional discrimination. Persons with disabilities usually attain lower levels of formal education, if any, and therefore their opportunities to get a job and a decent salary are reduced. Furthermore, in many developing countries, the cost of living for a person with a disability in order to enjoy most of their rights is relatively high. Trying to enjoy the same rights as any other person who does not have a disability could be an economic burden for the family.

However, poverty may also aggravate disability. When times are tough, ICwD are the first among their siblings to get a smaller amount of food and/or be taken out of school. Parents may also not be able to pay for specific equipment such as wheelchairs, glasses or hearing aids, thus aggravating the feelings of exclusion. For example, according to the questionnaires, although 100% of respondents indicated that in their communities there are indigenous children with hearing difficulties, only 36% of the respondents reported these children having hearing assistance. Similarly, although 92% of respondents indicated that in their communities there are children who have difficulties with walking, only 36% reported that these children use special equipments for walking such as wheelchairs or crutches.

4.2 Cultural barriers

Cultural barriers, stigma and prejudices regarding disabilities are fundamental to understanding why

ICwD are not fully enjoying all the rights to which they are entitled. In fact, as noted by both cochairs of the IPwDGN, Setareki Mekanawi and Olga Montúfar, prejudices and stigma against ICwD are not the same if the children were born with a disability or if they acquired the disability later on. When a baby is born with a disability, cultural barriers are usually worse. As stated before, in many regions, people will believe the family has done something wrong or that they are under some form of curse. As noted, the most common consequences of these prejudices are either infanticide or keeping the child with a disability at home, far from people's sight. In that sense, awareness campaigns to end these prejudices and stigmas are urgently needed. A variation of this pattern is child neglect or malnutrition. More research is needed in terms of child mortality among ICwD. Infanticide (see above) is a very sensitive topic and usually families will not talk about it, which is why ethnographic research is strongly recommended for this specific topic, as highlighted by Manase Ntutu, the African focal point of the IPwDGN.

If the child survives early childhood, cultural barriers will still keep him or her separated from other children, school and full participation in community activities. For many community members, including parents, it is unclear what abilities, opportunities and strengths a child with a disability might have. In the long run, the ultimate consequence of these cultural barriers within the community is the lack of proper participation and representation of IPwD in issues that affect them. Therefore, more support is needed in terms of raising awareness among parents, community members, teachers and other children.

Again, since these children come from an indigenous community, aside from physical barriers or adapted materials and trained staff, they face great discrimination on ethnic grounds. Language has been reported as the first cultural barrier they face. This happens in schools, justice and legal systems and health care centres. This cultural obstacle may keep these children away from basic services and social protection measures, even if they really need them.

4.3 Remoteness

In all censuses and reports reviewed in this study, the prevalence of disability is consistently higher in rural areas than in urban areas. In fact, remoteness may well aggravate the lack of access to proper intercultural education, health care, social services and justice, which in turn will worsen the opportunities of habilitation and rehabilitation within the indigenous community (Article 26 of the UNCRPD). In fact, as it has been pointed out in Nepal and Kenya, even if schools have adapted infrastructures and material, it may be that the roads

and pathways to these schools are not. Several studies conducted by UNESCO have reported on the higher exposure to violence of children who have to walk long distances to get to school. In addition, particularly for indigenous children, the probability of being sexually assaulted on their way to school is higher if logger companies and mines are in the area.

In general, most interviewees throughout the study highlighted the differences between rural and urban areas in terms of enjoyment of rights of ICwD. In fact, although in many countries there are some social protection measures for persons with disabilities, people from rural areas and specifically from indigenous communities usually do not benefit from them. This pattern has been confirmed in the questionnaires distributed in this study. As noted in various interviews, schools with adapted infrastructure and materials (if they exist) are usually located in big cities. In terms of access to basic services, it has been reported that ‘indigenous persons living with a disability in remote areas are often required to periodically reconfirm their disability through central medical organizations to remain eligible for disability pensions, creating hardship’ (Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples, 2016).

Problems of accessibility become more severe when remoteness is combined with cultural barriers. In fact, in Australia, many aboriginal families of ICwD from the Torres Strait Islands do not approach social services because of fear and distrust of organisations, especially the fear that their children will be taken away from them (Di Giacomo et al., 2013).

4.4 Natural hazards and conflict exposure

There are some studies which, from a medical perspective, focus on the impact of certain extractive industries and development projects on the health of specific indigenous communities and how these can cause impairments among the local population, specifically among children (Lewis et al., 2015). Therefore, the projects and industries might cause secondary disabilities. However, the focus of this study is on how violent conflict and environmental degradation impact the lives of indigenous children who already live with disabilities. IP are specifically vulnerable to these incidents since they are more exposed to them. In that sense, the most relevant issue is that in processes of forced displacement or relocation due to violent conflict, natural disasters or environmental degradation, the specific needs of IPwD and ICwD are almost never taken into account. In fact, in cases of sudden crisis, when indigenous communities are forced to flee their lands, ICwD are sometimes left behind. This pattern was reported both in the Democratic Republic of

the Congo, as a result of the armed conflict, and in Nepal in the context of the 2015 earthquake. It has also been reported that in Nepal, ‘language was a barrier that prevented some groups of Janajati indigenous people from accessing both information about relief and relief materials’ in the context of the 2015 earthquake, and that this was even a greater problem for those Janajati with disabilities (Austin et al., 2016).

Moreover, the erosion of community links due to issues such as land loss, relocations and migrations causes the progressive disappearance of the extended family—in Brazil, this has been reported as an important support network for ICwD which is now at a higher risk (Pereira de Souza and Bruno, 2012). The importance of the support of extended family for taking care of ICwD was also mentioned as a critical factor in Sabah Indigenous communities by Jannie Lasimbang, representative of JOAS. In addition, in the context of a natural disaster or migration situation, where community links are eroded, sexual and physical violence against women and girls perceived as vulnerable is more likely to occur (Thornton and Voigt, 2007). Finally, community erosion due to displacement, migration or relocation also results in community support networks for ICwD being broken, thus increasing the vulnerability of these children.

This is why it is paramount that DRR projects and programmes take into account the particular requirements of ICwD in terms of displacement and relocation. Setareki Macanawi, current cochair of the IPwDGN, stated that most DRR programmes are not inclusive of IPwD needs, because IPwD are not present when these programmes are discussed and ‘elders in our communities often do not pay attention to small details that affect us when taking these decisions’. Participation is a key issue for IPwD so that their specific needs are taken into account in DRR programmes. However, most of the time, consultations are not adapted for IPwD, if they are held at all. According to the questionnaires, 100% of respondents reported that information and documentation in FPIC processes on development projects in their territories are not adapted for persons with disabilities, while 11 out of 13 stated that persons with disabilities do not take part in these processes when they are held.

5. Conclusions

Since 2012, the issue of the rights of IPwD is getting more attention within the international arena. However, IPwD do not constitute a homogenous group. Specific subsets of persons based on gender, age and degree and type of disability may face multiple levels and sources of discrimination, which in turn can jeopardise their human rights. ICwD rights related to life, dignity and physical and mental integrity, full participation, education and access to intercultural services are seriously at risk due to poverty, cultural barriers and stigma, remoteness and exposure to natural hazards and conflicts in their territories.

6. References

- Amnesty International. (2016). “We Are Not Animals To Be Hunted or Sold ” Violence and Discrimination Against People with Albinism in Malawi. London. <https://doi.org/AFR36/4126/2016>
- Austin, Lord, Bandita, S., Jeevan, B., Obindra, C., & Tracy, G. (2016). Disaster, Disability and Difference: A Study of the Challenges Faced by Persons with Disabilities (PwDs) in PostEarthquake Nepal. (UNDP, Ed.). Kathmandu: UNDP. Retrieved from http://www.np.undp.org/content/nepal/en/home/library/crisis_prevention_and_recovery/disasterdisabilitydifferencePwDspostquake2016.html
- Bouchard, J., & MeyerBisch, P. (2016). Intersectionality and Interdependence of Human Rights: Same or Different? *The Equal Rights Review*, 16, 186–203. Retrieved from [http://www.equalrightstrust.org/ertdocumentbank/Intersectionality and Interdependence of Human Rights Same or Different.pdf](http://www.equalrightstrust.org/ertdocumentbank/Intersectionality_and_Interdependence_of_Human_Rights_Same_or_Different.pdf)
- Choo, H. Y., & Ferree, M. M. (2010). Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. *Sociological Theory*, 28(10), 129–149.
- Chow, P. Y. S. (2016). Has Intersectionality Reached its Limits? Intersectionality in the UN Human

