



Facultad
de Educación

**GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO ACADÉMICO 2015 - 2016**

**PERSPECTIVAS SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD
CULTURAL POR PARTE DE LAS FAMILIAS RUMANAS EN
CANTABRIA: UN ESTUDIO DE CASO**

PERSPECTIVES ON THE TREATMENT OF CULTURAL DIVERSITY BY
THE ROMANIAN FAMILIES IN CANTABRIA: A CASE OF STUDY

Autor: Sara Elósegui Echániz

Director: Íñigo González de la Fuente

Junio, 2016 (Santander)

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

0. RESUMEN / ABSTRACT	2
1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN	4
2. CULTURA, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
2.1. Cultura y diversidad cultural	7
2.2. Algunas precisiones terminológicas en torno a la educación respetuosa con las diferencias culturales	10
2.2.1. La educación intercultural	13
2.3. Familias migrantes en el ámbito escolar	17
3. EVOLUCIÓN DE LA MIGRACIÓN RUMANA EN ESPAÑA.....	20
3.1. Migrantes rumanos	20
3.1.1. Origen y causas de las migraciones de población rumana	20
3.1.2. De inmigrantes irregulares a ciudadanos comunitarios	22
3.1.3. Características generales del colectivo migrante rumano.....	23
3.1.4. La importancia de la red social	23
3.2. Migración rumana en España	25
3.2.1. Distribución geográfica de los migrantes rumanos en España	30
3.3. Migración rumana en Cantabria	31
3.3.1. Distribución geográfica de los migrantes rumanos en la Comunidad Autónoma de Cantabria	32
3.4. Migración rumana en Castro Urdiales	33
3.5. Población escolar de origen rumano en el C.E.I.P. Miguel Hernández	34
3.5.1. Tratamiento específico de la cultura rumana en el C.E.I.P. Miguel Hernández	35
4. DISEÑO METODOLÓGICO	35
4.1. Enfoque metodológico.....	35
4.2. Diseño de los instrumentos	36
5. PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS RUMANAS SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	37
5.1. Percepción de la relación con otros agentes educativos	37
5.2. Percepción sobre la valoración de la cultura rumana en el centro escolar.....	44
5.2.1. Conocimiento de la cultura rumana en el entorno del centro escolar	45
5.2.2. Presencia de la cultura rumana en el entorno del centro escolar	47
5.3. Discriminación y/o minusvaloración del colectivo rumano en el centro escolar	49
5.4. Conocimiento de planes específicos para el tratamiento de la diversidad en los entornos escolares	50
6. CONCLUSIONES	52
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
8. ANEXOS.....	65

Resumen

Hoy en día, la realidad sociocultural del territorio español es indudablemente diversa. Los flujos migratorios han provocado una notable transformación en todos los ámbitos sociales, incluidos los centros educativos. Durante la última década, uno de los colectivos migrantes de mayor crecimiento en España ha sido el rumano, que en poco más de diez años se ha situado a la cabeza de los grupos extranjeros con mayor presencia en los datos demográficos. Precisamente por este factor, el motivo y diseño del presente trabajo pretende dar a conocer las reflexiones de las familias rumanas en torno al tratamiento que se proporciona a su cultura en los centros educativos españoles. Para ello, se ha realizado un estudio de caso exploratorio con enfoque cualitativo en el C.E.I.P. Miguel Hernández de Castro-Urdiales (Cantabria), en el que se ha empleado como principal estrategia metodológica la entrevista en profundidad con ocho progenitores de nacionalidad rumana. Finalmente, los resultados revelan que el tratamiento de la interculturalidad en los centros escolares es escaso y que el conocimiento que la comunidad educativa posee sobre las particularidades culturales del colectivo rumano es prácticamente inexistente.

Palabras clave: Diversidad cultural, interculturalidad, relación familia-escuela, migrantes rumanos.

Abstract

Nowadays, the sociocultural reality of the Spanish territory is undoubtedly diverse. Migration flows have caused a remarkable transformation in all areas of society, including schools. Over the last decade, one of the most growing migrant groups in Spain has been the Romanian, which in just ten years has reached the top of foreign groups in demographics. Therefore, the aim and design of this investigation is to show the Romanian families judgment about the treatment that Spanish schools provide to their culture. For this purpose, we made an

exploratory study with a qualitative approach in the C.E.I.P. Miguel Hernández, located in Castro-Urdiales (Cantabria). The methodological strategies that have been used mainly are in-depth interviews with eight Romanian parents. The results reveal that multiculturalism treatment in schools is insufficient and that the knowledge school community has about the cultural features of the Romanian population is virtually non-existent.

Keywords: Cultural diversity, interculturalism, school and family partnership, Romanian migrants.

1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado explora la percepción que tienen las familias de origen rumano sobre el tratamiento de la diversidad cultural en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Nos referiremos más específicamente a todos aquellos aspectos relativos a la gestión y el tratamiento de las particularidades y peculiaridades de la cultura rumana en las escuelas.

Para ello, se realiza un estudio de caso exploratorio con enfoque cualitativo con familias de origen rumano cuyos hijos e hijas se encuentran escolarizados en el ciclo de Educación Infantil del C.E.I.P. Miguel Hernández, en el municipio cántabro de Castro-Urdiales. El motivo de la elección de este centro educativo se basa en que es uno de los colegios con mayor número de alumnado extranjero en el municipio, teniendo la comunidad rumana una presencia bastante significativa: 5,22% de la población escolar. Aunque no podemos encuadrarlo dentro de los parámetros de las denominadas “escuelas gueto” (Moreno, 2003; Cebolla, 2007, García y Rubio, 2011), lo cierto es que la concentración de alumnado procedente de distintas nacionalidades alcanza en este centro educativo un porcentaje visiblemente mayor que en otras instituciones escolares del municipio. El colegio Miguel Hernández cuenta además con un programa específico de apoyo al alumnado de origen rumano, un factor que ha influido de manera determinante en la elección de este centro educativo como estudio de caso. Otra de las motivaciones principales para la realización de la presente investigación reside en el aparentemente limitado interés que las instituciones escolares demuestran respecto a los entornos familiares del alumnado migrante. En los ámbitos educativos, las principales preocupaciones en torno a la presencia de niños y niñas extranjeras en las aulas se restringen únicamente a la figura del infante, sin tener en cuenta que la matriculación de un alumno o alumna procedente de un país extranjero en un centro educativo español supone también la inserción en este de su entorno más próximo, que habitualmente está conformado por su familia (Colectivo IOÉ, 2012). Realizar un acercamiento a las perspectivas de las familias sobre el tratamiento que un centro educativo proporciona a su cultura de origen nos permitirá comprobar si las actuaciones interculturales que se llevan a cabo son

suficientes, ajustadas y adecuadas, o si las metodologías inclusivas de educación intercultural son elementos que únicamente se encuentran reflejados en distintos documentos de centro para cumplir con los trámites burocráticos exigidos por la administración educativa, sin alcanzar una realización práctica efectiva.

Una vez expuestos los motivos de la investigación, es de relevancia señalar que, en las últimas décadas, la sociedad española ha experimentado un aumento significativo de las cifras de población extranjera. El proceso de globalización, que involucra importantes cambios a nivel social, político, económico, etc. parece haber iniciado también un proceso paralelo de toma de conciencia de la diversidad cultural como una realidad existente, no únicamente en el mundo como un concepto abstracto y lejano, sino también en aquellos entornos y espacios más próximos a nuestra realidad diaria. Esta creciente diversidad cultural, étnica, lingüística y religiosa tiene un reflejo directo en las aulas de nuestras escuelas, donde conviven alumnos y alumnas de distintos orígenes socioculturales. Por ello, es especialmente relevante comenzar a trabajar la educación intercultural desde las primeras etapas de la vida escolar, pues será la base que sentará el desarrollo de actitudes positivas ante una sociedad cada vez más plural. No se trata únicamente de la creación de unas medidas concretas, aisladas y estereotipadas, sino del asentamiento de actitudes y propuestas transversales que incluyan todas las áreas curriculares y permitan trabajar el respeto a la diversidad en todos los ámbitos de la vida escolar. Mediante esta investigación trataremos de dar respuesta a estas cuestiones, comprobando si las familias de origen rumano sienten que su cultura de origen es tenida en cuenta por el centro educativo, así como su nivel de integración y participación en las dinámicas generales de la institución escolar.

La presente investigación se estructura en cinco partes. En primer lugar, se ha realizado un trabajo de fundamentación teórica, revisando diversas aportaciones sobre las que se sustentará el diseño y elaboración del presente documento. A continuación, se expone un análisis del contexto socio-histórico y sociodemográfico en los distintos niveles en los que se realiza la investigación. Por otro lado, se presenta un apartado en el que se abordan cuestiones

relativas al diseño metodológico, así como un capítulo en el que se detalla la información registrada durante la misma. Por último, se presenta de manera concisa un análisis de los resultados más relevantes del proceso de investigación.

En este contexto, el objetivo general de la presente investigación consiste en la realización de un análisis sobre la opinión de los progenitores de origen rumano acerca del tratamiento que el centro educativo Miguel Hernández de Castro-Urdiales proporciona a su cultura de origen. Asimismo, se tratará de determinar el grado de inclusión de estas familias en el contexto escolar y en las prácticas educativas que se desarrollan en este, así como comprobar el grado de conocimiento que las familias de origen rumano poseen sobre aquellas propuestas de carácter intercultural que se desarrollan en la escuela.

En cuanto a los objetivos específicos, se pretende analizar si las familias rumanas sienten que la comunidad educativa que compone el centro Miguel Hernández de Castro-Urdiales valora la diversidad cultural como un elemento positivo y enriquecedor, así como si consideran que el centro escolar proporciona espacios, tiempos y recursos adecuados para dar a conocer su cultura de origen a todo el alumnado. Por otro lado, se quiere descubrir si las familias de origen rumano se han sentido discriminadas o minusvaloradas por sus particularidades culturales en alguna de las actividades y prácticas que se desarrollan en el centro educativo. Por último, la presente investigación pretende evaluar el grado de conocimiento de las familias rumanas acerca de las medidas concretas que se realizan en la escuela para el tratamiento de la diversidad cultural: el Plan de Educación Intercultural y el proyecto *Lengua, Cultura y Civilización rumana*.

2. CULTURA, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Cultura y diversidad cultural

La definición aséptica del término cultura es una tarea compleja. En la actualidad aún persiste un encendido debate acerca de cuál es la forma más correcta para lograr precisar un concepto tan amplio. En 1871, Tylor planteaba en su libro *Cultura Primitiva* una definición que es ampliamente reconocida y que ha persistido hasta nuestros días:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su 23ª edición, define el término cultura como: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”.

Tomando como referencia estas dos definiciones, podemos apreciar que el término cultura es considerado sobre todo como un conjunto de tradiciones, costumbres o expresiones de una sociedad, como una realidad casi estática y constante en el tiempo. En este sentido, coincidimos con Aguado y otros (2009: 16) cuando afirman que la cultura ha de ser tenida en cuenta como un ente dinámico:

Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos.

Cuando la cultura es percibida como un ente rígido, sin posibilidad de evolución o cambio, es relativamente sencillo incurrir en errores como señalar que las personas que pertenecen a una misma cultura comparten idénticas creencias y valores, sin diferenciaciones significativas entre los distintos

individuos; o asumir que las personas de grupos culturales distintos han de ser esencialmente diferentes entre sí, evitando así reseñar las semejanzas (Grupo Inter, 2006).

Una aproximación más cercana al concepto de cultura es la expuesta por Coll (2001: 12):

Cada cultura es un punto de vista sobre la realidad, que está condicionado y determinado por el propio contexto e historia. De hecho, cada cultura es una perspectiva sobre la realidad que en ningún caso puede pretenderse global, puesto que por definición, una perspectiva es siempre parcial.

En este mismo orden de cosas, el concepto de diversidad cultural nos indica precisamente que no todas las culturas y sociedades son iguales. En muchas ocasiones, a pesar de presentar los mismos componentes, rasgos culturales similares y una composición análoga, tienen formas muy diferenciadas para exteriorizarse y transmitirse (Lacomba, 2011). La existencia de particularidades culturales y sociales específicas es probablemente un hecho paralelo al desarrollo de la historia de la humanidad; sin embargo, el reconocimiento de la diversidad cultural como un elemento enriquecedor y positivo no ha tenido lugar hasta las últimas décadas del siglo XX y el comienzo del siglo XXI, y aún es una realidad muy inestable y aislada. En este sentido, Coll (2001: 4) apunta que “la conciencia de que el mundo es culturalmente diverso no puede ser rechazada ya, ni tan solo por aquellos a quienes esta realidad no les gusta e incluso la combaten”.

La Guía Inter (2006) entiende el término diversidad cultural como un proceso de cambio dinámico, no como una realidad estática. Los seres humanos han establecido estrategias, normas y valores compartidos para poder desarrollar la vida en sociedad, y cada cultura adapta sus acciones y comportamientos en función de dichos patrones. No obstante, dentro de los propios grupos culturales existen diferencias internas que también deben ser visibilizadas dentro del concepto de diversidad cultural.

La forma en la que las diferentes culturas son percibidas en el ámbito educativo condicionará de manera significativa aquellas estrategias y

metodologías propuestas por el sistema escolar para el tratamiento de la diversidad cultural, así como las prácticas que realizan los profesionales del ámbito educativo. Las instituciones escolares son un elemento esencial en la transmisión de cultura y valores. Desafortunadamente, en muchas ocasiones actúan como un sistema reproductor de discursos segregadores y discriminatorios, una posición muy alejada de los valores de una escuela democrática e inclusiva, que ha de caracterizarse por representar un espacio no sólo de convivencia, sino también de lucha y denuncia de todas aquellas actitudes y prácticas que puedan suponer un perjuicio para algún individuo o colectivo concreto.