- Rights Treaty Body Practice and the Issue of Ambivalence. *Human Rights Law Review*, 16, 453–481. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngw016>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1). Retrieved from <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Davaki, K., Marzo, C., Narminio, E., & Arvanitidou, M. (2013). Discrimination Generated by the Intersection of Gender and Disability. <https://doi.org/PE493.006>
- Davis, A. N. (2013). Intersectionality and International Law: Recognizing Complex Identities on the Global Stage. *School of Oriental and African Studies Harvard Human Rights Journal*, 28. Retrieved from <http://harvardhrj.com/wp-content/uploads/2009/09/intersectionalityandinternationallawrecognizingcomplexidentitiesontheglobalstage.pdf>
- Devandas, C. (2017). Sexual and reproductive health and rights of girls and young women with disabilities Report of the Special Rapporteur on the rights of persons with disabilities. <https://doi.org/UNDOC.A/72/133>
- DiGiacomo, M., Davidson, P. M., Abbott, P., Delaney, P., Dharmendra, T., McGrath, S. J., ... Vincent, F. (2013). Childhood disability in Aboriginal and Torres Strait Islander peoples: a literature review. *International Journal for Equity in Health*, 12(7), 1–18. <https://doi.org/10.1186/14759276127>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2015). Violence against children with disabilities: legislation, policies and programmes in the EU. Retrieved from <http://fra.europa.eu/en/publication/2015/violencechildrenwithdisabilitieseu>
- European Union Agency for Human Rights. (2009). Developing indicators for the protection, respect and promotion of the rights of the child in the European Union. Retrieved from <http://fra.europa.eu/en/publication/2012/developingindicatorsprotectionrespectandpromotionrightschildeuropeanunion0>
- Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples. (2014). Access to justice in the promotion and protection of the rights of indigenous peoples: restorative justice, indigenous juridical

- systems and access to justice for indigenous women, children and youth, and persons with disabilities. <https://doi.org/UN Doc. A/HRC/27/65>
- Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples. (2016). Right to health and indigenous peoples with a focus on children and youth. <https://doi.org/UN Doc. A/HRC/33/57>
- Frohman, C. (2013). Dehumanised: the forced sterilisation of women and girls with disabilities in Australia. Retrieved from http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CAT/Shared Documents/AUS/INT_CA T_NGO_AUS_18673_E.pdf
- Garcia Bruno, M. M., & Lopes Coelho, L. (2016). Discourses and Practices in the Inclusion of Deaf Indians in Differentiated Indigenous Schools. *Educação & Realidade*, 41(3), 681–693. <https://doi.org/10.1590/2175623661084>
- Gilroy, J., Donnelly, M., Colmar, S., & Parmenter, T. (2013). Conceptual framework for policy and research development with Indigenous people with disabilities. *Australian Aboriginal Studies*, 2, 42–58. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/recursos.ulojola.es/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=660eaed8e01547b49ef5deba7a755039%40sessionmgr101>
- Goldberg, C. (2015). Is Intersectionality a Disabled Framework? *PWIVID: In/Visibility and Variability as Intracategorical Interventions*. *Critical Disability Discourses*, 7, 55–88. Retrieved from https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=.+Is+Intersectionality+a+Disabled+Framework%3F+Presenting+PWIVID%3A+In%2FVisibility+and+Variability+as+Intracategorical+Interventions.+&btnG=
- Henriksen, J. B. (2008). Key Principles in Implementing ILO Convention No. 169. (ILO, Ed.). ILO. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_118120.pdf
- Hollinsworth, D. (2012). Decolonizing Indigenous disability in Australia. *Disability and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717879>
- Human Rights Watch. (2016). Living in Hell: Abuses against People with Psychosocial Disabilities in Indonesia. Human Rights Watch. Retrieved from <https://www.hrw.org/node/287537>
- ILO. (1989). Indigenous and Tribal Peoples Convention, (Convention No. 169).
- Inguanzo, I. (2016). Reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en el Sudeste Asiático: un análisis comparado. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Johnson, S. (2015). Jordan's Principle and Indigenous Children with Disabilities in Canada: Jurisdiction, Advocacy, and Research. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 14(34), 233–244. <https://doi.org/10.1080/1536710X.2015.1068260>
- Kingsbury, B. (1998). "Indigenous peoples" in international law: A constructivist approach to the Asian controversy. *American Journal of International Law*, 92(3), 414–457. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2997916>
- Lewis, J., Gonzales, M., Burnette, C., Benally, M., Seanez, P., Shuey, C., ... Nez, S. (2015). Environmental Exposures to Metals in Native Communities and Implications for Child Development: Basis for the Navajo Birth Cohort Study. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 14(34), 245–269. <https://doi.org/10.1080/1536710X.2015.1068261>
- Martínez Cobo, J. (1986). Study of the problem of discrimination against indigenous populations. <https://doi.org/UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1986/7>
- Pereira de Souza, V., & Bruno, M. M. G. (2012). As crianças indígenas Guarani e Kaiowá com deficiência: ausências e emergências para a efetivação das políticas públicas de saúde e educação. In M. M. G. Bruno & R. Suttana (Eds.), *Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão* (p. 224). Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados. Retrieved from <http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/educacao/diversidadeefronteirasdainexclusaomarildagarciaBrunoerenatosuttana.orgs.pdf>
- Petrolewska, A. (2015). Simply, Real Consultation: Indigenous Persons with Disabilities Demand Action. *Cultural Survival Quarterly Magazine*, 39 (3).
- Schiek, D., & Lawson, A. (2011). *European Union NonDiscrimination Law and Intersectionality: Investigating the triangle of the Racial, Gender and Disability discrimination*. New York: Routledge.
- Scully, D. (2013). *Understanding Sexual Violence: a study of convicted rapist*. (Routledge, Ed.). London.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9–28. Retrieved from <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Shakespearesocialmodelof disability.pdf>
- Thornton, W., & Voigt, L. (2007). *Disaster rape: Vulnerability of women to sexual assaults during*

- Hurricane Katrina. *Journal of Public Management and Social ...*, 13, 23–49.
- UNFPA. (2013). *A Deeper silence: The Unheard Experiences of Women with Disabilities – Sexual and Reproductive Health and Violence against Women in Kiribati, Solomon Islands and Tonga*. Retrieved from <http://pacific.unfpa.org>
- UNICEF. (2013a). *Breaking the Silence on Violence against Indigenous Girls , Adolescents and Young Women A call to action based on an overview of existing evidence from Africa , Asia Pacific and Latin America*. New York.
- UNICEF. (2013b). *Children and Young People with Disabilities*. Retrieved from https://www.unicef.org/disabilities/files/Factsheet_A5__Web_NEW.pdf
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://doi.org/UN Doc. A/RES/44/25>
- United Nations. *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol* (2006). <https://doi.org/UN Doc. A/RES/61/106>
- United Nations. (2012). *Thematic study on the issue of violence against women and girls and disability*. <https://doi.org/UN Doc.A/HRC/20/5>
- United Nations. (2013). *Study on the situation of indigenous persons with disabilities, with a particular focus on challenges faced with regard to the full enjoyment of human rights and inclusion in development*.
- Yeo, R., & Moore, K. (2003). *Including Disabled People in Poverty Reduction Work : “ Nothing About Us , Without Us .”* *World Development*, 31(3), 571–590. <https://doi.org/10.1016/S0305>

9

Exposición Didáctica Interactiva

“Doodles en Femenino”

Eje temático: Ciudadanía y género

Modalidad: Innovación en las actuaciones realizadas

(M^a Mercedes Arias González¹)

(Rosa M^a Solano Fernández²)

(Carlos Manuel Tapia Agredano³)

(Asesorías de Formación del Centro del Profesorado de Córdoba)

Resumen

“Doodles en femenino” es un proyecto innovador destacable por considerarse una experiencia de buena práctica que incorpora metodologías de integración TAC, animación a la lectura, plurilingüismo y enfocado al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres como derecho fundamental recogido en el marco legal de la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Andalucía.

Consiste en una exposición didáctica interactiva formada por 31 cuadros sobre los doodles de Google (composiciones en el logo que conmemoran distintos eventos) de 31 mujeres relevantes a lo largo de la historia, que Google publica en su página principal con relativa frecuencia. Este número coincide con los 31 días que tiene el mes de marzo, y con la celebración del 8 de marzo: Jornada Internacional de la Mujer.

Cada cuadro de la exposición está compuesto por el doodle, una pequeña reseña biográfica y un código QR que lleva a una página web distinta en cada caso para que el alumnado maneje textos escritos, vídeos y canciones, algunas de ellas en inglés. En esta información está la respuesta que posteriormente deben escribir en el cuadernillo de trabajo del alumnado.

1. mercedes.arias@cepcordoba.org
2. rrsolano13@gmail.com
3. cta.verroes@gmail.com

Palabras clave: Doodles, mujeres, escritura, lectura, códigos QR.

Abstract

“Doodles in Feminine” is an innovative project that stands out as a good practice experience that incorporates TAC (Technologies for Learning and Knowledge), reading animation, multilingualism and it is focused on promoting equality between men and women as a fundamental right enshrined in the legal framework of The Spanish Constitution and the Statute of Autonomy of the Community of Andalusia. It consists of an interactive didactic exhibition consisting of 31 pictures about Google Doodles (compositions in the logo commemorating for different events) of 31 relevant women throughout history, which Google publishes on its home page with relative frequency. This number coincides with the number of days in March, and with the celebration of March 8th: International Women’s Day.

Each picture of the exhibition is composed of the Doodle, a small biographical review and a QR code that leads to a different web page. The students will be able to manage written texts, videos and songs, some of them in English. In this information is the answer to each question that they must find and write in the student’s workbook.

Key words: Doodles, women, writing, reading, QR codes.

Introducción

Esta exposición didáctica interactiva pretende acercar al profesorado, junto con su alumnado, al conocimiento de mujeres importantes por su aportación y dedicación en los campos de la educación, la ciencia, la música y las artes plásticas, la literatura, la informática, la igualdad..., usando las nuevas tecnologías como herramientas básicas para mirar, descubrir, investigar y aprender.

A través de esta exposición el alumnado y el profesorado investigarán aspectos concretos de la vida de mujeres relevantes usando smartphones y tablets para acceder a la información escondida detrás de códigos QR, respondiendo a preguntas diseñadas para crear expectación, interés y reflexión crítica.

Esta exposición se trabajó en el Centro del Profesorado (CEP) de Córdoba con el profesorado que se inscribió a la actividad formativa titulada de la misma forma. El profesorado acudió en sesiones individuales fijadas

anteriormente con ellos y ellas en horario lectivo durante el mes de marzo y vinieron acompañados por su alumnado. Los autores de la exposición se encargaron de explicarla y trabajarla con el alumnado, sirviendo así de muestra didáctica para el profesorado. La sesión se organizó de la siguiente manera:

1º: Introducción a la temática, la perspectiva de género y al uso las TIC.

2º: Trabajo por parejas de alumnos y alumnas. Investigación, reflexión y análisis.

3º: Trabajo en el aula. Creación de material y cumplimentación de un cuestionario de valoración.

Actualmente, esta exposición se encuentra disponible en el CEP para su préstamo a los centros educativos que la soliciten. Hasta ahora, ha sido bastante requerida por multitud de centros de distintas etapas educativas como, por ejemplo, el Conservatorio Profesional de Música “Músico Ziryab”, los centros de Educación Secundaria como el IES Averroes, el IES Zoco, el IES Medina Azahara o el IES Miguel Crespo o centros de Educación Primaria como el CEIP Fray Albino y la Residencia Escolar La Aduana, entre otros.

Objetivos

1. Conocer la vida de algunas de las mujeres que han aparecido en los doodles de Google.
2. Visibilizar a mujeres que han aportado mucho dentro de su disciplina y han contribuido a lo largo de la historia para llegar a lo que somos y hacemos actualmente.
3. Dar voz a mujeres de diferentes culturas a través de la exposición y el material educativo generado.
4. Realizar un pequeño homenaje desde el ámbito educativo a las mujeres que, sólo por el hecho de serlo, se vieron relegadas a ocupar un lugar no visible en la sociedad en la que vivieron.
5. Aportar ideas al profesorado para trabajar el día 8 de marzo de una manera original y más acorde con la actualidad del alumnado.
6. Integrar el uso de las TAC de manera natural y sencilla con nuestro alumnado.
7. Motivar al profesorado y al alumnado para que use las nuevas tecnologías en el aula como una herramienta más para el trabajo y fomento de la escritura y la lectura.
8. Realizar producciones didácticas aprovechando los recursos actuales disponibles en la red.
9. Ejemplificar desde el Centro del Profesorado una buena práctica educativa que poder llevar a cabo con el alumnado en nuestros centros de Educación Primaria y Secundaria.
10. Ofrecer recursos itinerantes para que los centros educativos puedan dar vida a actividades interactivas.

Descripción de la experiencia presentada

Contenidos

Los contenidos que se trabajan con esta exposición son los siguientes:

- Mujeres en la educación, la ciencia, la política,
- la música y las artes plásticas, la literatura, la informática, la igualdad...
- Visión intercultural de los roles desempeñados por las mujeres a lo largo de la Historia.
- Los códigos QR: una mirada distinta, una lectura diferente.
- Los doodles de Google como recurso minimalista de información y sus aplicaciones didácticas.
- Generar un crisol de lenguajes para trabajar en el ámbito escolar; artístico, digital, tecnológico, escrito, etc.

Planteamiento y diseño inicial



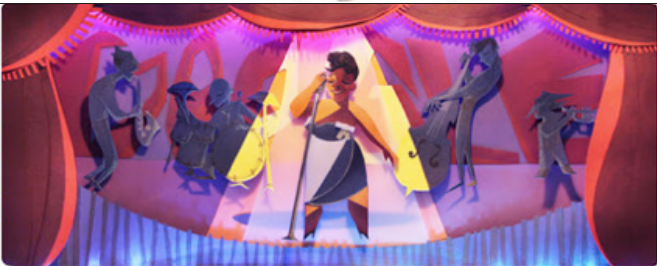

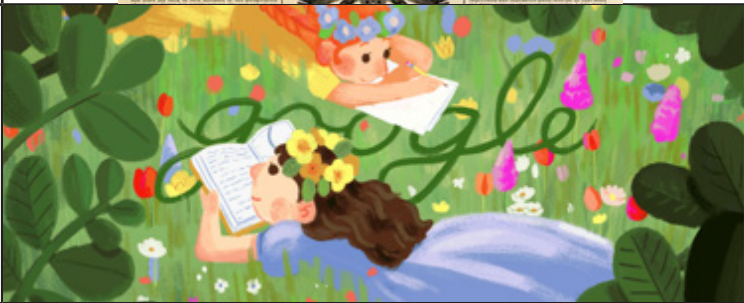
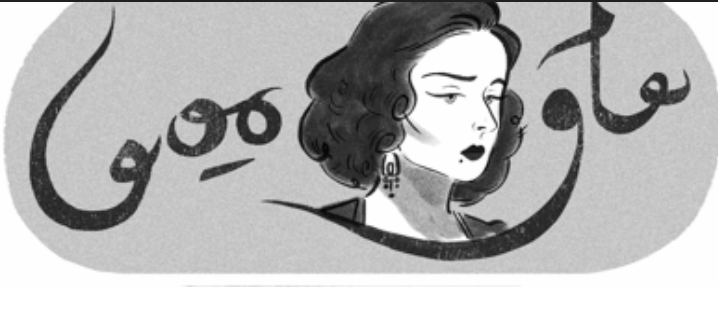
La idea de esta actividad surgió por iniciativa de estas tres asesorías de Primaria del CEP de Córdoba ya que queríamos presentar al profesorado una manera distinta de trabajar la lectura y la escritura en los centros, ante la continua queja del profesorado de que los chicos y chicas de hoy no leen porque están “embrujaos” por las nuevas tecnologías y los libros no les llaman la atención. Pensamos que no sólo los libros dan información y son la única forma de leer, que podíamos cambiar la herramienta por otra más atractiva para el alumnado y más acorde con su tiempo y con los dispositivos que usan a diario, acercando así la lectura y la escritura a su realidad. Además, también era una manera de mostrar al profesorado otra forma de usar didácticamente las nuevas tecnologías e, incluso, podría ser el primer paso para empezar a introducir los smartphones y las tablets como otro material didáctico y diario más al servicio del profesorado.

Otra de nuestras intenciones era aportar una actividad diferente al profesorado para conmemorar el 8 de marzo, “Día Internacional de la Mujer”, como se viene haciendo en este CEP desde hace años. Nuestro CEP tiene un bagaje importante de trabajo en la temática de coeducación, con asesorías muy implicadas, siendo el primer CEP de Andalucía que tiene y desarrolla su Proyecto de Igualdad, obligatorio para los centros educativos pero

no para los centros del profesorado.

Con la mirada violeta, nos fijamos en lo que los doodles de Google representaban todos los años el 8 de marzo y además incluían a menudo a mujeres destacadas a lo largo de la historia de distintas disciplinas. Así que nos pusimos a investigar sobre ello y decidimos seleccionar doodles del 8 de marzo y de mujeres que abarcaran todas las disciplinas, que fuesen de todos los continentes del mundo, de todas las razas y de todos los tiempos, desde la antigüedad hasta la época actual, para poner de relieve la cantidad de mujeres importantes que la historia ha ido invisibilizando a lo largo de los años, pero que han estado ahí, que han sido reales y que su labor ha sido determinante para conseguir vivir en esta sociedad de hoy. Obtuvimos muchos doodles que cumplían estos requisitos pero finalmente optamos por dejar el número en 31, como días tiene el mes de marzo, por darle otro sentido a la exposición, intentando que calara en los visitantes el mensaje de “aunque el 8 de marzo celebremos el día de la mujer, debemos trabajar todos los días por la igualdad”.