En este sentido, Torres (2007) expone una serie de intervenciones inadecuadas habituales en todos los sistemas escolares; medidas que dificultan el tratamiento de la diversidad cultural de una manera adecuada en las aulas. La primera de ellas es la segregación, consistente en realizar agrupamientos en función de las características del alumnado (sexo, clase social, capacidades o procedencia); este tipo de propuestas conciben la diversidad cultural como un elemento problemático. Otro planteamiento inadecuado hace referencia a la asunción de la enseñanza desde un modelo mono-cultural donde todas las demás realidades sociales, culturales, religiosas o identitarias se convierten en culturas silenciadas por la tendencia dominante. En este mismo sentido destaca lo que Torres (2003) denomina “currículum de turista”, es decir, el tratamiento de todos los colectivos distintos al mayoritario de una manera banal, analizando únicamente los aspectos más superficiales (formas de vestir, alimentación tradicional, decoración de los hogares, etcétera). La persistencia de un modelo de culturas silenciadas y currículum de turista deriva en el resurgimiento y la persistencia de un modelo paternalista en el que todas las culturas distintas a la mayoritaria son percibidas como jerárquicamente inferiores, poniendo el énfasis en las carencias. Por último, no podemos dejar de mencionar una de las prácticas más extendidas en el sistema escolar español: la desconexión. Esta práctica hace referencia a aquellas propuestas consistentes en trabajar un día determinado un temática concreta de manera esporádica; las situaciones normalmente silenciadas se

convierten en el centro de atención durante unas horas para luego volver a la situación de inicio (Día de la Paz, Día de la mujer, etcétera).

Como señalábamos con anterioridad, avanzar en el desarrollo de unas actitudes adecuadas ante el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela, se torna una tarea compleja si los profesionales involucrados no se encuentran especialmente sensibilizados y concienciados respecto a la citada cuestión. En este sentido, destaca el estudio llevado a cabo por Ortiz-Cobo (2008) respecto a la percepción del profesorado hacia el alumnado inmigrante en varios centros escolares de la provincia de Almería. Los resultados fueron desoladores en gran medida. Los docentes mantenían una posición eminentemente asimilacionista, que abogaba por suprimir todas aquellas diferencias culturales que no se asemejaban al grupo dominante. En este mismo sentido, establecían jerarquías de superioridad e inferioridad entre unas manifestaciones culturales y otras, manteniendo las relaciones de poder de la ideología dominante y perpetuando patrones de carácter racista. Asimismo percibían el incremento de alumnado extranjero en las aulas como una amenaza.

2.2. Algunas precisiones terminológicas en torno a la educación respetuosa con las diferencias culturales

Al igual que sucedía con la definición de cultura, las denominaciones empleadas para definir una educación respetuosa con las diferencias culturales y étnicas son numerosas y a veces imprecisas (multiétnica, multicultural, pluricultural, intercultural, antirracista, etcétera). En muchas ocasiones son utilizadas indistintamente e incluso de manera incorrecta, lo que puede inducirnos a la confusión terminológica. Por ello, juzgamos necesario realizar ciertas precisiones en cuanto al léxico.

En primer lugar, nos referiremos al concepto de pluriculturalidad o pluralismo cultural. Con esta denominación se designa la presencia simultánea de dos o más culturas, grupos sociales o tendencias ideológicas en un territorio. La pluriculturalidad, por lo tanto, es un fenómeno que puede existir en todas las sociedades y que se opone a la idea de los patrones monoculturales (Bernabé, 2012). El pluralismo cultural implica únicamente esa presencia, sin

apenas relación entre las distintas culturas. Herrera y Ramírez (2005: 2) apuntan además que este modo de relación es “propio de los primeros momentos de acogida de una minoría por parte de una sociedad autóctona receptora. Con el concepto de “enemigo” como fondo contextual inicial a quién se puede explotar de cualquier forma”.

Una forma más avanzada de pluralismo cultural es la denominada multiculturalidad. La definición del término hace referencia a la presencia de culturas heterogéneas en espacios donde coexisten pero no conviven (Tejerina, 2008). En este sentido, la coincidencia es plena con respecto al pluralismo cultural; sin embargo, la multiculturalidad implica el reconocimiento de ciertos derechos básicos a todos los grupos sociales que residen en el mismo territorio. En referencia al término multiculturalidad, la guía elaborada por la asociación Jóvenes del Tercer Mundo (2007: 133) destaca que este abarca dos significados diferenciados: “por una parte, (...) describe la realidad de sociedades en que coexisten distintas culturas, y por otra, hace referencia a la gestión política de esta realidad en la que conviven grupos culturalmente diversos”. En la mayoría de los casos, las sociedades multiculturales presentan una estructura similar compuesta por un grupo cultural dominante, que es originario del territorio mismo y diversos grupos más pequeños que proceden de otros lugares motivados por distintas causas (Coll, 2001).

Es necesario establecer en este punto una diferenciación entre los términos “multiculturalidad”, que acabamos de reseñar, y la denominación de “educación multicultural”, pues puede inducir a equívocos.

La educación multicultural es una realidad que se encuentra en un plano bastante alejado de la definición de multiculturalidad. La educación multicultural como práctica educativa comenzó en los Estados Unidos con el objetivo principal de responder a las necesidades educativas de los grupos minoritarios y desfavorecidos de la sociedad. El proceso se inició con la minoría negra y posteriormente fueron añadiéndose otros grupos inmigrantes de diversas culturas (Shuali, 2012). La educación multicultural presenta, por lo tanto, una preocupación por incluir a los grupos minoritarios, algo que no pretende la multiculturalidad, que se limita a un planteamiento de coexistencia pacífica.

Tomando esta última idea como referencia, Torres (1997: 32) establece la siguiente definición de educación multicultural:

La educación multicultural se plantea como reacción a las apuestas en favor del monolitismo cultural. La defensa de la multiculturalidad asume como punto de partida que los territorios en los que habitan razas y etnias diferentes poseen una rica herencia cultural que hay que respetar, mantener y fomentar. Esta filosofía está en la raíz de las propuestas de educación multicultural.

En 1987, Sleeter y Grant establecieron una clasificación donde señalaban cinco concepciones diferentes de educación multicultural:

1. *Enseñar al diferente culturalmente* – Integrar a las minorías en el sistema educativo ordinario mediante programas educativos especiales que facilitasen el acceso a las escuelas ordinarias.
2. *Relaciones humanas* – Enseñar al alumnado a relacionarse con estudiantes de diferentes culturas.
3. *Grupos especiales de estudio*- Promover el pluralismo cultural mediante cursos sobre cuestiones concretas (étnicas, género, clases sociales...).
4. *Educación multicultural* – Impulsar la pluralidad cultural y la igualdad de oportunidades de los alumnos y alumnas mediante la reforma de los sistemas escolares y los programas incluidos en dichos sistemas.
5. *Educación multicultural y reconstruccionista social* – Preparar al alumnado para enfrentarse a una sociedad estructuralmente desigual, injusta y potenciadora de las diferencias individuales y colectivas. Se pretende promover la diversidad cultural como elemento positivo.

No obstante, aunque el propósito inicial de las propuestas de educación multicultural pretendía alcanzar el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad y mejorar la situación que las minorías tenían en los sistemas escolares, lo cierto es que los programas de carácter multicultural implantados en centros educativos derivaron en algunos casos en actitudes incompatibles con los objetivos que pretendían alcanzar. En este sentido, se señalan algunas de las consecuencias que promovieron los proyectos de carácter multicultural en las escuelas europeas (Abdallah-Preteuille, 1999):

1. *Acentuación de las actitudes de rechazo y exclusión social*: La clasificación por *grupos* busca y señala la particularidad concreta que diferencia a unos de otros; acentuando la posibilidad de conflicto social.
2. *Encubrimiento del carácter diverso de los grupos y culturas*: Negación implícita de la posibilidad de permanecer de manera simultánea a varios grupos de carácter social, cultural, político, religioso...
3. *Renuncia a la autonomía*: El peso de pertenecer a un determinado grupo provoca dependencia y disipación de la posición del individuo.

La educación multicultural supuso el inicio de un proceso que trataba de proporcionar visibilidad real a la diversidad cultural existente en las aulas. Sin embargo, las dificultades y problemáticas inherentes a algunas propuestas de educación multicultural pusieron de manifiesto la necesidad de revisar las bases sobre las que se asentaba el término. Tal y como escribe Casanova (2011: 95), “si las personas diferentes deben vivir juntas y convivir juntas, lo mejor será que se implemente un sistema educativo en el que se eduquen realmente juntas”. En este contexto, el enfoque intercultural surge como una línea de reflexión y actuación mucho más coherente con los objetivos que se pretendían conseguir desde la educación multicultural.

2.2.1. La Educación Intercultural

La UNESCO estableció en la Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) una serie de objetivos y principios rectores para proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales. Con este telón de fondo, esta misma organización publicó un documento titulado “Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural” (2006: 17), en el que se recoge la siguiente denominación del término interculturalidad:

La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como «la presencia e interacción de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo¹». La interculturalidad supone el

¹ Artículo 8 de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO, 2005).

multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional.

Numerosos autores (Díaz-Aguado, 2004; Carbonell, 2005; Besalú y Vila, 2007; Arnáiz y Guirao, 2015) han propuesto una definición para el concepto “educación intercultural” en términos de transformación, y encuadrando la propuesta intercultural dentro del movimiento de las escuelas democráticas e inclusivas. Otros, en cambio, se acercan más a proposiciones interculturales que involucran únicamente aspectos teóricos y curriculares (McCarthy, 1994; Coelho, 2003). Presentamos aquí algunas concepciones sobre educación intercultural que se aproximan de manera más exacta la concepción que se defiende en el presente escrito.

La educación intercultural supone una profunda reflexión sobre la educación cuya piedra angular ha de ser la valoración de la diversidad cultural como un elemento positivo. En su desarrollo ha de promover prácticas para todo el alumnado, y no únicamente para aquellos que se consideran alejados de los patrones de la cultura dominante. Los tres ejes principales en los que se asienta la educación intercultural son la superación del racismo, la consecución de igualdad de oportunidades efectiva para todo el alumnado, y la adquisición de la competencia intercultural en todos y cada uno de los individuos pertenecientes al sistema escolar, independientemente del grupo cultural de pertenencia (Aguado, 2003). Desde esta misma perspectiva, Touriñán (2008) apunta que la educación intercultural ha de ser, además, un instrumento para la transformación social que permita a los individuos combinar la cultura universalizada a su propia concepción cultural.

Respecto a los centros educativos interculturales, Escarbajal-Frutos (2014: 32) expone basándose en Santerini (2010) la siguiente definición:

Un centro educativo intercultural, inclusivo, es aquel que tiene una visión nueva de las relaciones entre culturas y es capaz de modificar e incluso transformar la estructura misma de la organización y los métodos de formación, las relaciones entre los docentes, los alumnos, las familias... pero, sobre todo, la perspectiva con que miran los saberes y las disciplinas.

La educación intercultural, como se apuntaba anteriormente, implica ante todo un profundo proceso analítico, crítico y transformador del modelo de sistema escolar que se encuentra fuertemente enraizado en la sociedad. Así mismo también es necesaria la revisión de todas aquellas dinámicas y discursos que legitiman la existencia de las desigualdades promovidas por los grupos dominantes, tanto de manera explícita como implícita (Carbonell, 2005). En defensa de este modelo intercultural, el grupo Eleuterio Quintanilla (2013: 22), basándose en los escritos de autores como Banks (1992), Besalú y Vila (2007), y la propia propuesta que estableció el grupo en 1998, aúna algunos principios básicos que debe poseer la educación intercultural.

En primer lugar, el desarrollo de propuestas interculturales requiere una toma de conciencia del bagaje cultural del propio docente, que debe analizar su posición de manera crítica, advirtiendo aquellos prejuicios con los que cuenta para comenzar a construir una nueva percepción sobre otras realidades culturales. Por otro lado, el grupo señala también la necesidad de revisar los currículums escolares de manera que se permita reelaborar el conocimiento desde miradas distintas, contando con la visión de claves culturales diversas. Por último, una vez más se hace referencia a la inapelable necesidad de que la educación intercultural sea una propuesta para todo el alumnado y no solo para aquel que pertenezca a minorías concretas, garantizando la igualdad de oportunidades y la construcción de actitudes y valores que fomenten la convivencia entre personas y grupos distintos.

En esta misma línea de pensamiento, Díaz-Aguado (2004) proporciona un sentido aún más amplio a la educación intercultural, haciéndola extensible a un nuevo modelo educativo que sea capaz de adaptarse a los rápidos cambios sociales que se suceden en la actualidad. En este sentido, señala la necesidad de desarrollar habilidades que nos permitan establecer relaciones en un contexto cada vez más heterogéneo y diverso; así como la adquisición de destrezas para la selección y comprensión de la ingente cantidad de información a nuestro alcance. Además, insiste en la idea de que la educación intercultural ha de ir acompañada por propuestas de rechazo a la violencia, que debe ser combatida mediante el impulso de herramientas más sofisticadas.

En definitiva, la educación intercultural es aquella que trata de promover una relación constante y activa entre distintas culturas que conviven en una realidad social común. No se pretenden establecer exclusivamente cauces de cordialidad para una coexistencia pacífica, sino implementar relaciones de conocimiento mutuo, comprensión y aceptación por parte de las distintas culturas y etnias (Tejerina, 2008; Touriñán, 2008; Ortiz-Cobo, 2010). El sustento principal de la educación intercultural es favorecer la diversidad integradora e inclusiva, mediante el fomento del encuentro positivo entre individuos y el cultivo de una base axiológica que asiente de manera certera los objetivos que pretenden alcanzarse (Tejerina, 2008). La educación intercultural es, por lo tanto, el medio y el fin para la consecución de dichos objetivos. En este sentido, García López (2003: 42) apunta que:

Por ahora, sólo desde el modelo intercultural será posible no sólo la inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos, sino poder desarrollar en todo el alumnado el sentimiento de pertenencia a una sociedad y una cultura en constante cambio, puesto que desarrollará una mentalidad abierta, flexible y tolerante, donde el diálogo se convertirá en el elemento más adecuado para reducir la violencia, la xenofobia y el racismo, y así, mejorar la convivencia, y la escuela (...).

Sin embargo, es relativamente sencillo caer en el desarrollo de la denominada falsa interculturalidad, es decir, establecer propuestas que estéticamente se acercan al ideal de educación intercultural pero que, en su fondo, continúan promulgando valores de carácter asimilacionista e incluso invisibilizan prácticas segregadoras y excluyentes. El Grupo Inter (2006) identifica algunos aspectos que no se corresponden con un modelo de educación intercultural, aunque en ocasiones son atribuidos como tal. Uno de los más presentes en el sistema escolar español es la confección de programas educativos específicos para grupos de estudiantes concretos. Este tipo de propuestas dificultan el establecimiento de relaciones con el resto del alumnado puesto que se prescinde de acciones que traten de promover el establecimiento de relaciones positivas. Por último, es conveniente señalar también la creación de recetas universales para solucionar las problemáticas de aquellos grupos clasificados como *los otros*, se les percibe como un conjunto global sin tener en cuenta las importantes diferencias individuales.