La selección de doodles fue la siguiente:

Nº	MUJER	DOODLE
01	Ada Lovelace (Matemática y programadora) Reino Unido	
02	Anne Cath. Vestly (Actriz y escritora) Noruega	
03	Ella Fitzgerald (Música) Estados Unidos	
04	Nellie Bly (Periodista) Estados Unidos	
05	Lucy Maud Montgomery (Escritora) Canada	
06	Asmahan (Cantante y actriz)	

Nº	MUJER	DOODLE
07	Hedy Lamarr (Actriz e inventora) Austria	
08	Dorothea Erxleben (Médica) Alemania	
09	Nadežda Petrović (Pintora) Serbia	
10	Olga Cossettini (Maestra) Argentina	
11	Maria Montessori (Educadora y pedagoga) Italia	
12	Clara Schumann (Pianista y compositora) Alemania	

Nº	MUJER	DOODLE
13	Clara Campoamor (Feminista y política) España	
14	Simone de Beauvoir (Escritora y filósofa) Francia	
15	Dorothy Irene Height (Activista, defensora de derechos humanos) Estados Unidos	
16	Emmeline Pankhurst (Sufragista) Reino Unido	
17	Beatrix Potter (Escritora y naturalista) Reino Unido	
18	Sarojini Naidu (Activista y poeta) India	
19	Raicho Hiratsuka (Periodista y escritora) Japón	

Nº	MUJER	DOODLE
20	Victoria Ocampo (Escritora) Argentina	
21	Olympe de Gouges (Defensora de derechos de mujeres) Francia	
22	Hannah Arent (Feminista y política) Alemania	
23	Niki de Saint Phalle (Escultora y pintora) Francia	
24	8 de marzo: Día Internacional de las Mujeres	
25	8 de marzo: Día Internacional de las Mujeres	
26	8 de marzo: Día Internacional de las Mujeres	

Nº	MUJER	DOODLE
27	8 de marzo: Día Internacional de las Mujeres	
28	8 de marzo: Día Internacional de las Mujeres	
29	8 de marzo: Día Internacional de las Mujeres	
30	Mary Blair (Artista y dibujante) Estados Unidos	
31	Anna Castelli Ferrieri (Arquitecta y diseñadora) Italia	

La manera de hacer que la impresión plana del papel con el doodle nos llevará a un enlace con otra información distinta era a través de la realidad aumentada, en este caso, a través de los códigos QR (Quick Response code, “código de respuesta rápida”).

Todas estas palabras que usábamos en inglés (doodle, que significa garabato, o código QR) nos llevaron a pensar en meter información en inglés para dar respuesta formativa también a los centros bilingües de nuestro ámbito de actuación.

Después de todas estas acciones encadenadas, nació la exposición Doodles en femenino como hoy la conocemos.



Figura 1: Muestra de paneles de la exposición “Doodles en Femenino”

Esta actividad educoformativa para el profesorado y el alumnado se llevó a cabo durante el mes de marzo del 2016 en el CEP de Córdoba, aunque aún sigue viva porque la exposición está disponible para aquel profesorado que la solicite para trabajarla en su centro.

Desarrollo de la actividad

Antes de comenzar la visita a la exposición, el alumnado asistente a esta actividad, escucha y debate (1) sobre la importancia de las mujeres en la historia y sobre las posibilidades de las TIC en el aula mediante el uso de códigos QR. A continuación pasan a ver la exposición, leer sus contenidos y escanear los códigos plasmados en cada cuadro utilizando sus propios dispositivos móviles, tanto smartphones como tablets. Por último completan un cuadernillo de actividades y realizan una autoevaluación.

Por su parte, el profesorado asistente, termina este trabajo en su clase, ayudado por una guía didáctica en forma de cuadernillo, realizando una composición similar a la elaborada por nosotros sobre una mujer andaluza relevante y realizando un doodle que colocará en un padlet (2) comunitario de la actividad, así como un cuestionario online (3) de evaluación de la actividad.



Figura 2: Portadas de los cuadernillos de trabajo del profesorado y del alumnado para trabajar la Exposición “Doodles en Femenino”

(1)	Presentación de la actividad al alumnado	https://docs.google.com/presentation/d/14qQ9TWzJ97V6yXDz8t_QrqBZsHAMuhcLAfy7nZozio/edit?usp=sharing
(2)	Padlet comunitario de trabajo	http://padlet.com/cta_averroes/doodlesefemenino
(3)	Cuestionario evaluación	http://goo.gl/forms/xOkyla9e6k

Esta actividad va dirigida al alumnado del 5º y 6º curso de Primaria, al alumnado de Secundaria y a todo el profesorado que presente inquietudes para implementar el uso de las TAC en su aula.

Resultados y/o conclusiones

La actividad ha sido muy bien acogida por parte del profesorado y el alumnado participantes. Durante las dos horas presenciales de duración de la misma, el alumnado participaba de forma colaborativa y con gran implicación en cada una de las tareas.

Hemos podido observar, tanto nosotros como el profesorado que acompañaba al grupo de niños y niñas, que el “enganche” al tema de las mujeres y a la lectura y realización de las actividades han sido las tablets y los smartphones, sin duda, mucho más que nuestras explicaciones, las ganas que le contagiaron los maestros y maestras o las expectativas que ellos y ellas trajesen de casa por la novedad de la actividad en un lugar fuera de sus centros educativos diarios.

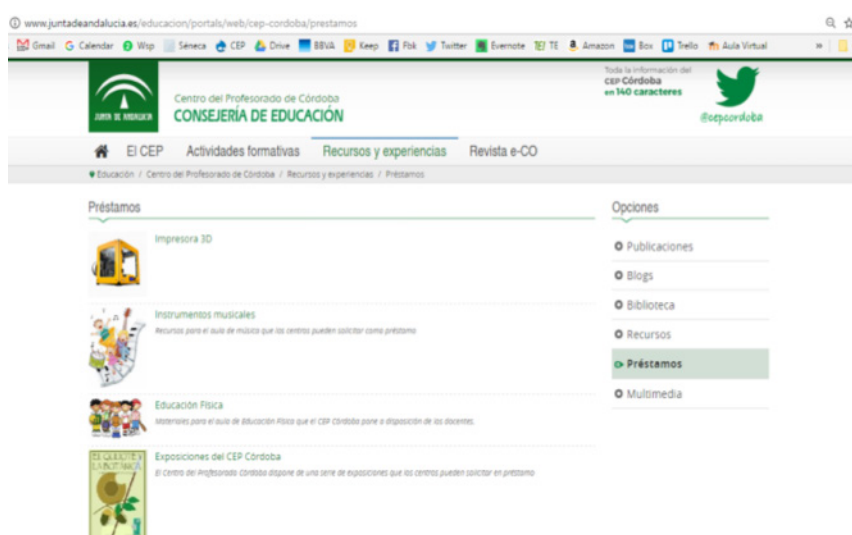
Cuando hablamos con los chicos y las chicas de “conexión a la red wifi”, “escanear los QR”, “enlaces y webs”, “aplicaciones de lectores de QR”... nos descubrimos a nosotros mismos hablando en el mismo lenguaje en el que ellos y ellas hablan. Nuestro código y el suyo eran iguales, por eso la comunicación fluía, no había falta de atención ni de entendimiento.

Algunos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y/o ritmos de aprendizaje más lentos, pudieron hacer la actividad sin ningún problema, emocionados y contentos por el logro que suponía para ellos. Otros, con problemas de conducta presentadas en el aula ordinaria, se mostraron tranquilos y concentrados en

la actividad. Por esto pensamos que la exposición está adaptada o se puede modificar sin problema a cualquier alumno o alumna, siempre que tengan adquiridas las destrezas básicas de la lectura y la escritura.

De nuestro ámbito de actuación han participado un total de 10 centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, 25 maestros y maestras y aproximadamente unos 300 alumnos y alumnas, sólo durante el mes de marzo del 2016 que estuvo abierta esta actividad.

Actualmente está cedida de manera temporal a cualquier centro educativo de cualquier provincia que la pida a través de nuestra página web.



Para hacer nuestro trabajo más accesible a todo el profesorado, hemos creado un sitio web colaborativo con todos los recursos y herramientas elaborados para poder desarrollarla de manera satisfactoria en cualquier colegio o instituto.

<https://sites.google.com/site/doodlesenfemenino/>



Figura 3: Captura de la web dónde se recogen todos los recursos y herramientas de la exposición “Doodles en Femenino”

Este proyecto, como se ha señalado, está vivo y sigue en construcción puesto que tiene versatilidad para ser extrapolable y desarrollarse en centros de enseñanza de diferentes etapas y niveles educativos y puede ampliarse y centrarse en otras figuras femeninas que son recurrentes en los garabatos de Google.

En 2017 Google se centra en la mirada a nuestro pasado y rescata el origen de la celebración del 8 de marzo a través de la mirada de una niña y las historias que le cuenta su abuela, la importancia de hacer genealogía femenina y tener en cuenta nuestros ancestros, saber de dónde venimos para trazar nuestro porvenir, con el lema “Mujeres que cambiaron el mundo” recata a Ida B. Wells, Rumiki Devi Arundale, Cecilia Grierson, Suzanne Lenglen, Lina Bo Bardi, Halet Cambel, Miriam Makeba, Ada Lovelace, Sally Ride, Lotfia El Nadi y Frida Khalo.