En este mismo sentido, Besalú (2010: 1) señala la importancia de que la educación intercultural impregne por completo el sistema escolar y no se asiente únicamente en esas propuestas insustanciales:

La interculturalidad (...) no puede ser un barniz superficial que recubre y oculta lo ya existente, ni un añadido cortés y voluntarioso a una programación (...) sobrecargada, sino un poderoso foco que ilumine lo que acontece en la escuela para darle más claridad, eficacia y rigor, para distinguir nuevos matices, separar lo obsoleto, limpiar lo andrajoso, desocultar lo que no aparecía e incorporar lo nuevo y necesario.

El desarrollo de la educación intercultural no ha de limitarse únicamente a los alumnos y alumnas, debe traspasar el ámbito escolar en su sentido más estricto e incluir también al resto de agentes educativos, incluyendo por supuesto a las familias, independientemente de su condición de migrantes o autóctonos.

2.3. Familias migrantes en el ámbito escolar

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación intercultural es que la inclusión se produzca de manera integral, es decir, en todos los ámbitos de desarrollo de los niños y niñas, incluyendo el entorno familiar. El Colectivo IOÉ (2012) narra las necesidades y demandas de las familias migrantes en el ámbito escolar. Entre ellas, destacan la necesidad de información general sobre el sistema educativo de recepción (niveles educativos, horarios, derechos y deberes, etc.), la necesidad de información sobre trámites escolares más concretos (reclamaciones, ubicación en niveles escolares en función de la procedencia, etc.), y la necesidad de que el centro escolar y los profesionales que desarrollan su labor educativa en el mismo manifiesten una consideración positiva sobre las tipologías familiares que surgen durante los procesos migratorios (familias sin todos los miembros en el país receptor, constitución familiar poli-etápica debido a la reagrupación, etc.).

En muchas ocasiones, se achaca la poca participación y colaboración de las familias migrantes en la escuela a sus particularidades culturales. Sin embargo, no existe un ejercicio autocrítico por parte del sistema escolar, ni tan siquiera una reflexión profunda sobre los requerimientos de las familias

migrantes cuando se encuentran en un proceso de conocimiento y adaptación a un sistema social y educativo desconocido y novedoso para ellos. En este sentido, González-Falcón (2007: 162) asegura que:

Las familias inmigrantes ven frenadas su colaboración e implicación activa en la escuela por el desconocimiento del funcionamiento de la institución y por manejar códigos y valores culturales y educativos que no siempre se corresponden con los demandados por la escuela.

En la experiencia escolar consideramos clave la participación de las familias, pero esta ha de ser una participación real, es decir, una intervención y colaboración activa en las prácticas escolares. La gran importancia de las familias como agente educativo puede incluso verse incrementada en el caso de las familias migrantes, pues estas suponen un elemento enriquecedor a muchos niveles, especialmente en el tratamiento de la diversidad. Sin embargo, tras la exposición del análisis precedente, podemos comprobar que la educación intercultural está aún muy lejos de ser una realidad en todas las aulas. La presencia de alumnado inmigrante continúa constituyendo en multitud de ocasiones una fuente de prejuicios y, en algunos casos, las percepciones erróneas sobre un colectivo concreto conllevan el desarrollo de actitudes injustas con los niños y niñas que pertenecen a dicho grupo.

Uno de los colectivos migrantes cuya presencia ha aumentado de manera más significativa en España en los últimos años ha sido el rumano. Su incursión en la sociedad española, lejos de ser un proceso sencillo, ha experimentado grandes dificultades. En primer lugar, debemos señalar que la percepción de los ciudadanos y ciudadanas españolas respecto al colectivo rumano es ciertamente negativa. Este es asociado frecuentemente con fenómenos como la delincuencia, los robos, las mafias, el tráfico de mujeres y otras actividades criminales. En este sentido, los medios de comunicación contribuyen ciertamente a la difusión y expansión de estas percepciones negativas respecto al colectivo rumano. No es difícil encontrar titulares en los que se resalta con insistencia la nacionalidad del delincuente. Una pequeña búsqueda de la palabra “rumano” en las hemerotecas de los dos diarios de pago con más tirada en España (El País y El Mundo) arroja rápidamente titulares negativos: “Una web rumana oferta bicicletas robadas de BiciMAD” o

“Condenados por homicidio dos hermanos rumanos que mataron a un compatriota”. Encontrar una noticia de carácter positivo con respecto al colectivo es una tarea que requiere un esfuerzo mayor.

Todas estas connotaciones nocivas que se generan en torno a todo un colectivo social, influyen también de manera definitoria en el ámbito escolar. Tal como se puede apreciar en las aulas, muchos docentes mantienen actitudes de desconfianza y cierto recelo en las relaciones que establecen con las familias pertenecientes al colectivo rumano y, en ocasiones, estas arbitrariedades llegan a afectar al vínculo que los maestros y maestras establecen con los estudiantes. Por otro lado, la participación de las familias rumanas² en el proceso escolar de sus hijos e hijas también se aprecia como una realidad bastante minoritaria si la comparamos con el grado en el que se involucran las familias autóctonas. No obstante, desde los centros escolares tampoco se demuestra un especial interés por establecer vías para la inclusión de las familias rumanas en las prácticas que se programan desde la escuela y, en muchas ocasiones, ni siquiera se generan cauces para el conocimiento mutuo.

En definitiva, los ciudadanos y ciudadanas rumanos que escolarizan a sus hijos e hijas en centros educativos en España no se encuentran especialmente inmersos en ninguno de los ámbitos del sistema escolar español (relación familia-escuela, relación con otras familias de compañeros de sus hijos e hijas, participación en actividades, etcétera). Por ello, juzgamos necesario comenzar aquí un análisis sobre la situación del colectivo migrante rumano.

² *Delimitación conceptual del término “familia rumana” en el presente estudio:* La creciente diversidad y complejidad de la composición que presentan los núcleos familiares en la actualidad nos hace plantear unos parámetros concretos para definir lo que en adelante entenderemos como “familia rumana” en el presente escrito. Bajo esta denominación acogeremos a todos aquellos conjuntos convivenciales que presentan una estructura familiar en la que al menos uno de los progenitores del niño es de origen rumano, abordando por lo tanto cualquier tipología estructural (ambos progenitores de nacionalidad rumana, un único progenitor de nacionalidad rumana, padre o madre soltera...).

3. EVOLUCIÓN DE LA MIGRACIÓN RUMANA EN ESPAÑA

3.1. Migrantes rumanos

3.1.1 Origen y causas de las migraciones de población rumana

Las revoluciones que tuvieron lugar en Europa central y oriental durante el año 1989, consistentes en alzamientos contra los partidos comunistas que se encontraban ejerciendo el poder, provocaron una serie de transformaciones políticas, sociales y económicas de gran relevancia para la población que hasta entonces había permanecido en sistemas nacionales estructurales de estilo soviético. En el caso de Rumanía, la denominada Revolución rumana de 1989 supuso el final definitivo al represivo régimen impuesto por Nicolae Ceaușescu. A diferencia de otros países participantes en esta serie de revoluciones, Rumanía fue el único estado que ejecutó a su jefe de estado, tal y como señala Chavero (2001: 7): “El día 23 se anunció la captura de Ceaușescu (...). Las luchas continuaron hasta el día 25 de diciembre, día de la ejecución de Ceaușescu; a partir de ese momento los ataques terroristas cesaron”.

La situación de la población rumana, sumida en un evidente estado de pobreza tras las políticas de austeridad impuestas por Ceaușescu, se agravó durante algunos meses debido a la inestabilidad política post-revolucionaria, meses en los que las revueltas populares continuaron sucediéndose. No obstante, la Comisión Parlamentaria creada en junio de 1990 para dirimir los acontecimientos que habían tenido lugar durante la revolución, atribuyó esta mayor inestabilidad a la transformación que representa un periodo de transición que permitía a la población el acceso a las primeras elecciones e instituciones democráticas, así como a un cambio en el modelo de estado (Chavero, 2001).

Tras la supresión de los gobiernos totalitarios a los que hacíamos referencia con anterioridad, comienza a fraguarse en los ciudadanos y ciudadanas un sentimiento de inseguridad, pero también de esperanza y de progreso. En este sentido, Marcu (2009: 156) señala que, “con el telón de fondo de la precariedad y el deseo de libertad de las poblaciones, que durante décadas vivieron regímenes férreos, apareció un fenómeno desconocido para todos los países del Este: la emigración”.

De forma paralela a este proceso de cambio político, comienza a desarrollarse también en los países excomunistas una transformación en el ámbito económico: la adaptación a la poderosa economía de mercado. Este proceso, lejos de mejorar la situación a la que se enfrentaba la población rumana, ha contribuido aún más al acelerado deterioro de las condiciones de vida de los ciudadanos y ciudadanas. En este sentido, Viruela (2002: 232) “destaca el gran potencial migratorio de Rumanía, donde el nivel de vida de la población equivale al 80% del que tenía en 1989 y entonces era uno de los más bajos de Europa central y oriental”. Esta progresiva decadencia de la situación económica producida en el periodo 1990-2001 explicaría por qué, a pesar del grave panorama al que se enfrentó la población residente en Rumanía a comienzos de la década de los noventa, los flujos migratorios hacia Europa fueron bastante moderados y únicamente se incrementaron al final de esta etapa. En este sentido, Marcu (2009) establece dos etapas de movilidad migratoria bien diferenciadas en este periodo:

- a. Una *migración temporal laboral*, que tuvo lugar entre 1990 y 1995. Durante esta fase los ciudadanos rumanos comenzaron a explorar las oportunidades laborales existentes en distintos países europeos. Alemania, Hungría e Israel fueron los principales países de destino, debido principalmente a razones étnicas.

- b. Una segunda fase comprendida entre 1996 y 2001, caracterizada por tratarse de una migración económica que se dirigía a países como Canadá, Italia o España.

Precisamente en esta segunda etapa, Rumanía entra en un periodo significativamente crítico. Se produce la clausura de un gran número de empresas y las cifras de población ocupada descienden alarmantemente; pero además, los salarios caen extraordinariamente. Antes de 1996 las retribuciones más bajas se situaban en torno a los doscientos euros mensuales y al finalizar la década las cifras estaban en torno a cien euros, una disminución de poder adquisitivo que rondaba el 50% en tan solo un lustro (Pajares, 2007).

3.1.2. De inmigrantes irregulares a ciudadanos comunitarios

Como mencionábamos en el apartado anterior, durante la década de 1990 los flujos migratorios de población rumana hacia el territorio de la Unión Europea fueron bastante contenidos. Esto se debía no solo a las características del colectivo migrante, sino también a las reticencias que mostraban explícitamente ciertos países receptores de las posibles corrientes migratorias rumanas. La necesidad de obtener un visado para poder desplazarse por el espacio europeo propició que algunas organizaciones de carácter ilícito proporcionasen documentación falsa en el mercado sumergido a cientos de migrantes que anhelaban poder acceder a este territorio. En enero de 2002, la Unión Europea suprimió el requerimiento del visado para los ciudadanos de origen rumano, facilitando la circulación de este flujo migratorio en el denominado espacio de Schengen³. En este sentido, Viruela (2008: 174) señala que, “con la exención del visado, las fronteras se hicieron más permeables. A los rumanos (...) les resultaba mucho más fácil salir, con la condición de que no podían trabajar y debían regresar a su país antes de tres meses”. No obstante, gran parte de la población rumana que migraba temporalmente al territorio de la Unión Europea trabajaba temporalmente de manera irregular en la economía sumergida; de acuerdo con lo apuntado por Marcu (2009: 162), “la salida para trabajar en el extranjero se volvió un fenómeno de masas, (...) más de una tercera parte de los hogares rumanos (2,5 millones) tuvo al menos uno de sus miembros en el extranjero después de 1989”.

El 1 de enero de 2007 Rumanía y Bulgaria ingresaron en la Unión Europea. A partir de este momento los ciudadanos y ciudadanas de origen rumano, que estaban siendo contemplados como inmigración irregular en muchos países pertenecientes al anteriormente mencionado espacio de Schengen, pasaron a ser ciudadanos comunitarios de pleno derecho.

³ MINISTERIO DEL INTERIOR (2002): Schengenland es la denominación dada al territorio que comprende a aquellos Estados de la Unión Europea que han acordado la creación de un espacio común cuyos objetivos fundamentales son la supresión de fronteras entre estos países, la seguridad, la inmigración y la libre circulación de personas.

3.1.3. Características generales del colectivo migrante rumano

La estructura que presenta el colectivo de migrantes rumanos se corresponde con los patrones habituales que se derivan de las migraciones de carácter económico. Se caracteriza principalmente por el predominio de estratos poblacionales de personas que se encuentran en los primeros grupos de edad laboral, fundamentalmente a partir de los 20 años.

Los estudios realizados por la ONU (1979), en los que figuran las características de los migrantes internacionales que abandonan su país de origen por motivos económicos, señalan que en esas circunstancias el número de hombres que emigra es mucho más elevado que el de mujeres. No obstante, a diferencia de otros colectivos migrantes presentes en el territorio español (marroquí, ecuatoriano o chino), en los que existe una presencia mayoritaria de varones, los rumanos muestran cierta tendencia paritaria. Las diferencias censales entre hombres y mujeres no son significativas (Domingo, 2008).

Una de las principales consecuencias de una migración tan joven, consolidada, familiar y equilibrada en cuanto al género, es el aumento en el número de nacimientos una vez se encuentran establecidos en la sociedad de destino (Domingo, 2008). Este fenómeno demográfico se ha consolidado en la mayoría de países europeos donde el incipiente colectivo rumano se presenta ya afianzado. Más adelante, en el apartado dedicado a los migrantes rumanos en el contexto español, se analizarán las tasas de natalidad del colectivo rumano.

3.1.4. La importancia de la red social

Gran parte de los ciudadanos y ciudadanas de origen rumano que residen en distintos países de la Unión Europea atribuyen su presencia a la existencia de vínculos con otros compatriotas que llegaron con anterioridad. El parentesco familiar es el principal sostén de la red social del colectivo rumano, pues encarna un vínculo fuerte en el que persiste la ayuda mutua de manera constante (Pajares, 2007). Los vínculos de amistad, vecindad e incluso los

establecidos en el ámbito religioso también representan una estructura estable donde construir lazos comunitarios. Sin embargo, las relaciones de esta naturaleza son mucho más infrecuentes y minoritarias en el colectivo rumano que aquellas derivadas de manera directa del vínculo familiar. En este sentido, Pajares (2007: 197) señala:

A las preguntas sobre las conexiones con las que aquí cuentan, los inmigrantes rumanos (salvo los pocos vinculados a actividades asociativas y los pertenecientes a las minorías religiosas y gitana) suelen referirse a unos cuantos familiares y a algunos amigos cercanos, pero dicen no tener ninguna otra relación con más rumanos.

Una de las peculiaridades que presenta el colectivo rumano es que su red social cuenta con pocos nodos y se encuentra muy fragmentada. Por ello, es relativamente sencillo encontrar numerosos rumanos que han migrado a distintos países europeos sin contar con ningún tipo de red social (Pajares, 2009). Sin embargo, este factor no debilita en ningún caso la gran importancia de los vínculos en los procesos migratorios de los ciudadanos y ciudadanas procedentes de Rumanía. Refiriéndose a la importancia de la organización de estas redes en el ámbito de los migrantes rumanos, Domingo, Gil Alonso y Maisongrande (2008: 218) afirman:

En el caso concreto de los rumanos se ha podido ver que, en todos los países que cruzaron, esta organización en redes (sociales pero también étnicas) tiene una gran importancia tanto para la elección del lugar de destino de la migración como para la de la actividad (...) y suele provocar grandes y rápidas concentraciones de población inmigrada alrededor de unos pioneros, en unos espacios concretos.

El grado de relevancia de estas redes sociales también queda patente en un estudio del Observatorio Permanente de la Inmigración sobre las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España (Aparicio y Tornós, 2005). A pesar de que las migraciones rumanas eran incipientes en la época en la que se recogieron los datos, estos pueden ayudarnos a comprender la trascendencia de la red social familiar en estos movimientos poblacionales. A continuación, se exponen tres extractos provenientes de dicho estudio (Cuadro 1, Cuadro 2 y Cuadro 3).

[Cuadro 1]: Contactos con residentes en España antes de venir: Familia cercana.

Contactos con residentes en España antes de venir: Familia cercana	
	Rumanos
Base	112
Padre	1,7 %
Madre	3,6 %
Cónyuge	3,6 %
Hijos/as	2,6 %
Hermanos/as	13,4 %
Total	25 %
Número de encuestados que nombraron a estos familiares	17 %

Fuente: Elaboración propia a partir de Aparicio y Tomós (2005).

[Cuadro 2]: Familiares cercanos que tuvieron algo que ver con la venida a España

Familiares cercanos que tuvieron algo que ver con la venida a España	
	Rumanos
Base	112
Padre	2,7 %
Madre	3,6 %
Cónyuge	3,6 %
Hijos/as	2,7 %
Hermanos/as	13,4 %

Fuente: Elaboración propia a partir de Aparicio y Tomós (2005).

[Cuadro 3]: Ayuda recibida por los inmigrantes rumanos de sus parientes residentes en España

Ayuda recibida por los inmigrantes rumanos de sus parientes residentes en España	
Ninguna	14,6 %
Emocional	30,7 %
Búsqueda de Trabajo	25,1 %
Búsqueda de Vivienda	17,1 %
Información	9,0 %
Otras	3,5 %

Fuente: Elaboración propia a partir de Aparicio y Tomós (2005).

3.2. Migración rumana en España

La población de origen rumano apenas tenía relevancia en las estadísticas sobre inmigración en España hasta el año 2000, siendo un colectivo poco representativo dentro de la composición migratoria del país. La presencia de ciudadanos de la denominada Europa del Este en España comienza a ser significativa alrededor del año 2001, cuando se produce un incremento relevante de población procedente de países como Bulgaria, Polonia o, como en el caso que nos ocupa, Rumanía. A partir de este momento, el colectivo

rumano comienza una etapa de espectacular crecimiento y logra convertirse en periodos temporales especialmente cortos en una de las fuerzas migratorias de mayor magnitud. Los datos sobre los extranjeros empadronados en enero de 2015, proporcionados por el padrón continuo del Instituto Nacional de Estadística (INE), señalan una población de 752.268 rumanos censados en los municipios españoles, y sitúan al colectivo originario de Rumanía como la primera fuerza, en importancia demográfica y numérica, de todas las comunidades inmigradas. En poco más de una década la población rumana ha logrado superar en cifras al colectivo marroquí, que históricamente había ocupado la primera posición entre los colectivos de inmigración en España desde hace más de treinta años y que, según los datos arrojados por el padrón continuo del INE con fecha enero de 2015, cuenta con una población de 750.883 individuos.

Las razones que explican este fuerte y rápido incremento en el ritmo de crecimiento de la presencia de ciudadanos y ciudadanas de origen rumano en España responden a circunstancias de diverso origen. A fin de explicar el espectacular aumento de población rumana a partir del año 2001 en nuestro país, Viruela (2008) afirma que:

Los acuerdos bilaterales firmados por España (en 2002 con Rumanía, y al año siguiente con Bulgaria) para la contratación de trabajadores temporales también han jugado un papel importante. Miles de inmigrantes, sobre todo de nacionalidad rumana, han llegado a España con un contrato en origen.

Tal y como mencionábamos en apartados anteriores, desde el 1 de enero de 2007 los migrantes de origen rumano son ciudadanos comunitarios de pleno derecho. En sus estudios sobre la situación de la población rumana en España, Viruela (2008) y Pajares (2009) apuntan que la paulatina regularización del colectivo rumano que se ha venido produciendo en el territorio español desde el año 2007, es otro de los factores principales que explican el rápido aumento del número de ciudadanos y ciudadanas de origen rumano censados en España.

En este sentido, Viruela (2008: 175) señala que “hasta enero de 2007, (...) el 60% de los rumanos residían en España de forma irregular. (...) A partir

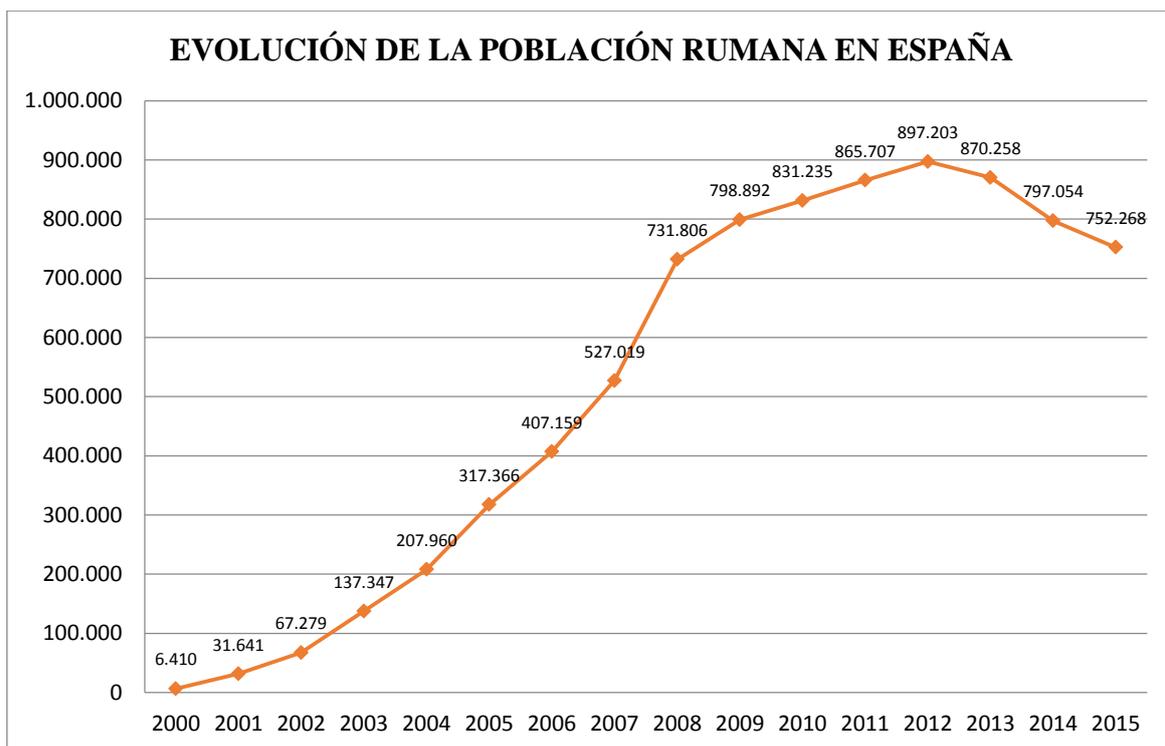
de entonces, aumenta rápidamente el número de inmigrantes en situación legal”. Por otro lado, Pajares (2009) destaca la incongruencia que había existido hasta entonces entre los datos proporcionados por el INE y aquellos recogidos en el Instituto Nacional de la Seguridad Social (INSS), con variaciones de más de 400.000 individuos en dicha fecha. Este hecho evidenciaba que, a pesar de encontrarse en situación legal de residencia en España, muchos ciudadanos y ciudadanas de origen rumano continuaban manteniendo unas condiciones laborales irregulares y precarias, careciendo de contrato de trabajo y de alta en el INSS.

Por otra parte, continuando con lo expuesto por Viruela (2008), cabe señalar también que las fuertes y restrictivas políticas migratorias que se establecieron en países como Alemania, Austria o Francia, tradicionalmente consideradas como naciones receptoras de población de origen rumano, propiciaron una reorganización de los flujos migratorios procedentes de los países de Europa del Este. Este factor contribuyó a crear, a partir del año 2002, un nuevo espacio receptor de ciudadanos de origen rumano que tuvo como principal destino los países mediterráneos, entre los que se incluye España.

A pesar de la inclusión de Rumanía como estado miembro de la Unión Europea en el año 2007, ese mismo año se impuso una moratoria que impedía la libre circulación de ciudadanos rumanos y búlgaros en el mercado laboral europeo. España decidió poner fin a esta moratoria en el año 2009. No obstante, en agosto de 2011, tan sólo dos años después de haber anulado esta medida, la Comisión Europea aprobó el establecimiento de restricciones en el mercado laboral español a la migración procedente de Europa del Este. La complicada situación económica que atravesaba España en el año 2011, con una tasa de desempleo del 24% frente al 9,4% de media en la Unión Europea, sirvió como pretexto para el establecimiento de dichas cuotas (Marcu, 2013). Tras diez años con unos cauces migratorios relativamente fluidos entre España y Rumanía, comenzaban a establecerse medidas restrictivas para tratar de reducir el impacto de los trabajadores rumanos en el ámbito laboral español. Esta drástica medida, sumada a la complejidad de obtener un trabajo en una situación de inestabilidad e incertidumbre laboral y económica, ha derivado en los últimos años en una progresiva disminución de la presencia de población

rumana en el territorio español. En apenas tres años, refiriéndonos al periodo comprendido entre el 1 de enero de 2012 y el 1 de enero de 2015, el colectivo rumano en España se ha visto reducido en más de 140.000 individuos, situándose en niveles muy similares a los del año 2008 (ver cuadro 4).

[Cuadro 4]: Evolución de la población rumana en España



Fuente: Elaboración propia a partir de INE - Estadística del padrón continuo.

Por otro lado, un aspecto de gran relevancia en relación a la rápida acogida e integración del colectivo rumano en la sociedad española respecto a otras agrupaciones migrantes en la última década, es que esta se trata de una migración menos visible. En este sentido, Viruela (2006: s/p) apunta:

La confianza que merecen los rumanos se debe al hecho de que son europeos y blancos, de religión cristiana y lengua latina, lo que facilita el aprendizaje del castellano y las relaciones con la sociedad, en la que se integran más fácilmente ya que conviven con los autóctonos.

A pesar de que esta aseveración proporciona una imagen bastante perniciosa del conjunto de la población española, lo cierto es que esa invisibilidad del colectivo migrante, en lo referido a la capacidad de asemejarse

y asimilarse al grupo mayoritario (en aspectos físicos, lingüísticos o culturales), se evidencia como un aspecto que gran parte de la población autóctona (e incluso algunos ciudadanos y ciudadanas rumanas) valora como un elemento positivo. Sin embargo, al ser preguntados de manera explícita respecto al colectivo que les despierta menor simpatía, los ciudadanos españoles situaron a los rumanos en el primer lugar (11,8%), seguidos por los marroquíes (9,6%) (CIS, 2014). Esta contradicción nos permite aseverar que existen diferencias evidentes respecto a la percepción que la población española tiene sobre el colectivo rumano. Cuando la nacionalidad se encuentra desvanecida en un segundo plano, los migrantes rumanos son percibidos de manera positiva. Sin embargo, cuando la procedencia es la única referencia, la percepción sobre la población rumana varía significativamente.

En lo referido a la composición del colectivo dentro del territorio español, existen algunos datos que juzgamos es necesario reseñar. En el apartado que dedicábamos a las características generales del colectivo migrante rumano se apuntaba que, a diferencia de otros grupos, existía cierta tendencia paritaria y los desequilibrios entre hombres y mujeres no eran especialmente significativas (Domingo, 2008). En España no solo existe esa paridad de datos, sino que nos encontramos con una tendencia invertida, donde la presencia del grupo migrante femenino supera al conformado por varones. Teniendo en cuenta la estadística del padrón continuo proporcionada por el INE a 1 de enero de 2015, la población de hombres rumanos presente en España es de 370.676 individuos, mientras que el colectivo femenino asciende a 381.592 mujeres.

Respecto a la evolución de la natalidad del colectivo rumano en España, esta se ha adaptado a las características que se atribuyen a los migrantes de carácter económico. Una vez se asienta y estabiliza la situación familiar en el país de recepción, la juventud de la población favorece una tendencia de nacimientos al alza. En el cuadro 5 se puede apreciar la evolución de los niños y niñas rumanas de entre cero y catorce años, y el espectacular crecimiento de población infantil que se produce entre el periodo 2005-2010.

[Cuadro 5]: Evolución del número de niños y niñas con nacionalidad rumana entre 0 y 14 años de edad

Evolución del número de niños y niñas con nacionalidad rumana entre 0 y 14 años de edad en España	
Año	Número de individuos
2000	1.122
2005	38.327
2010	124.990
2015	125.292

Fuente: Elaboración propia a partir de INE - Estadística del padrón continuo.