Nos gustaría concluir dedicando un espacio al trabajo realizado este año a la conmemoración del 8 de marzo, que además de estar profundamente lleno de significado por la convocatoria mundial de la huelga feminista, ha servido para poner de manifiesto que las mujeres de todo el mundo nos unimos y en un acto de solidaridad reivindicamos nuestros derechos con esos lazos que nos unen como compañeras, madres, hijas, abuelas y seres

humanos que desean alcanzar que la sociedad, las leyes, la justicia y la vida cotidiana nos respete y nos valore, con el deseo de desterrar las violencias estructurales hacia las mujeres que son el fundamento del abuso de poder y la injusticia.



Figura 4: Doodle de Google del Día Internacional de la Mujer correspondiente al 8 de marzo de 2018.

En 2018, el Doodle de Google, se ha centrado en representar 12 historias de mujeres viñetistas e ilustradoras que a través de su trabajo cuentan su día a día, eligiendo un momento o detalle que ha sido impactante en sus vidas haciéndonos pensar cuánto tenemos en común las mujeres de todo el mundo. Estas mujeres y sus relatos han sido: Anna Haifisch, con Noviembre de 1989; Chihiro Takeuchi, con Edades y etapas; Estelí Meza, con Mi tía florece; Francesca Sanna, con La Caja; Isuri, con Aarthi la increíble; Karabo Poppy Moletsane, con La victoria de Ntsoaki; Kaveri Gopalakrishnan, con Encima del tejado; Laerte, con Amor; Philippa Rice, con Verdad; Saffa Khan, con Casa; Tillie Walden, con Minutos y Tunalaya Dunn, con Hacia dentro.

Referencias bibliográficas.

- Sobre el día de la mujer

Naciones Unidas (s.f.). Día Internacional de la Mujer, 8 de marzo. Recuperado el 5 de febrero de 2016 de <http://www.un.org/es/events/womensday/>

Instituto Andaluz de la Mujer (s.f.). En torno al 8 de marzo, Día Internacional de las Mujeres. Recuperado el 5 de febrero de 2016 de http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/fondodocumental/publicaciones/libros_y_otros_recursos_de_caracter_monografico/recursosdecoeducacion/entornoal8demarzo/

Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 20162021.

- Sobre los doodles

Simancas Delgado, Borja (2017). Qué son los doodles de Google, su historia y los más famosos. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de <https://www.elandroidelibre.com/2017/01/lahistoriadetrasdeldoodlesdegoogle.html>

Google (2013). Archivo de doodles. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de <https://www.google.com/doodles/?hl=es#archive>

Google (2013). Sobre los doodles. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de <http://www.google.com/doodles/about>

Google Arts and Culture (2017). Mujeres que cambiaron el mundo. Recuperado el 9 de mayo de 2018. <https://artsandculture.google.com/theme/0wKyGSwrqEJFJw>

Google (2018). Google celebra el día Internacional de la Mujer con doce historias de mujeres memorables. Recuperado el 9 de mayo de 2018

http://www.abc.es/tecnologia/abciadiinternacionalmujerdoodlegoogle201803080921_noticia.html.

- **Sobre los códigos QR**

Morales Rodríguez, Gelu (2012). TICTAC: Aplicaciones educativas de los códigos QR. Recuperado el 5 de febrero de 2016 de <http://www.grao.com/recursos/aplicacionsqr>

1,2,3 docencia y didáctica (2012). 54 formas de utilizar los códigos QR en educación. Recuperado el 6 de febrero de 2016 de <http://docenciaydidactica.ecobachillerato.com/2012/03/54formasdeutilizarcodigosqren.html>

10

“Somosatal, un aula intercultural en la era digital”

Resumen

La incorporación de alumnado inmigrante al sistema educativo español ha supuesto unos nuevos retos en el contexto educativo. Al principio, la escuela integró a dicho alumnado usando las herramientas de la educación compensatoria que existían. Con el paso del tiempo, se hizo necesaria una respuesta más organizada, con recursos y personal específico y se crearon las llamadas “aulas lingüísticas”. En Andalucía, comenzaron a funcionar, en el curso 2001/2002, con la denominación de Aulas ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística del alumnado Inmigrante). Las Aulas ATAL han evolucionado dando el salto a la era digital con la incorporación de las herramientas de la escuela del siglo XXI, rompiendo las fronteras de la integración para instalarse en la cultura de la enseñanza inclusiva. El principal objetivo del presente escrito es el estudio del desarrollo de un aula ATAL en el entorno digital, organizada en la plataforma “SOMOSATAL” y en el uso de la misma para conseguir una verdadera inclusión en el sistema educativo andaluz del alumnado y sus familias.

5.1 Introducción

La labor de un docente del ámbito de la Interculturalidad en un centro educativo se debe centrar en la tarea de desarrollar un modelo de escuela comprensiva, que se caracterice por “ofrecer a todo el alumnado, un importante núcleo de contenidos comunes dentro de los centros, evitando al máximo posible la separación del alumnado en vías de formación diferentes, que pueden resultar discriminatorios y perjudiciales” (R.M. Gallardo, 1990).

Dada la diversidad de orígenes y ritmos de aprendizaje del alumnado inmigrante, debemos aceptar la diversidad para favorecerla y beneficiarnos de esa diferencia para desarrollar las competencias básicas, teniendo en cuenta no solo la personalidad y cultura del alumnado inmigrante y autóctono sino también los diferentes ritmos de aprendizaje y la inclusión de su entorno familiar en el proceso.

En este contexto, es primordial el uso de herramientas y entornos que posibiliten el trabajo cooperativo del alumnado y que aprovechen su potencial adquirido hasta este momento así como la comunicación e inclusión de sus familias ; es por ello por lo que hemos creado la multiplataforma digital “SOMOSATAL”, un espacio con entidad propia basado en la filosofía “Creative Commons” para el alumnado y familias de diversos IES de la Costa del Sol.

5.2 Contexto de la experiencia

La experiencia nace como respuesta a una doble necesidad . Por un lado, el alumnado y las familias que se incorporan al sistema educativo andaluz en diversos centros de la Costa del Sol (IES Torre Almenara, IES Villa de Mijas, IES Albaytar e IES Concha Méndez Cuesta) que tienen, no solo una identidad cultural, sino también una identidad digital, cuyo uso y conocimiento beneficia y enriquece al centro educativo y a la sociedad que lo acoge . “SOMOSATAL” cubre una parcela de entorno digital específica, la del aprendizaje intercultural en línea, a través de las herramientas digitales que aporta la plataforma.

Por otro lado, el alumnado necesita seguir desarrollando su competencia digital y el resto de competencias, especialmente la Competencia Lingüística , que es la más necesaria para la comunicación y el aprendizaje. El uso de la plataforma también posibilita la comunicación y el aprendizaje de las lenguas como lenguas extranjeras y/o como segundas lenguas a través del aprendizaje plurilingüe para todo el alumnado de los centros.

Es así, que la plataforma “SOMOSATAL” surge en un contexto educativo, social y cultural para la inclusión y participación en la comunidad educativa; de la que el alumnado inmigrante y su familia ahora forman parte, y les ayuda a seguir formando parte de una comunidad digital global que incorpora su situación actual al desarrollo de sus competencias básicas manteniéndolos conectados en red con el mundo.

5.3 Competencias que se desarrollan a través de la plataforma “SOMOSATAL”

5.3.1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA : “SOMOSATAL” es un espacio creado para favorecer la comunicación lingüística del alumnado y de desarrollo de contextos sociolingüísticos diversos

Esta competencia se desarrolla a través de los siguientes marcadores competenciales

5.3.1.1 Desarrollar habilidades comunicativas para interactuar de forma competente en las diferentes

esferas de la actividad social en el entorno digital.

5.3.1.2. Ser capaz de escuchar, hablar y conversar .

5.3.1.3. Ser capaz de expresarse , oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación.

5.3.1.4. Saber leer textos y así ampliar conocimientos y favorecer el acceso a diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

5.3.1.5. Interpretar diferentes tipos de discursos en contextos y con funciones diversas.

5.3.1.6. Reconocer y aprender las reglas de funcionamiento del castellano a partir de las lenguas que ya conoce.

5. 3. 2. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

: Esta competencia se desarrolla especialmente en la comprensión de sucesos naturales y humanos y el aprendizaje de las consecuencias y mejoras a las condiciones de vida propia y del entorno del alumnado.

Se desarrolla a través de los siguientes marcadores competenciales:

5.3.2.1. Tratar temas de Salud, Consumo, Medio ambiente, Valores éticos, Ciudadanía, Interculturalidad .

5.3.2.2. Formular hipótesis, tomar decisiones.

5.3. 2.3. Organización visual de la información.

5. 3. 3. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL:

Esta competencia es básica en el trabajo del Aula Intercultural y en el mundo actual . Se convierte en una necesidad para la comunicación y la formación a nivel lingüístico, curricular e intercultural. Se desarrolla a través de los siguientes marcadores competenciales:

5. 3. 3. 1. Competencia en tratamiento de la información y competencia digital .

5. 3. 3. 2. Acceder a todo tipo de información que se puede encontrar en la red.

5. 3. 3.3 Utilizar las diversas lenguas para comunicarse con otras personas en red.

5. 3. 3. 4. Crear contextos sociales y funcionales de comunicación. 5. 3.3 .5. Aprovechar los recursos digitales para contactar con modelos lingüísticos diversos.

5. 3. 4. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: El desarrollo de esta competencia es clave en la inclusión . Los contenidos desarrollados en la plataforma muestran la riqueza y la diversidad tanto de la

sociedad de acogida como de la sociedad de origen, desde una óptica que prioriza el respeto intercultural así como el desarrollo de los distintos proyectos que se llevan a cabo en los centros educativos en el ámbito de los valores eg; Proyectos Escuela Espacio de Paz y Proyecto de Igualdad . Esta competencia propicia el desarrollo del alumnado como persona compartiendo unos valores y tradiciones . Se desarrolla a través de los siguientes marcadores competenciales:

- 5. 3. 4. 1. Utilizar la plataforma como vehículo de comunicación y transmisión cultural.
- 5. 3. 4. 2. Reconocer y aceptar las diferencias culturales y de comportamiento.
- 5. 3. 4. 3. Intercambiar información personal para reforzar la identidad de los interlocutores.
- 5. 3. 4. 4. Aprovechar la interacción que se produce en el trabajo en equipo para aprender a participar, expresar ideas propias, escuchar las de los demás, desarrollar la habilidad para construir diálogos, tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros y compañeras, y favorecer el hecho de aprender de y con los y las demás.

5. 3. 5 COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA: es una competencia básica que desarrollamos en la plataforma con la realización de dramatizaciones, artículos , proyectos audiovisuales , uso de aplicaciones y de manualidades . Se desarrolla a través de los siguientes marcadores competenciales:

- 5. 3. 5. 1. Aproximarse a autores/as que han contribuido desde distintas áreas a la manifestación artística.
- 5. 3. 5. 2. Expresar opiniones, gustos y emociones que producen las diversas manifestaciones culturales y artísticas.
- 5. 3. 5. 3. Realizar trabajos creativos individualmente y en grupo.
- 5. 3. 5. 4. Realizar representaciones de simulaciones y narraciones.

5. 3. 6 COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER: La plataforma cuenta con las herramientas que facilitan el aprendizaje ya que fomenta desde un primer momento el aprendizaje autónomo del alumnado a través del uso de las distintas herramientas y estrategias de reflexión, crítica constructiva y participación que contiene. Se desarrolla a través de los siguientes marcadores competenciales:

- 5. 3. 6. 1. Usar la plataforma para interpretar y representar la realidad, construir conocimientos, formular hipótesis y opiniones, expresar y analizar sentimientos y emociones.
- 5. 3. 6. 2. Reflexionar sobre el propio aprendizaje para identificar cómo se aprende mejor y que

estrategias son más eficaces.

5. 3. 7 SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR: A partir de mínimo nivel de competencia comunicativa castellano, el alumnado puede desarrollar un intercambio con el entorno educativo y social muy variado y así promover la inclusión del alumnado y el autoaprendizaje en la enseñanza de idiomas y en las distintas áreas del currículum. Se desarrolla a través de los siguientes marcadores competenciales:

5. 3. 7. 1 Actuar de manera imaginativa ante los diferentes retos planteados en la plataforma.

5. 3. 7. 2 Tener iniciativas, ser independientes e innovadores/as .

5. 3. 7. 3 Trabajar en equipo.

5.3.7. 4 Hacer autoevaluación y coevaluación del trabajo desarrollado.

5. 4 Metodología

El marco genérico metodológico es el de una metodología comunicativa que da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final . Los principios metodológicos en los que se apoya son los principios de la Metodología AICLE/Inmersión Lingüística , posibilitando un aprendizaje Integrado de Contenidos que usa la circunstancia de inmersión como base para el aprendizaje. Además, el uso del aprendizaje por tareas/proyectos. (ABP/PBL) se lleva a cabo a través del trabajo cooperativo que se apoya en los principios de la educación emocional y en valores respetando las culturas y el desarrollo como individuos.

Estrategias metodológicas en el uso de la plataforma.

5. 4. 1 Análisis lo más ajustado posible del punto de partida inicial del alumno/a.

5. 4. 2 Acogida y confianza donde se facilita el aprendizaje .

5. 4. 3 Adaptación de materiales, dinámicas y ritmos de aprendizaje empleando dinámicas de aprendizaje en línea.

5. 4. 4 Desarrollo de un aprendizaje significativo .

5. 4. 5 Diversificación tanto los recursos didácticos como los dinámicas educativas, huyendo de la repetición y buscando nuevos enfoques y dinámicas lúdicas de enseñanza y aprendizaje.

5. 4 . 6 Uso continuo de elementos de la realidad cotidiana como recurso educativo.

5. 4. 7 Potenciación de la actitud activa proponiendo actividades y siendo receptiva a las características y sugerencias de los participantes alumnado.

5. 4. 8 Evaluación frecuente del aprendizaje a través de la observación directa , en línea, para corregir errores e incentivar la autopercepción de su propio aprendizaje.

5. 4. 9 Potenciación de la creatividad y el espíritu crítico teniendo en cuenta la educación emocional y en valores que entendiende el conflicto intercultural como una oportunidad para la convivencia y no un lastre.

5. 5 Desarrollo de la plataforma “somosatal”

5. 5. 1 Evolución “SOMOSATAL”

“Somosatal” nació como página web en el año 2011 para la enseñanza de los contenidos lingüísticos de español como lengua extranjera del alumnado ATAL. En el 2012 , al uso de la página como libro de texto, se añadió el blog de aula , convirtiéndose en un lugar de difusión e información relacionada con la acogida y la comunicación con el alumnado ATAL y la comunidad educativa. Desde el 2013 , ha seguido creciendo y diversificándose con la incorporación de la participación de las familias y el alumnado a través de los blogs de proyectos de aula tanto del alumnado ATAL como del alumnado en el aula ordinaria . También se incorporaron las aplicaciones móviles a la plataforma y se crearon espacios en las redes sociales y de mensajería, formándose la multiplataforma “SOMOSATAL”.

5. 5. 2 Espacios de la plataforma

1. Página web somosatal con subsecciones de acogida para familias y profesorado, actividades ELE, asignaturas, celebraciones, cursos ELE, deberes, evaluación y proyectos en la dirección <http://clasedeatal.weebly.com/>
2. Blog somosatal con secciones de Acogida, contacto y agenda y etiquetas de aprendizaje de la lengua e interculturalidad en la dirección <http://somosatal.blogspot.com.es/>
3. Blogs del alumnado ATAL en Blogger y Tumblr

Taller somosatal: <http://talleratal.blogspot.com.es/>

Somosatal viajes: <http://somosatalviajes.blogspot.com.es/>

Mi país en las noticias: <http://mipaisenlasnoticias.blogspot.com.es/>

Soy fan de mi abuelo/a: <http://soyfandemiabuelx.blogspot.com.es/>

Microblogging somosatal <http://somosatal.tumblr.com/>

4. Blogs de aula en Blogger y Tumblr del alumnado de grupos de la ESO en el aula ordinaria trabajando en inclusión con alumnado ATAL en las áreas de Lengua castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Valores Éticos de los IES Torrealmenara e IES Villa de Mijas en Mijas (Málaga) .

Torreinclusiv@s: <http://torreinclusivos.blogspot.com.es/>

Villainclusiv@s: <http://villainclusivos.blogspot.com.es/>

5. Blog de gamificación con misiones, insignias, logros semanales del alumnado ATAL en la dirección <https://jugandoenatal.blogspot.com.es/>




6. Blog de taller inclusivo “entreculturas” del IES Albaytar de Arroyo de la Miel en Benalmádena (Málaga) <http://inclusivealbaytar.blogspot.com.es/>

7. Espacios @somosatal específicos en espacios digitales y redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter, Google +, Pinterest, Youtube, Spotify).

8. Grupos de comunicación móvil en Whatsapp y Canal público Telegram <https://web.telegram.org/somosatal#/im?p=@somosatal>

5. 5. 3 Influencia, audiencia , interacciones y estadísticas de distintos sitios de la plataforma.