Cabe destacar que, en virtud de la Resolución de la Dirección General de los Registros y el Notariado, se establece desde 1998 que los niños y niñas nacidos de progenitores rumanos adquieren de manera inmediata la nacionalidad rumana:

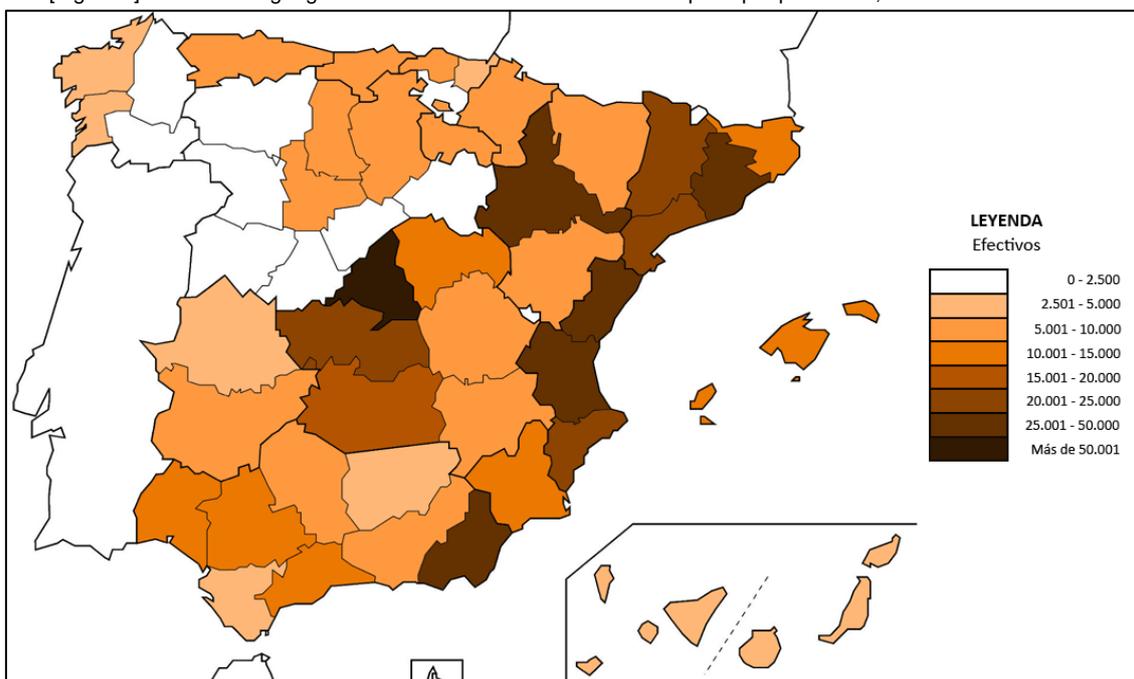
De acuerdo con el conocimiento adquirido de la legislación rumana (art. 12.6 C.C.) – que viene a integrar el informe de la Embajada de España en Bucarest– tiene esta nacionalidad los nacidos en el extranjero de padres rumanos o si tan sólo uno de los progenitores tiene nacionalidad rumana.

3.2.1. Distribución geográfica de los migrantes rumanos en España

La localización de la población rumana en España es bastante irregular. Al tratarse de una migración económica, su distribución geográfica está directamente relacionada con las oportunidades para encontrar un empleo, es decir, territorios litorales urbanizados e industrializados que dispongan de amplia oferta de trabajo de carácter estacional en la agricultura o en actividades que directa o indirectamente se encuentren relacionadas con el turismo (Viruela, 2002). Así pues, no resulta llamativo que, como se aprecia en la figura 1, las mayores masas poblacionales se encuentren en el Levante y la costa dorada, así como en provincias de considerable importancia en términos de población y ofertas de empleo: Madrid, Barcelona o Zaragoza. Las zonas limítrofes a estos grandes núcleos poblacionales también ven favorecida la afluencia de migrantes rumanos, como podemos observar en el caso de Toledo o Lleida. Por el contrario, observamos que el colectivo rumano tiene poco peso en las provincias castellanoleonesas así como en toda la Comunidad

Autónoma de Galicia y su presencia es prácticamente nula en las ciudades autónomas de Ceuta (4) y Melilla (0).

[Figura 1]: Distribución geográfica de los residentes rumanos en España por provincias, a 1 de enero de 2015.

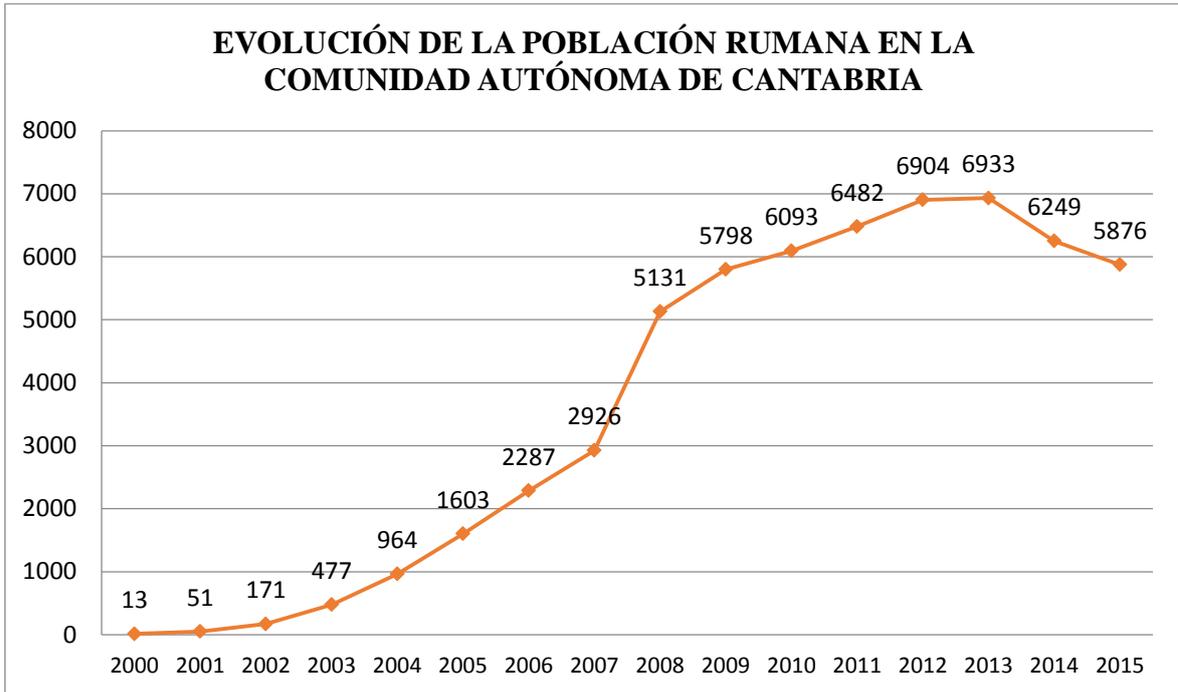


Fuente: INE. Estadística del padrón continuo. Elaboración propia.

3.3. Migración rumana en Cantabria

La tendencia de la migración rumana en Cantabria puede contemplarse en términos análogos a la sucedida en España. La población ha aumentado progresivamente desde el año 2002, experimentando un fuerte incremento en el periodo 2007-2008, tras la inclusión de Rumanía como país miembro de la Unión Europea. El año 2012 se corresponde con el momento de máxima expansión de los ciudadanos y ciudadanas rumanos en la comunidad autónoma (6.933 individuos); en el periodo 2013-2015 comienza a producirse un descenso progresivo de la población de nacionalidad rumana que, con fecha 1 de enero de 2015 se sitúa en cifras similares al año 2009 (ver cuadro 6).

[Cuadro 6]: Evolución de la población rumana en la Comunidad Autónoma de Cantabria



Fuente: Elaboración propia a partir de INE - Estadística del padrón continuo.

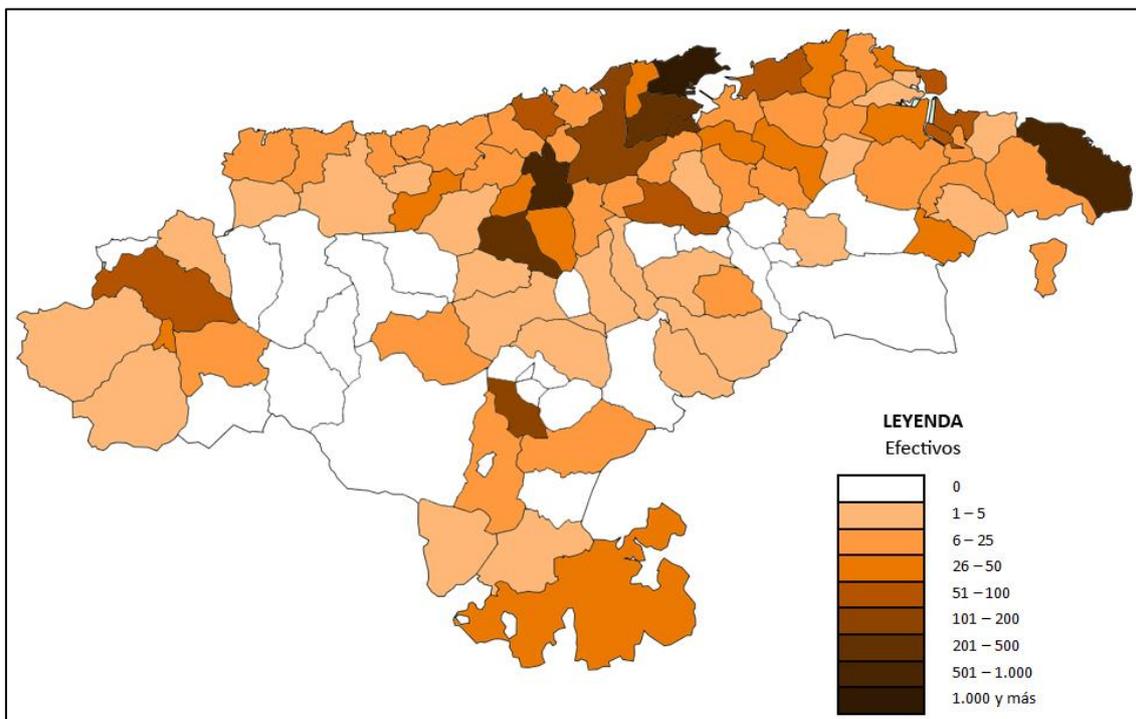
3.3.1. Distribución geográfica de los migrantes rumanos en la Comunidad Autónoma de Cantabria

Tomando como referencia los datos proporcionados por el INE con fecha uno de enero de 2015, en la Comunidad Autónoma de Cantabria podemos situar a los ciudadanos de origen rumano en torno a tres áreas principales: Santander (1.797), Torrelavega (896) y Castro-Urdiales (665) (ver figura 2). Estas demarcaciones se corresponden con los municipios más importantes de la comunidad autónoma desde el punto de vista demográfico. Es significativo observar también la mayor presencia de migrantes rumanos en aquellas áreas que circundan a los núcleos de mayor tamaño poblacional, especialmente en torno a la capital cántabra. En este sentido, podemos observar que la población migrante rumana se distribuye en aquellos puntos geográficos que mayores oportunidades de empleo pueden ofrecerles, coincidiendo con las migraciones de carácter laboral.

Las zonas con menor presencia de población rumana se corresponden con las comarcas de Saja-Nansa y la mitad más occidental de la comarca

Asón-Agüera. Son muchos los municipios que no presentan ningún vecino de origen rumano, especialmente aquellos que cuentan con un padrón reducido, es el caso de Bárcena de Pie de Concha, Villafufre o Tresviso (ver figura 2).

[Figura 2]: Distribución geográfica de los residentes rumanos en Cantabria por municipios, a 1 de enero de 2015.

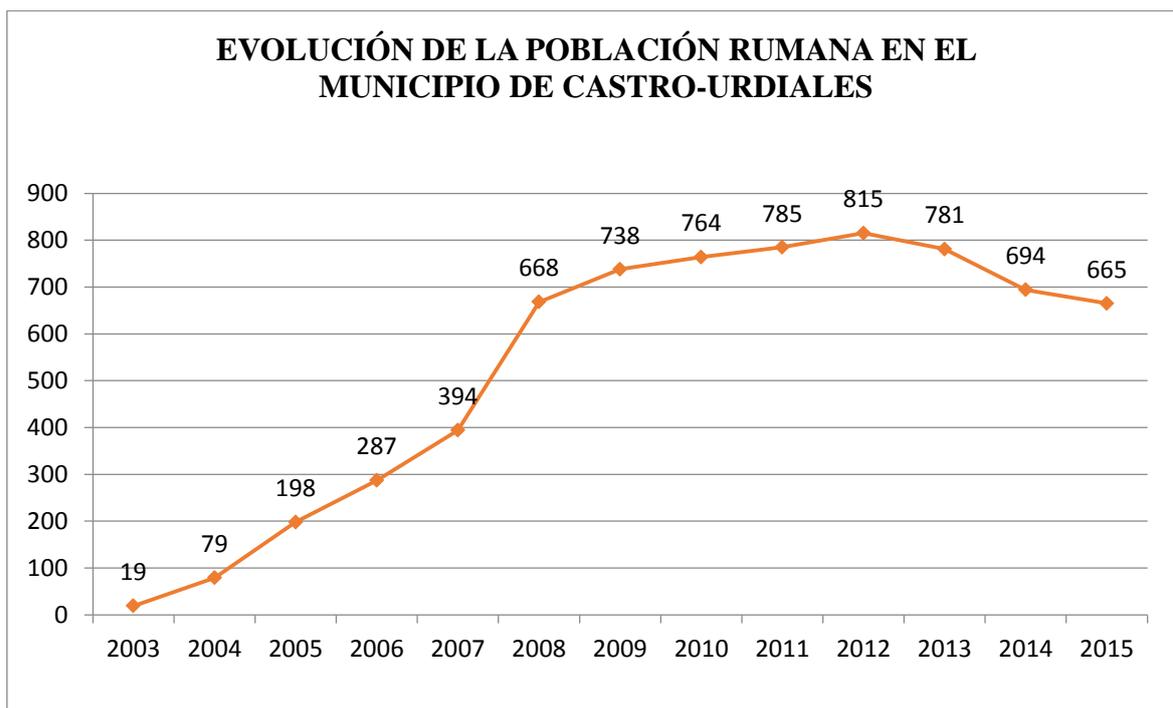


Fuente: Elaboración propia a partir de INE - Estadística del padrón continuo.