Tabla 1 Interacciones y estadísticas de la plataforma

Sitios	Audiencia, interacciones y estadísticas mes de Febrero 2018																																																																	
Blog somosatal	<p>Páginas vistas por países</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Entrada</th> <th>Páginas vistas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estados Unidos</td> <td>43812</td> </tr> <tr> <td>España</td> <td>18649</td> </tr> <tr> <td>Rusia</td> <td>3923</td> </tr> <tr> <td>Francia</td> <td>1101</td> </tr> <tr> <td>Alemania</td> <td>1072</td> </tr> <tr> <td>México</td> <td>984</td> </tr> <tr> <td>Argentina</td> <td>784</td> </tr> <tr> <td>Colombia</td> <td>719</td> </tr> <tr> <td>Reino Unido</td> <td>672</td> </tr> <tr> <td>Irlanda</td> <td>407</td> </tr> </tbody> </table>	Entrada	Páginas vistas	Estados Unidos	43812	España	18649	Rusia	3923	Francia	1101	Alemania	1072	México	984	Argentina	784	Colombia	719	Reino Unido	672	Irlanda	407																																											
Entrada	Páginas vistas																																																																	
Estados Unidos	43812																																																																	
España	18649																																																																	
Rusia	3923																																																																	
Francia	1101																																																																	
Alemania	1072																																																																	
México	984																																																																	
Argentina	784																																																																	
Colombia	719																																																																	
Reino Unido	672																																																																	
Irlanda	407																																																																	
Facebook @somosatal	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Publicación</th> <th>Tipo</th> <th>Segmentación</th> <th>Alcance</th> <th>Participación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>La misión secreta: ¿Cuál es mi talent</td> <td></td> <td></td> <td>21</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Talentos@s de @somosatal</td> <td></td> <td></td> <td>25</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Actividades día d e Andalucía 2018</td> <td></td> <td></td> <td>32</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>6 actividades para celebrar el Día de</td> <td></td> <td></td> <td>25</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Mañana de cine vi ento Wonder . la</td> <td></td> <td></td> <td>49</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Fotos de la public ación de Somos a</td> <td></td> <td></td> <td>36</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>FELIZ AÑO NUE VO CHINO 2018 .</td> <td></td> <td></td> <td>27</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>El año nuevo chin o 2018 es el 16 d</td> <td></td> <td></td> <td>38</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Más manos [] del talento en el #esc</td> <td></td> <td></td> <td>33</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>#amandotalent o es una dinámica</td> <td></td> <td></td> <td>48</td> <td>47</td> </tr> <tr> <td>Feliz Año Nuevo Chino 2018: El añ</td> <td></td> <td></td> <td>111</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>TAREAS PROVE CTO - MEXICO 2</td> <td></td> <td></td> <td>112</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Publicación	Tipo	Segmentación	Alcance	Participación	La misión secreta: ¿Cuál es mi talent			21	0	Talentos@s de @somosatal			25	0	Actividades día d e Andalucía 2018			32	2	6 actividades para celebrar el Día de			25	2	Mañana de cine vi ento Wonder . la			49	11	Fotos de la public ación de Somos a			36	4	FELIZ AÑO NUE VO CHINO 2018 .			27	1	El año nuevo chin o 2018 es el 16 d			38	5	Más manos [] del talento en el #esc			33	4	#amandotalent o es una dinámica			48	47	Feliz Año Nuevo Chino 2018: El añ			111	3	TAREAS PROVE CTO - MEXICO 2			112	2
Publicación	Tipo	Segmentación	Alcance	Participación																																																														
La misión secreta: ¿Cuál es mi talent			21	0																																																														
Talentos@s de @somosatal			25	0																																																														
Actividades día d e Andalucía 2018			32	2																																																														
6 actividades para celebrar el Día de			25	2																																																														
Mañana de cine vi ento Wonder . la			49	11																																																														
Fotos de la public ación de Somos a			36	4																																																														
FELIZ AÑO NUE VO CHINO 2018 .			27	1																																																														
El año nuevo chin o 2018 es el 16 d			38	5																																																														
Más manos [] del talento en el #esc			33	4																																																														
#amandotalent o es una dinámica			48	47																																																														
Feliz Año Nuevo Chino 2018: El añ			111	3																																																														
TAREAS PROVE CTO - MEXICO 2			112	2																																																														
Twitter @somosatal																																																																		
Instagram @somosatal																																																																		

5. 5. 4 Tipos de herramientas y usos

Los espacios digitales “somosatal” responden a necesidades que surgen tanto en el entorno del aula como fuera de ella. En la siguiente tabla podemos observar cada espacio y herramienta digital utilizada en la plataforma y el uso que se le da.

Tabla 2 Herramientas digitales y usos

Herramientas	Usos
Blogs (Blogger, Tumblr)	Participación , Creación de portfolios, almacenaje de contenidos en la nube creados por y para el alumnado, difusión de buenas prácticas
Páginas web (Weebly)	Difusión y almacenaje de contenidos
Aplicaciones móviles y en línea (Whatsapp y Telegram)	Gamificación, Creatividad, Portfolios, Comunicación y difusión
Las redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter, Pinterest, Google +)	Comunicación, participación de la comunidad educativa y digital, almacenaje de contenidos, creación de portfolios
Herramientas de Google (Correo electrónico, Espacios compartidos en Google Drive, Formularios, Presentaciones, Canal de Youtube , Google Photos, Google Keep)	Trabajo en equipo, participación , comunicación y difusión por parte de la comunidad educativa.

5. 5. 5 Resultados obtenidos

1. Hemos avanzado en la eliminación de los malentendidos interculturales derivados de la falta de conocimiento de la realidad del alumnado inmigrante y sus familias.
2. Hemos encontrado un espacio para el reconocimiento de los valores previos ; lo cual nos ha ayudado a fomentar el aprendizaje cooperativo que ha permitido disminuir los prejuicios étnicos y la falta de motivación del alumnado trabajando la inclusión en el aula ordinaria.
3. Hemos contribuido al fomento de las distintas competencias de la lengua:
Competencia discursiva

Competencia gramatical

Competencia sociolingüística: adecuación del mensaje.

Competencia estratégica: negociación

4. A través de la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa, hemos garantizado la utilización a todos los niveles de los diversos instrumentos que existen a nivel de centro, organismos oficiales nacionales y transnacionales, organizaciones y proyectos sin ánimo de lucro, voluntariado.

5. Hemos dinamizado la integración y la diversificación curricular en los centros.

6 Hemos propiciado una mejora en la consecución del nivel adecuado para que el alumnado, una vez terminado el período de adaptación curricular, abandone el aula de ATAL y pueda alcanzar los objetivos generales de área y etapa sin el handicap del desconocimiento del idioma y cultura autóctona así como su contribución al conocimiento de la comunidad educativa de sus idiomas maternos y sus culturas y conocimientos de otras lenguas y otras culturas.

7 Hemos conseguido fomentar un sentimiento de pertenencia al grupo que en la edad adolescente ayuda especialmente a la integración y al desarrollo de la autoimagen del alumnado a nivel social.

5.6 Conclusión

La plataforma Somosatal se ha convertido en un instrumento para la comunicación, difusión y la inclusión intercultural en el entorno educativo de los centros en los que se desarrolla y ha supuesto una gran avance para la participación de familias y alumnado tanto autóctono como inmigrante en su proceso de integración. Además ha contribuido a la difusión y conocimiento en la comunidad digital global de la realidad de nuestros centros y entornos sociales.

Tanto la metodología empleada como las herramientas usadas así como los resultados obtenidos nos llevan a afirmar que “somosatal” es una multiplataforma con entidad propia y comprobados resultados de éxito en el ámbito de la innovación educativa y el compromiso social.

5.5 Referencias bibliográficas

- 1 GALLARDO, R.M (1990) , Escuela comprensiva e integradora [Artículo Dialnet.uirioja.es
- 2 PÉREZ ESTEVE, P.; ZAYAS, F. (2007), Competencia en comunicación lingüística. Madrid. Alianza
- 3 MOREIRA , M. A (2010) Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios Artículo dialnet.unirioja.es
- 4 RODRÍGUEZ CORTÉS, FELIPE (2013) Tesis doctoral Las TIC (web 2.0) en Educación y su contribución a la adquisición de las competencias clave
- 5 DEL RÍO FERNÁNDEZ, J. L (2015) , Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL Riuma . Universidad de Málaga.
- 6 RUIZ CASAS, MERCEDES (2017) Tesis doctoral “Conchita López y los Blogmaníacos. Luces y sombras de la práctica docente con la web 2.0” disponible en <https://www.scribd.com/document/354305227/TesisdeMercedesRuizCasas>

11

Presentación del proyecto de turismo rural sostenible

Título: “El paraíso en la tierra”

El Proyecto de Turismo Rural Sostenible “Beautiful Alamedas & Al Kauthar” está integrado por dos casas rurales en Castronuño, un pueblo de Castilla y León, al Sur de Valladolid, cuya promotora ha ido creando a lo largo de un camino de búsqueda espiritual y de su verdad interior. La primera casa rural, “Beautiful Alamedas”, se fue construyendo a la vez que la promotora escribía la novela “El Dios de las Praderas Verdes”, tras regresar de Nueva York, a través de la que aclaró la falta de sintonía entre su verdad interior, como mujer, y la verdad que establece el statu quo sobre lo que debe o puede sentir una mujer.

La conclusión de esta novela se ha traducido en una “mission statement”, que es: “La difusión de “El Dios de las Praderas Verdes” tiene como misión fomentar y promocionar los valores de la diferencia, la sensibilidad, la creatividad y la espiritualidad, esta última vinculada a la acción en entornos de multiculturalidad, diversidad e intercambio, con espíritu cooperativo y de ayuda mutua, facilitando sinergias que den como resultado la creación de espacios físicos ricos y dinámicos, con variedad de ofertas provenientes de cualquier ámbito, en los que los talentos de los individuos puedan desarrollarse”.