3.4. Migración rumana en Castro-Urdiales

La evolución de la presencia de población rumana en el municipio de Castro-Urdiales sigue los mismos patrones que se han señalado con anterioridad tanto a nivel nacional como regional (ver cuadro 7). La población aumenta espectacularmente en el periodo 2007-2008, tras la inclusión de Rumanía como país miembro de la Unión Europea. El año 2012 supone el periodo con más representación del colectivo rumano en el municipio. A partir de ese año, la población de nacionalidad rumana comienza un gradual descenso hasta asentarse en los 665 ciudadanos que encontramos a 1 de enero de 2015. La población del municipio de Castro-Urdiales en esa misma fecha se señala oficialmente según datos del INE en 31.833 vecinos, por lo tanto la población rumana representaría un 2,09% del total.

[Cuadro 7]: Evolución de la población rumana en el municipio de Castro-Urdiales



Fuente: Elaboración propia a partir de INE - Estadística del padrón continuo.

3.5. Población escolar de origen rumano en el C.E.I.P. Miguel Hernández

El colegio público de educación infantil y primaria Miguel Hernández de Castro-Urdiales se caracteriza por presentar una población escolar cuyo principal rasgo es, entre otros, la diversidad sociocultural. Esta pluralidad se ve reflejada en la elevada tasa de alumnado de origen extranjero que presenta el centro educativo, donde conviven particularidades culturales, lingüísticas, étnicas y religiosas múltiples. En este sentido Álvarez, González y Larrinaga (2013: 213) señalan que:

El colegio se encuentra en una zona bastante homogénea cuyo nivel sociocultural y económico es medio-bajo. (...) En el entorno del centro la vivienda es más barata, lo que permite el acceso a familias con un nivel económico más bajo. Este dato está vinculado con el aumento de alumnado inmigrante en el centro.

La población del centro está conformada por un total de 441 alumnos y alumnas, de los cuales 23 pertenecen a familias integradas por, al menos, un miembro de origen rumano. Su distribución en las distintas etapas educativas del centro puede ser consultada en el anexo 1.

3.5.1. Tratamiento específico de la cultura rumana en el C.E.I.P Miguel Hernández

La institución cuenta además con dos planes para el tratamiento de la diversidad cultural en el centro educativo. En primer lugar, se debe destacar la existencia de un Plan de Interculturalidad, dirigido a toda la población escolar del colegio y, por otro lado, el programa de apoyo al alumnado de origen rumano, cuyo destinatario se evidencia en la propia denominación del mismo.

Este último programa consta de dos medidas diferenciadas. Por un lado, destaca la presencia de un auxiliar de lengua de origen que se coordina con el profesorado del centro para proporcionar una atención específica a los niños y niñas que se encuentran en proceso de aprender la lengua española. En segundo lugar, se señala el programa de *Lengua, cultura y civilización rumana*. Se trata de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Cultura y Deporte y el Instituto de Lengua Rumana del Gobierno de Rumanía en el que se encuentran inscritos ocho centros escolares de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Su principal objetivo es impulsar el conocimiento que el alumnado rumano posee acerca de su propia cultura, de manera que puedan salvaguardar su identidad mientras conviven en el país de acogida.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque metodológico

Para el desarrollo de la presente investigación se ha optado principalmente por una metodología cualitativa de tipo etnográfico. Asimismo se trata de una investigación de carácter exploratorio, pues no se han encontrado antecedentes o estudios que hagan referencia a las opiniones del colectivo rumano en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Además de la metodología cualitativa, ha sido empleada metodología cuantitativa para apoyar y enriquecer los datos.

La investigación cualitativa facilita el acercamiento al fenómeno objeto de interés y permite obtener información relevante desde la que analizar el

origen de distintas realidades, estructuras sociales y sus relaciones (Bisquerra y Sabariego, 2004). Realizar las entrevistas cualitativas con un número reducido de sujetos nos permitió examinar con mayor detalle múltiples causalidades, perspectivas y matices, presentes en cualquier ámbito de investigación próximo al estudio de las realidades sociales.

Como se ha reseñado en apartados anteriores, la investigación se realiza en el centro educativo Miguel-Hernández, situado en el municipio de Castro-Urdiales. La muestra está formada por ocho mujeres de origen rumano cuyos hijos e hijas están matriculados en la etapa de Educación Infantil en dicho centro escolar. Esta elección se ha realizado de manera intencional, ajustándose a las características de la investigación, así como bajo el criterio de facilidad de acceso a la muestra. Nuestro interés reside en conocer las características particulares de este contexto escolar en concreto. La composición de la muestra puede ser consultada en el Anexo 2.

4.2. Diseño de los instrumentos

En coherencia con el marco teórico y el propósito de la investigación, se han empleado las siguientes técnicas de recogida de información.

Se ha utilizado un cuestionario para recoger de forma rápida los datos sobre el número de alumnos y alumnas de origen rumano presentes en cada una de las clases del centro escolar. El cuestionario, que fue realizado por todos los docentes del colegio Miguel Hernández, constaba de las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Cuántos alumnos hay en tu aula?
- ¿Cuántos alumnos de tu aula proceden de familias rumanas?

Principalmente, se ha utilizado la entrevista semiestructurada puesto que permite un acercamiento individual a la realidad de los sujetos objeto de estudio.

Se han realizado entrevistas individuales de una duración aproximada de treinta minutos, adaptándose a las necesidades de la investigación y a las

características de los sujetos participantes. Las cuestiones abordadas con los participantes en las entrevistas pueden ser consultadas en el Anexo 3.

5. PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS RUMANAS SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

A partir de la información extraída en las entrevistas, se presenta a continuación un análisis de los datos obtenidos poniéndolos en relación con los objetivos y las hipótesis iniciales de la investigación.

En primer lugar, se exponen las percepciones que las familias rumanas tienen acerca de la relación que establecen con otros agentes educativos (maestros, personal no docente y otras familias). Por otro lado, se recogen las impresiones de los migrantes rumanos acerca del tratamiento que los centros escolares proporcionan a su cultura de origen. El tercer apartado aborda aquellos episodios de discriminación o minusvaloración del colectivo rumano que las familias han vivido en el entorno escolar. Por último, se realiza una aproximación al conocimiento que los progenitores rumanos tienen acerca de los planes de centro dirigidos específicamente al tratamiento de la diversidad.

5.1. Percepción de la relación con otros agentes educativos

La relación que las familias de origen rumano mantienen con los distintos agentes educativos que conforman la comunidad escolar del centro es significativamente escasa. La conformidad y resignación de los migrantes rumanos respecto a este insuficiente tratamiento remite a comentarios donde la mayoría asume este escenario dentro de unos parámetros de normalización de la situación. Es la realidad existente en el colegio y, como tal, las familias tratan de asumirla y adaptarse a ella, intentando participar en dicho contexto.

La percepción que las familias rumanas poseen respecto a las relaciones que se establecen entre los ciudadanos españoles y rumanos es eminentemente positiva. Valoran la sociedad española como un grupo que les

acoge de manera efectiva y sin importantes discriminaciones, aunque evidencian la existencia de prejuicios e ideas preconcebidas sobre el colectivo:

La convivencia es buena con todos en general, pero a veces sí veo o escucho comentarios que hacen y bueno, te hacen sentir mal (...). No son para mí porque cuando la gente me conoce la relación es buena pero cuando hablan de otros y los oyes, pues son racistas; o bueno, racistas no pero (...), no sé cómo decir la palabra (...), un poco que hablan mal de los rumanos. – Andreea⁴.

Asimismo, los propios ciudadanos y ciudadanas rumanas demuestran también actitudes ciertamente segregacionistas con respecto al colectivo de gitanos rumanos. Tratan de establecer una diferenciación relevante entre la concepción que los españoles tienen sobre el colectivo rumano en general y aquellas ideas que, a su juicio, vienen derivadas de algunas problemáticas que asocian de manera directa al grupo de rumanos de etnia gitana:

Algunos [españoles] cuando les dicen rumano piensan solo en los gitanos. Nosotros no somos así, nosotros trabajamos aquí y trabajamos allí, pagamos aquí y pagamos allí (...). Ellos son malos aquí y son malos allí, roban aquí y roban allí también. Eso me molesta porque creen que todos somos así como ellos. – Ioana

Respecto al tratamiento que reciben por parte de los docentes del centro escolar, existe unanimidad a la hora de afirmar que este es prácticamente idéntico al que reciben el resto de familias. No obstante, en este mismo sentido muchos afirman desconocer el tipo de relaciones que se establecen entre los progenitores españoles y los docentes del colegio, por lo que no pueden establecer una comparación consistente.

A pesar de que la percepción de los entrevistados es la de un estatus de igualdad frente al trato que reciben de los docentes, lo cierto es que existen algunas evidencias que señalan una relación menos fluida que la que los profesionales mantienen con las familias españolas o con otros colectivos migrantes (especialmente con aquellos que tienen como lengua materna el

⁴ Los nombres empleados para la identificación de los sujetos que han participado en las entrevistas no se corresponden con sus datos reales. En su lugar, se ha asignado de manera aleatoria un nombre femenino de origen rumano a cada uno de los participantes que formó parte de la muestra.

español). La relación que se establece entre las familias rumanas y el docente-tutor de su hijo se basa principalmente en encuentros esporádicos, habitualmente consistentes en una reunión trimestral prefijada por el maestro como un mero trámite informativo. Las breves charlas y comentarios entre docentes y familias que se establecen en los momentos de entrada y salida de los niños del centro escolar, apenas se producen con los progenitores de origen rumano. Durante el curso las interacciones son limitadas, cada agente cumple su función y opta por no intervenir de manera conjunta, lo que deviene en la creación de unos lazos familia-escuela no especialmente estrechos.

Las familias reconocen que el clima de comunicación y relaciones que se establece con los docentes es más fluido en el ámbito alumno-profesor que en el ámbito progenitor-profesor y ponen de relieve la necesidad de intensificar el trato con los maestros y maestras, haciéndolo más continuo y habitual.

La preconcepción que muestran algunos docentes sobre el conocimiento de la lengua española por parte de las familias de origen rumano es una de las principales dificultades que los progenitores detectan en la relación que establecen con los maestros y maestras. Existe cierta unanimidad al afirmar que la mayoría de profesionales parecen asumir como punto de partida que los migrantes rumanos desconocen la lengua del país receptor:

A veces el profesor cree que no estás entendiendo o que no sabes hablar bien español, (...) intenta ayudar hablando despacio o haciendo palabras más fáciles, como si hablase con un niño. No, yo soy la mamá y necesito saber y que expliquen lo que pasa con mi hijo. No me gusta cuando me hablan como si yo no supiese. Tengo casi los mismos años en España que en Rumanía. – Andreea

Respecto al trato que los maestros y maestras proporcionan a sus hijos e hijas, existe una visión bastante generalizada de que este es equiparable al que reciben el resto de niños y niñas matriculados en el centro. Los migrantes rumanos expresan no detectar ningún tipo de discriminación en este sentido. Asimismo, se muestran actitudes coincidentes a la hora de afirmar que consideran que las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de sus hijos e hijas se ajustan al desarrollo del resto de compañeros y compañeras del grupo. La mayoría expresa cierto escepticismo acerca de la existencia de

medidas extraordinarias para el tratamiento del alumnado rumano en la etapa de educación infantil:

Ella ha nacido aquí, no tiene nada diferente a los otros niños y sabe bien el español. No entendería si la ponen en una clase sola para el español. En otros casos con niños mayores puede ser, pero tan pequeños, todos están aprendiendo. – Veronica

Por otro lado, las familias de origen rumano aprecian que el establecimiento de buenas relaciones entre los profesionales del ámbito educativo y el alumnado rumano, contribuirá a la construcción de percepciones más positivas acerca del colectivo de migrantes rumanos por parte del profesorado. Consideran que las características de los niños y niñas pueden ayudar a proporcionar una visión diferente a aquellos docentes que nunca han estado en contacto con migrantes rumanos, que habitualmente presentan una concepción distorsionada y repleta de prejuicios sobre este grupo social. Siete de los ocho entrevistados valoran que la inclusión de sus hijos e hijas en el centro educativo puede favorecer el desarrollo de actitudes más tolerantes, democráticas y comprensivas en el conjunto del profesorado. En este sentido, la visión de los migrantes rumanos consultados en la presente investigación coincide con una de las conclusiones expuestas en un estudio sobre la educación multicultural elaborado por Campoy y Pantoja (2005).

La única relación que establecen las familias rumanas con el personal no docente del centro se produce en el entorno del comedor escolar. Cinco de los ocho entrevistados ha matriculado a sus hijos e hijas en este servicio y afirma mantener un contacto habitual y prácticamente diario con las profesionales que realizan las tareas de cuidado y vigilancia de los menores durante este periodo de tiempo. Exponen que les es más sencillo establecer momentos de intercambio de información e incluso de interacción cercana con estas cuidadoras que con el docente-tutor de sus hijos e hijas. Las razones que enumeran para explicar esta diferencia de trato son principalmente dos. En primer lugar, expresan que disponen de más tiempo para conversar cuando acuden a recoger a los niños y niñas tras la estancia en el comedor, puesto que ya han finalizado su jornada laboral. Por otro lado, hacen referencia a que la disminución del número de madres y padres presentes a la hora de salida del

alumnado que acude al comedor escolar les permite acceder con mayor facilidad a las profesionales que atienden al grupo. Esta tarea les es mucho más compleja cuando tienen que lidiar con alrededor de otros veinte padres y madres para tratar de comunicar algo al docente-tutor de sus hijos e hijas a primera hora de entrada en el centro. Este tipo de situaciones contribuyen a que las pequeñas interacciones de carácter informal vayan diluyéndose hasta que finalmente dejen de producirse. Así nos lo cuenta Andreea:

A veces sí que hablo mucho con las chicas del comedor sobre el comportamiento de la niña y no solo para saber si ha comido mucho o poco. Estoy más tranquila para hablar con ellas que cuando llego por la mañana y hay mucha gente en la puerta y todos entran más rápido a la clase. – Andreea

Sin embargo, la relación de las familias rumanas con el resto de personal no docente del centro (conserjería, limpieza, administración, etc.) es prácticamente inexistente. Solo se han producido dos breves contactos de carácter administrativo con la secretaria de la institución. El primero de ellos se produjo a la hora de matricular al alumnado en el centro educativo, y el segundo cuando se les remitió la información sobre el programa *Lengua, cultura y civilización rumana* impartido de manera gratuita en el colegio.

La relación que los progenitores de origen rumano mantienen con el resto de familias que conforman la población escolar del centro se circunscribe únicamente a ámbitos de encuentros programados (reuniones trimestrales con el docente que atiende al grupo, celebración de cumpleaños de compañeros y compañeras, participación esporádica en actividades del colegio, etc.). Todos los participantes de la entrevista aseguraron no haber establecido ningún tipo de trato con otros padres y madres de alumnos en espacios o situaciones distintas a las mencionadas con anterioridad. Las relaciones que mantiene la comunidad rumana con el resto de familias del centro escolar se basan en las normas básicas de respeto, cordialidad y amabilidad en el trato. Sin embargo, las redes sociales que acostumbran a construirse entre distintas familias con el colegio como lugar de encuentro son bastante infrecuentes en el caso de los ciudadanos y ciudadanas rumanos. En este punto, es importante señalar que las entrevistas que se han realizado a las familias participantes en la presente investigación se han centrado en el ámbito de la educación infantil, por lo que

la mayoría de intervinientes cuenta únicamente con una experiencia de entre dos y cuatro años de participación en el modelo escolar español. Este tiempo probablemente sea insuficiente para el establecimiento de nodos y relaciones de calidad entre familias.

Las familias que inscriben a sus hijos en el comedor escolar aducen a este factor como la principal dificultad a la hora de establecer un trato más habitual con el resto de progenitores. Consideran que la diferencia de horarios de recogida de los niños y niñas es una de las razones que les impide incrementar el tiempo de interacción con otros familiares del alumnado:

Casi no veo a las otras familias porque yo vengo después del comedor y los otros niños salen a las dos. Entonces conozco a pocos padres, aunque a veces les he visto. – Andreea

Por otro lado, las familias rumanas señalan que aprecian el entorno escolar como un ámbito donde la presencia de tintes de corte xenófobo es menos evidente que en el resto de ambientes de la sociedad española. Indican que la preocupación principal de todos los padres y madres es el bienestar de los niños y niñas, y que la mayoría obvia las características de género, origen social, etnia o religión, favoreciendo el establecimiento de relaciones positivas entre el alumnado perteneciente a distintos grupos. Asimismo, afirman que el hecho de que el centro escolar cuente con una tasa de inmigración bastante elevada facilita que las familias españolas no perciban a los extranjeros como una amenaza para la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, se reiteran una vez más en la idea de que la presencia de alumnado inmigrante en el entorno escolar puede facilitar que las familias españolas reelaboren sus concepciones y prejuicios sobre los extranjeros, así como contribuir a generar actitudes más receptivas en torno a la convivencia con migrantes fuera de la escuela:

Las madres son amables; en la escuela te preguntan y no les molesta que seas de aquí o no, (...) solo quieren saber de quién eres la mamá. En otros lugares oyes más cosas malas, pero en el patio y la entrada yo no he escuchado cosas así. – Andreea

En la escuela nunca, nunca escuché nada malo para nosotros. (...) Ni tampoco para otros que no sean españoles. Los niños aprenden juntos y no estaría bien. – Dana

En esta escuela hay muchos inmigrantes de todos los sitios. Muchos lo saben y alistan a sus hijos aquí aunque sean españoles. No es solo porque esté cerca del barrio, también es porque no serán más racistas. Si tienen más molestias cuando ven inmigrantes les mandan a las otras escuelas a veces, ya lo sabemos. – Veronica

Respecto a la relación que mantienen con otras familias migrantes, esta se construye en unos términos muy similares a la que desarrollan con las familias españolas. El contacto es muy esporádico y, cuando se produce, las conversaciones son cordiales y abordan una temática superficial, sin entrar en valoraciones que puedan propiciar el conocimiento mutuo. No obstante, las familias rumanas entrevistadas establecen diferenciaciones en torno a las interacciones que establecen con los distintos colectivos, clasificándolos casi siempre en grandes grupos migratorios en función de su región de origen (árabes-magrebíes, africanos subsaharianos, chinos, sudamericanos). Valoran que con los ciudadanos procedentes de América del Sur las relaciones sociales se establecen de una manera similar a aquella que mantienen con los ciudadanos españoles. En cambio, en el resto de colectivos señalan una dificultad mayor para entablar conversaciones de carácter informal en el entorno del centro escolar:

Hablo más con los españoles y también con los latinoamericanos. (...) Luego también hay [inmigrantes] que no se relacionan más con nosotros. (...) Los chinos solo vienen y dejan al niño a la puerta, no se dicen ni hola con nadie más y se van. - Veronica

En la clase hay dos o tres “moros”. Las mamás siempre van juntas al patio y no hablan con otros. No creo que es por racismo, pero están más libres así. - Paula

En cuanto a la relación que mantienen con otras familias de origen rumano cuyos hijos e hijas se escolarizan en el centro Miguel Hernández, cinco de los ocho entrevistados manifestaron que estas son algo más fluidas que aquellas que establecen con las familias españolas y con otros colectivos migrantes. No obstante, la mayoría de interacciones que se establecen entre ciudadanos rumanos tampoco son especialmente cercanas, aunque trascienden a los ámbitos de relación habituales con otras familias. Los encuentros con otros progenitores de Rumanía no se producen únicamente en el entorno escolar, sino que también se promueven en situaciones de carácter más informal (reuniones en parques infantiles del municipio, citas para tomar

un café, e incluso invitaciones para visitar los domicilios). Así nos lo contaba Luiza:

Con los otros rumanos es más fácil. Primero no hablaba con ninguno (...). En la reunión pensé que había más rumanos en clase por los nombres y luego empecé a hablar con dos mamás. Pienso que somos más amigas también, no solo madres. (...) Nos vemos con los niños también si no hay colegio. (...) Con los españoles no ha pasado así pero también son amables cuando vengo y hablo de los niños. - Luiza

La percepción general de las familias rumanas en cuanto a las relaciones que se construyen en el centro es que estas son insuficientes y se caracterizan por ser superficiales en todos los ámbitos. En el establecimiento de relaciones docente-familia, destacan que estas se caracterizan por ser bastante restrictivas. Los encuentros con los profesionales del centro no se producen de manera espontánea y habitual, sino que en la mayoría de los casos se trata de reuniones cerradas y programadas. El contacto con el personal no docente del centro es prácticamente inexistente, y cuando se produce se abordan principalmente asuntos burocráticos. Por último, en lo referido a las relaciones que establecen con otras familias del centro educativo existe una visión más positiva. No obstante señalan una vez más que los rasgos de los enlaces que van creándose se caracterizan principalmente por la trivialidad y la debilidad en sus cimientos.

5.2. Percepción sobre la valoración de la cultura rumana en el centro escolar

En relación a este apartado, se establecerán dos clasificaciones distintas para concretar la valoración sobre la cultura rumana que existe en el centro educativo desde la perspectiva de las familias rumanas. En primer lugar, se hará referencia a la percepción y el conocimiento global que se tiene acerca de la cultura rumana en la institución escolar. Por otro lado, se reseñarán las impresiones que las familias rumanas tienen respecto al tratamiento, presencia y difusión de su cultura de origen al resto del alumnado del colegio.

5.2.1. Conocimiento de la cultura rumana en el entorno del centro escolar

Las familias rumanas consideran que el conocimiento que poseen los ciudadanos españoles acerca de la forma de vida, las características y la cultura de Rumanía es muy escaso, prácticamente inexistente. En este mismo marco sitúan al profesorado del colegio, apuntando a que existe una falta de información generalizada en torno a las particularidades del colectivo rumano. En este sentido, las familias entrevistadas dejan entrever que hay carencias formativas en relación al tratamiento de la diversidad cultural y del tipo de relaciones que se plantean con respecto al alumnado inmigrante:

No pienso que sepan mucho de Rumanía, ni que hayan leído de cosas del país. (...) Tienen poco para explicar a los niños, (...) pero ahora es fácil buscar con internet o también pueden preguntar a los papás de los niños que sí son de allí. - Luiza

No obstante, algunos progenitores aprecian que el tratamiento de la cultura rumana en el centro escolar o en el aula de su hijo es una realidad poco conveniente. Respaldan la postura inmovilista de los docentes, caracterizada por reconocer la presencia de diversidad cultural en el aula pero sin implementar actuaciones que impliquen la valoración y celebración de estas diferencias con el conjunto del alumnado. Estas familias consideran que dar a conocer su cultura puede conducir al surgimiento de actitudes negativas hacia ella, generando un efecto contrario al que se pretende alcanzar con las propuestas interculturales:

Todos son iguales y la maestra los trata igual. Así es mejor para todos. (...) Los niños ya saben que ella es de Rumanía y que el otro niño es de otro sitio, no hace falta que lo expliquen si no quieren más. - Mădălina

Las entrevistas desprenden también que el interés que demuestran los profesionales del centro educativo con respecto al conocimiento de la cultura rumana es bastante limitado. Las familias exponen que nunca se les ha requerido ningún tipo de aportación para la organización de propuestas o actividades que inviten al reconocimiento de sus particularidades culturales en el colegio. Sin embargo, algunos progenitores destacaron que, en experiencias anteriores de escolarización, sí les fueron solicitados distintos elementos para incluir la cultura rumana como parte de la vida cotidiana del grupo de alumnos:

En el colegio no me han pedido nada, pero en la guardería sí. Me pidieron algunas palabras (papá, mamá, te quiero...). También una vez pidieron canciones a los papás que no éramos de aquí. (...) Había más lenguas, trabajaban mucho las palabras de los idiomas de los niños que sus papás no habían nacido en España. - Andreea

A pesar de que la presencia de la comunidad rumana en el centro Miguel Hernández se destaca como uno de los grupos migrantes con mayor peso en el contexto escolar, las familias señalan también que existe muy poco interés personal por parte de los tutores a la hora de conocer las historias personales de los estudiantes en su proceso migratorio. Las reuniones individuales de los progenitores con los docentes se centran específicamente en hablar acerca del desarrollo del alumno en el ámbito escolar. Los maestros no emprenden procesos de búsqueda e intercambio de información que les permitan comprender algunas características básicas de la cultura de origen de los niños y niñas. Identifican la diversidad de procedencia del alumnado, pero no tratan de involucrar al resto de los componentes del aula en el descubrimiento, reconocimiento y valoración de dicha característica:

No me pregunta de la casa de aquí, ni de Rumanía. (...) Usted me preguntó si hablo a la niña en español o en rumano, y la profesora no sabe eso tampoco. - Paula

Solo una vez me ha preguntado por la familia de Rumanía para saber la vida de allí. Después de volver a España en enero, que estuvimos un mes en Rumanía (...). Me dijo que la niña estaba más nerviosa ahora. – Veronica

Las familias rumanas valorarían de manera positiva un cambio en este sentido. Perciben la necesidad de mejorar el ambiente de comunicación y relaciones que se establecen en la comunidad escolar para que la cultura rumana sea tenida en cuenta por los docentes, pudiendo ser esta dada a conocer a todo el alumnado del centro. La sensación mayoritaria es que no se proporciona visibilidad a ninguno de los aspectos que conforman la cultura rumana. Las particularidades sociales, políticas y religiosas son obviadas por completo, e incluso los aspectos más folklóricos (relacionados con las artes y la gastronomía) tampoco gozan del reconocimiento de los profesionales que trabajan con el alumnado.

Continuando con el punto anterior, los entrevistados creen que, a pesar de que la convivencia en el centro escolar con alumnado de origen rumano ha sido una constante durante los últimos seis o siete cursos, la mayor parte de estudiantes españoles del colegio sería incapaz de señalar una o dos características propias de la cultura rumana. Este tipo de apuntes denotan que los ciudadanos y ciudadanas rumanos no aprecian que la inclusión de su cultura en las aulas del centro Miguel Hernández se esté produciendo de una manera efectiva. Sin embargo, subrayan también de manera insistente que la reducida edad de sus hijos e hijas también supone un obstáculo para la difusión de unas particularidades culturales en las que no se encuentran completamente sumergidos.

En el siguiente apartado se realizará un análisis sobre la opinión que las familias rumanas mantienen respecto a las propuestas, materiales, tiempos y espacios que el centro educativo proporciona al tratamiento de la diversidad cultural; y más específicamente, a la difusión y promoción de distintas particularidades culturales presentes en la comunidad rumana.

5.2.2. Presencia de la cultura rumana en el entorno del centro escolar

En referencia a la existencia de elementos en los que las familias rumanas puedan identificar partes de su cultura, todos los entrevistados se mostraron inseguros a la hora de proporcionar una respuesta. Esto se debía principalmente a que la mayor parte de ellos aseguraban no conocer las instalaciones del centro educativo con suficiente minuciosidad como para haber podido apreciar detalles en los que se encuentre presente su cultura de origen. Únicamente uno de los ocho intervinientes en las entrevistas hizo referencia al mapa de Rumanía que se encuentra situado en la biblioteca escolar del centro, espacio donde se imparten las clases del programa *Lengua, cultura y civilización rumana*. Sin embargo, hasta cinco familias mencionaron también la presencia de los mapas europeos que se encuentran en las aulas de educación infantil, a pesar de no ser estos un elemento que haga referencias específicas al territorio rumano.

Con respecto a lo anterior, se debe señalar que una de las participantes en la entrevista narró la existencia de una pequeña exposición de huevos de pascua varios cursos atrás. Estos elementos decorativos, que fueron proporcionados por una familia rumana que actualmente ya no forma parte del colegio, se mostraron en público con el objetivo de que todo el alumnado del colegio tuviese oportunidad de contemplar dicha tradición:

Cuando la mayor entró para el colegio había huevos de Pascua como los que hacemos en Rumanía (...). Los llevaron a las clases para que todos lo vieran. - Dana

La cartelería informativa del centro escolar tampoco ha recogido en ninguna ocasión frases o palabras en lengua rumana. La mayoría asegura haber podido apreciar en el colegio distintos indicadores en inglés, pero nunca en su idioma. Este tipo de escritos son apreciados por los progenitores rumanos como una oportunidad para explicitar a todo el alumnado, profesorado y otras familias, que el centro educativo cuenta con niños y niñas que hablan y se expresan en varias lenguas. Este planteamiento espontáneo que reflejaron los padres y madres de estudiantes rumanos, coincide con las aportaciones teóricas de diversos autores: Funes (2006), Vega (2007), García-Guerra (2007) y Lozano, Cerezo y Angosto (2010), entre otros. Estos autores señalan que la presencia de carteles en las distintas lenguas maternas del alumnado no solo propicia la creación de un clima de mayor seguridad durante los procesos de acogida y adaptación a los nuevos sistemas educativos, sino que también supone la constatación física de que no existe una jerarquización de los idiomas, siendo visibilizados y valorados todos por igual.