Beautiful alamedas & alkauthar

Las dos casas rurales tienen la intención de evocar la idea de lo que es el Paraíso Islámico en la vida de un musulmán; el jardín de delicias y placeres que relata el Corán. “AlKauthar”, un pequeño resort con una bioconstrucción, tiene tres fuentes, una de ellas inspirada en los baños árabes de Granada.

Una de las fuentes de “Beautiful Alamedas” está inspirada en la fuente del riad Idrissy de la medina de Fez, y otra, en un arco de la kasbah Ellouze en el desierto de Ourzazate. Tienen azulejos típicamente andalusíes y, otros de barro, que son moldes inspirados en copias de las yaserías de la Alhambra, y realizados por maestros artesanos de Sevilla. Ambas construcciones responden a la idea de “Ecología Espiritual”, respecto a lo que debería ser una vivienda digna, la que ofrece un espacio para recordar el nombre de Dios y evocar lo sagrado, y permite al “hombre

moderno”, alejado, en las sociedades modernas, de su esencia espiritual primordial, vivir sintonía con el cosmos, y en calidad de guardián de la Naturaleza.

El hecho de haber construido unos espacios, que pretenden ser reflejo del Jardín Islámico, en la Vieja Castilla, donde la Santa Inquisición impuso un sistema de pensamiento monolítico y de exterminio a otras razas y estilos de vida, que aún pervive en nuestros días, pero disfrazado con otras formas, convierten a estas dos casas rurales en una de las primeras manifestaciones

materiales de la mission statement que, en su día, escribió la promotora de este proyecto para “El Dios de las Praderas Verdes”, respecto a la promoción de la sensibilidad, la creatividad y la espiritualidad, en entornos de multiculturalidad, diversidad e intercambio.

Beautiful alamedas, lugar simbólico de encuentro de tradiciones

“Beautiful Alamedas” es la manifestación material del espíritu de una mujer “Afrodita”, la diosa del amor y de la belleza en el Olimpo griego, y ha sido decorada con la estética y el gusto de una mujer con este instinto, ya que son mujeres apasionadas, orientadas al detalle y al romanticismo.

En “Beautiful Alamedas”, el viajero se va a encontrar con la publicación: “Santa Teresa a la luz de los arquetipos femeninos griegos: Afrodita y Hestia. Una Nueva Mirada”, que analiza la personalidad de la santa desde la perspectiva de “Afrodita”, “la diosa del amor y de la belleza”, y muestra su faceta como mujer enamorada, cautivadora, alquímica y transformadora. Una publicación que, además, apunta, en la explicación del camino a la Iluminación de la mística, similitudes con el misticismo de otros santos sufíes, como ha señalado la profesora Luce LópezBaralt.

El espíritu que hay en “Beautiful Alamedas” simboliza la búsqueda en el camino espiritual, y la convivencia, en un mismo espacio físico, de ambas tradiciones del Libro: el misticismo del cristianismo, encarnado en Teresa de Ávila, y el Islam, traído en las fuentes, recordando, además, que Teresa de Ávila era judía.

Además, como espacios alquímicos y transformadores en sí mismos, “Beautiful Alamedas & AlKauthar”, son escenarios para realizar los conciertos y espectáculos de danza del “Festival Tres Culturas Castronuño”, con músicas de inspiración sufi, repertorio andalusí y sefardí.

Este Festival ha sido promovido por la creadora de “Beautiful Alamedas & AlKauthar” con el fin de reavivar las Tres Culturas que corren por muchos castellanoleoneses. Los espectáculos han sido bellos, evocadores, sutiles y delicados, y, en conjunción con los espacios, han creado momentos de magia, que han llevado a los

espectadores a experimentar momentos míticos en sus vidas y a “un caer en la cuenta”, al acercar la conciencia a la divinidad.

“Beautiful Alamedas” es un reclamo para viajeros independientes internacionales, y supone, simbólicamente, un “Peregrinaje Espiritual” para quien llega y se encuentra con un lugar de acogida, con un gran espíritu de hospitalidad, típico de la cultura marroquí, y en estos días una mujer marroquí de Castronuño, se va a incorporar a trabajar. Ese mismo espíritu de entrega desinteresada que simboliza el primer capítulo de “El Dios de las Praderas Verdes”, cuyo último párrafo está escrito en las paredes del patio interior.

Un proyecto con impacto en la zona

El proyecto “Beautiful Alamedas & AlKauthar” ha tenido cierto impacto en la zona. “Beautiful Alamedas” fue la primera casa rural de Castronuño en ser puesta en marcha y, a raíz de la misma, cuatro casas rurales más han seguido el mismo ejemplo.

Provee de ingresos regulares a la mujer encargada de la limpieza y contribuye al sostenimiento de su familia. Prima la dignidad del ser humano por encima de los intereses económicos. Estimula cierta actividad económica respecto a los proveedores de la instalación eléctrica, la calefacción y otros referidos al mantenimiento. Implica a otros actores, como panaderos y pasteleros. Y, además, el carácter de “Afrodita” de la promotora, que hace florecer los dones de los demás y conlleva el “efecto Pigmalión” en las personas, contribuye a fomentar la estima en quienes trabajan en este proyecto.

Sostenibilidad y ecología

Como resultado de la perspectiva de la Ecología Profunda que subyace a este proyecto, el viajero se encontrará con una propuesta relacionada con el cuidado de la Naturaleza y la sostenibilidad.

Así, “Beautiful Alamedas” tiene el certificado de sostenibilidad de Ceres Ecotur, y ofrece a sus viajeros alimentos ecológicos; desayunos y menús con ingredientes orgánicos, así como la posibilidad de visitar una finca ecológica para que puedan comprar hortalizas y fruta.

Los cosméticos de los baños son ecológicos, y se limpia con productos ecológicos. Están a disposición revistas referidas al cuidado del medio ambiente y de la salud y la revista “Ecología Espiritual”, lanzada por

la promotora y apoyada por el Ayuntamiento de Medina del Campo.

Conclusiones de la primera fase

Este proyecto; la construcción de las dos casas rurales, “Beautiful Alamedas & AlKauthar”, como materialización de una intensa búsqueda de sentido y de la propia verdad, iniciada con la escritura de la novela “El Dios de las Praderas Verdes, y una intuitiva e infatigable búsqueda espiritual, a través de las publicaciones referidas a Teresa de Ávila y la revista “Ecología Espiritual”, han terminado cuajando en un negocio rentable con impacto en la zona que, además, se ha convertido en escenario simbólico y real para el encuentro entre culturas, por medio del Festival Tres Culturas Castronuño.

Además, la construcción de la figura de la mujer del tipo “Afrodita”, que en el patriarcado es considerada como “la tentadora” y aniquilada en la tradicional sociedad castellanoleonesa, muestra al mundo los verdaderos valores, alquímicos y transformadores, de estas mujeres.

“Crear el Paraíso en la Tierra y el Paraíso dentro de uno mismo”, como decía Teresa de Ávila cada vez que fundaba un convento, y como simbolizan las fuentes nazaríes, reflejo del Paraíso Islámico, es uno de los objetivos de este proyecto.

Continuación del proyecto castilla y león bío – little manhattan

La necesidad de crear un espacio de recepción e intercambio

El proyecto continúa con una nueva fase, ya diseñada en el papel, y para la que se está buscando financiación y equipo humano.

Es un espacio, a construir, integrado por cinco tiendas de productos ecológicos; alimentación, ropa, cosméticos, huerto y productos de limpieza; una cafetería ecológica; un ecohotel boutique kasbah; unos baños árabes; y un auditorio cerrado y otro abierto, todo con materiales sostenibles, bio construcción, y energías renovables, que tiene varias calles, para tratar de recrear “un pequeño Manhattan”, un lugar dinámico en el que esté presente el espíritu de superación, el entusiasmo, y la amplia perspectiva de miras, a través de la que “una gran abanico de posibilidades, sino ilimitadas, son admitidas”; un lugar multicultural y de vocación internacional y de encuentro, en el que sean visibles las expresiones de la sensibilidad, la espiritualidad, la bondad del corazón humano, y que dé soporte al reto intelectual para la investigación, principalmente, en cuestiones de evolución espiritual y humana.

El proyecto “Castilla y León Bio Little Manhattan” nace de la necesidad crear un espacio de recepción e intercambio económico, intelectual, inventivo y creativo, a nivel internacional y multicultural, con el espíritu de superación neoyorquino (el “go for it!” de Nueva York)

Los valores que acompañan a este proyecto son el espíritu de superación, el sentido de la excelencia, la Fe, la perseverancia, lo sagrado, la belleza, la estética y el buen gusto, la integridad, la intelectualidad, la búsqueda de conocimiento, la bondad del corazón humano, expresada en “El Dios de las Praderas Verdes”, y las buenas maneras provenientes de la Revelación en las diferentes Tradiciones del Libro.