En lo referido a la documentación oficial del centro escolar y los distintos impresos que deben cumplimentar las familias a la hora de inscribir a sus hijos e hijas, los progenitores que así lo solicitaron recibieron toda la información que requerían en su lengua materna:

El primer año me dieron permisos en español y en rumano. Tenía cinco años y medio en España. (...) Leía primero en rumano y escribía en la hoja de español. - Simona

Respecto a la celebración de festividades propias de la tradición católica en el centro educativo, todos los progenitores de origen rumano manifiestan no

sentirse molestos por su realización, a pesar de que estas se alejan de los patrones de su propio culto religioso. Exponen que en el entorno familiar se adopta una postura tolerante que trata de conjugar las características propias de ambas tradiciones. Los niños y niñas de origen rumano participan activamente junto al resto del alumnado en las actividades promovidas durante el periodo navideño. No obstante, en lo referido a ampliar el conocimiento de todo el alumnado a las distintas tradiciones y celebraciones de este tipo que tienen lugar en el ámbito de la cultura rumana, la mayoría expuso que no creían necesaria la instauración de estas festividades en el entorno del centro escolar:

No es un problema para mí. Allí no hay Reyes Magos, allí tenemos San Nicolás y también Papá Noel. Ahora celebramos las tres cosas y está bien con las niñas. (...) Daría a conocer algunas historias rumanas a otros niños, (...) pero no es para que celebren, solo para que escuchen las historias. – Andreea

Las familias rumanas consideran que la presencia de elementos físicos más concretos con los que puedan identificarse en el entorno escolar es insuficiente. A pesar de que el centro educativo cuenta con una ambientación de carácter multicultural (fotografías protagonizadas por niños y niñas de distintas etnias, murales, tapices de distintos orígenes, etc.), ninguna de estas figuras permite que los progenitores rumanos que acuden a las instalaciones del colegio sientan representada su cultura. La carencia de indicadores que expresen el nombre de las estancias del centro en distintas lenguas es una de las propuestas que las familias rumanas valorarían más positivamente.

5.3. Discriminación y/o minusvaloración del colectivo rumano en el centro escolar

En el apartado 5.1. se señalaron algunas opiniones que las familias rumanas mostraban sobre la visión y los prejuicios que los ciudadanos y ciudadanas españoles mantienen con respecto al colectivo de migrantes rumanos. Este título no pretende ser una reiteración de dichas ideas, sino el análisis de todas aquellas propuestas, iniciativas o experiencias en la escuela que hayan podido generarles sentimientos de inferioridad, minusvaloración o incluso discriminación.

En torno a este tipo de situaciones, se construyeron principalmente dos escenarios comunes: las reuniones trimestrales de padres y madres con el tutor del grupo y, por otro lado, la presencia en la experiencia de grupos interactivos que se desarrolla en el centro educativo. Las familias rumanas expusieron no sentirse minusvaloradas o discriminadas por actitudes concretas de otras familias, de los docentes o de cualquier otro miembro de la comunidad educativa. Expresaban que estas sensaciones y sentimientos de miedo, inseguridad e incluso inferioridad, venían derivadas de una especie de presión autoimpuesta por ellos mismos a la hora de realizar intervenciones concretas en los espacios de participación que fomenta el centro educativo.

La visión de las familias rumanas sobre su escaso nivel de participación en la escuela se basa sobre todo en planteamientos unidos a la idea de “no ser suficientemente bueno”. A continuación se exponen unos ejemplos:

En la reunión escucho a las otras mamás y a la maestra. (...) Solo hablo algo si me pregunta. No me gusta decir por si molesta. – Dana

La mayor hace segundo (curso), la maestra me dijo para hacer el trabajo de grupos con los niños. (...) Hablo y escribo español (...). No puedo enseñar ni ayudar solo así. Debes estar más preparada. – Dana.

5.4. Conocimiento de planes específicos para el tratamiento de la diversidad en los entornos escolares

Como se ha señalado con anterioridad en el apartado dedicado al tratamiento específico de la cultura rumana en el C.E.I.P. Miguel Hernández, dicha institución cuenta con varias medidas para abordar la diversidad del alumnado rumano. En este apartado se pretende clarificar a través de los testimonios de las familias de origen rumano si estas tienen un conocimiento claro acerca de la existencia de dichos programas.

El Plan de Interculturalidad del centro educativo es un documento completamente desconocido para las familias rumanas que forman parte de la comunidad escolar del mismo. El propio término *interculturalidad* les resultaba completamente ajeno, por lo que ni siquiera habían escuchado hablar del

mismo en ninguno de los encuentros con los tutores, en las reuniones de centro o en otro tipo de situaciones propias del ambiente de la escuela.

La mayoría prefirió no entrar a valorar las medidas que se recogen en dicha propuesta ya que desconocían su existencia. No obstante, juzgaron que la eficacia del mismo no es especialmente significativa. Consideran que las medidas adoptadas en dicho Plan para la promoción del conocimiento de su cultura de origen a todo el alumnado del centro son inexistentes o, al menos, evidentemente insuficientes. Asimismo, mostraron un posicionamiento similar al ser preguntados sobre actividades que fomenten el aprendizaje sobre otras culturas diferentes a la suya o a la española:

Creo que no se explican cosas de nuestro país a los niños españoles. Si eso es el plan pues no está funcionando más (...) pero no sé cómo es porque no he visto lo que hay escrito y he visto el colegio solo dos años ¿entiendes? – Andreea

Tampoco enseñan de otros sitios a todos los niños. No es solo de Rumanía. (...), aprenden en casa lo que enseñamos las familias. – Veronica

En lo relativo al programa de *Lengua, cultura y civilización rumana*, todos los entrevistados afirmaron conocer la existencia de esta actividad extraescolar que se imparte en el centro educativo. La información que proporciona la administración del colegio a comienzo de curso supone la principal vía de conocimiento de este programa por parte de las familias rumanas. Los participantes en la presente investigación no señalaron ninguna otra forma de posible conocimiento de dicha propuesta (por ejemplo, a través del tutor de su hijo o hija, en cartelería informativa, en charlas informales con otros progenitores rumanos, etc.).

La inscripción de los niños y niñas en dicho programa cuenta con un respaldo mayoritario entre las familias de origen rumano. Valoran la experiencia como una propuesta especialmente positiva en todos los ámbitos de promoción de su cultura de origen:

Lo conocí por la mayor, que ha ido desde el primer año que se hace en el colegio (curso 2013-2014). Ahora las dos niñas van. A la pequeña le gusta mucho, sale del comedor deseando ir. Hacen canciones, juegos y bailes, no solo estudiar. – Dana.

Para nosotros es importante porque la niña no quiere que le hablemos en rumano en casa. Dice: "sólo español" y se enfada. Cuando va a las clases de rumano ve que otros niños también saben hablarlo, que no somos solo nosotros. Toda su vida es en español y no entiende porqué en casa intentamos hablar rumano. – Andreea

El hecho de que esta actividad se dirija exclusivamente al alumnado procedente de familias rumanas, en general es percibido por los progenitores como una ventaja. Consideran que ayuda a crear un sentido de comunidad en el colectivo de niños y niñas rumanos. Sin embargo, el hecho de que no todos los miembros del centro educativo puedan participar en la propuesta también genera en algunas familias cierta inseguridad respecto a las posibles situaciones que puedan derivarse de la misma (segregación, aislamiento social del grupo mayoritario, etc.). Este factor deriva en que exista una pequeña representación de padres y madres rumanos que se posiciona en contra de la participación de sus descendientes en el programa:

Mi marido no quiere que venga. (...) Dice que es pequeño y va a vivir en España y no necesita rumano. En casa tampoco le gusta que hable rumano con el niño. No le gusta que vaya solo con otros rumanos en una clase. Prefiere así como está. – Mădălina

Como se ha expuesto con anterioridad, el conocimiento de las familias rumanas acerca de aquellas medidas y propuestas del centro educativo que tratan de fomentar el reconocimiento de otras culturas es divergente. Mientras que el Plan de Interculturalidad es una propuesta que les resulta completamente ajena, el programa denominado *Lengua, cultura y civilización rumana* no solamente es reconocido e identificado por todas las familias de origen rumano, sino que además la mayor parte de los entrevistados lo valoran como una experiencia muy positiva en la que involucrar a sus hijos e hijas.

6. CONCLUSIONES

Como ya se ha señalado en los distintos capítulos del presente Trabajo de Fin de Grado, la finalidad principal de la investigación es profundizar sobre las concepciones que las familias rumanas poseen sobre el tratamiento que se proporciona a su cultura de origen en los centros educativos. Con el objetivo de investigar dicho ámbito, se decidió realizar un estudio de caso con algunas

familias rumanas que forman parte de la población escolar del C.E.I.P. Miguel Hernández, localizado en el municipio cántabro de Castro-Urdiales.

En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica amplia que facilitó la construcción de un marco teórico sólido desde el cual poder diseñar y emprender el proceso de intervención y entrevistas con las familias de origen rumano. Este proceso de documentación permitió identificar también que la temática elegida, lejos de encontrarse ampliamente investigada, representa un gran área que explorar. Los estudios acerca de la comunidad rumana en el ámbito del sistema educativo español son escasos, y la mayor parte de ellos se centran únicamente en la perspectiva de los docentes sobre el colectivo.

Para recoger información acerca de las percepciones que los migrantes rumanos tienen sobre las actuaciones y propuestas de carácter intercultural que se llevan a cabo en el centro educativo, se diseñó una entrevista de tipo cualitativo que ha permitido realizar una aproximación a la posición que las familias rumanas mantienen en los espacios escolares. En este sentido, los ciudadanos participantes en los encuentros mostraron de forma explícita sus percepciones respecto a la imagen que creen que el resto de la comunidad escolar tiene sobre el colectivo rumano, sobre aquellas situaciones y experiencias en las que han encontrado dificultades para relacionarse con otros agentes educativos, o sobre su grado de conocimiento respecto a las medidas concretas de educación intercultural con las que cuenta el C.E.I.P. Miguel Hernández.

Recapitulando los resultados obtenidos, se ha podido comprobar, en primer lugar, que los migrantes rumanos no sienten que su cultura sea tenida en cuenta en el centro escolar prácticamente en ninguna circunstancia. Consideran la diversidad cultural como una característica inherente al contexto del colegio y, sin embargo, no aprecian que este factor sea concebido como una experiencia de enriquecimiento mutuo por parte de los distintos agentes educativos que conforman la escuela (profesionales de la educación, personal no docente, familias u otros agentes comunitarios derivados del entorno).

En este mismo sentido, las familias rumanas consideran que los conocimientos que los docentes demuestran acerca de las características de la cultura rumana son muy reducidos, así como que el interés y la motivación que manifiestan por ampliar su experiencia en este ámbito son completamente insuficientes. De la misma forma, los progenitores de origen rumano establecen que no han podido apreciar ninguna actuación en el centro escolar encaminada a fomentar el descubrimiento de la cultura rumana (o de cualquier otra expresión cultural distinta a la española). Este tipo de declaraciones ponen de manifiesto que el tratamiento de la educación intercultural en los centros escolares se encuentra aún muy lejos de ser una realidad llevada a la práctica.

A pesar de que las consideraciones generales de los ciudadanos rumanos se fundamentan en que existe un desconocimiento general sobre su cultura en el ámbito de la comunidad escolar, lo cierto es que, a pesar de esta falta de competencia, la mayoría afirma que las relaciones que se establecen en el entorno del centro educativo entre la comunidad rumana y otros agentes implicados los procesos escolares es agradable, factible y segura. Ahora bien, pese a que estos vínculos se asientan en una idea de cordialidad y respeto mutuo, las familias rumanas también muestran cierto escepticismo a la hora de expresar una posible evolución de dichas interacciones hacia el establecimiento de unos nodos relacionales estables y consistentes.

En lo referido al conocimiento de los documentos y programas específicos que el centro educativo posee para el tratamiento de la diversidad cultural en las aulas y el fomento y promoción de la educación intercultural, las familias rumanas muestran posturas divergentes. Mientras el programa *Lengua, Cultura y Civilización rumana* es una propuesta reconocida por el colectivo rumano que goza con un amplio nivel de aceptación y satisfacción por parte de las familias, el Plan de Interculturalidad del centro escolar es un documento completamente desconocido y ajeno para la mayoría. Esta falta de información acerca del mencionado Plan pone de manifiesto que no existe un planteamiento práctico claro para el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela, así como que, en muchas ocasiones, este tipo de escritos no cuentan con una aplicación real sino que representan únicamente un trámite burocrático.

Por todo lo anterior, consideramos que la situación de las familias rumanas en el sistema escolar español se asemeja en mayor medida a una propuesta integradora que a una experiencia inclusiva y democrática. Las familias no perciben situaciones de especial discriminación o minusvaloración de su cultura en los entornos escolares. Sin embargo, los discursos que mantienen durante las entrevistas nos acercan a posiciones de cierta asimilación a la cultura mayoritaria, llegando a participar en celebraciones y festividades que contradicen sus propias convicciones culturales. En este sentido, aunque desde las escuelas se trabaja para ayudar a construir una identidad positiva que respete la diversidad, lo cierto es que siguen predominando los esquemas etnocéntricos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. París: Presse Universitaire de France. Recuperado el 17 de enero de 2016 de: <https://goo.gl/QZr9OG>
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguado, T. y Olmo, M. (Eds.). (2009). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque: Revista pedagógica*, (26), 209-224.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Arnáiz Sánchez, P. y Guirao Lavela, J. M. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid: Narcea Ediciones
- Banks, J.A. (1992). Multicultural Education: Approaches, Developments and Dimensions. En J. Lynch y S. Modgil (Eds.), *Cultural Diversity and the schools* (pp. 83-94). Londres: Falmer Press.
- Bernabé Villodre, M. M. (2012). *Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente*. Recuperado el 12 de enero de 2016 de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/47898>
- Besalú Costa, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. *Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Internet, 1-21 de marzo de 2010. Recuperado el 12 de enero de 2016 de: <http://goo.gl/iwzbQ8>

- Besalú Costa, X. y Vila Mendiburu, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (2004). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla S.A.
- Campoy Aranda, T. J. y Pantoja Vallejo, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de educación* (336), 415-438. Recuperado el 16 de enero de 2016 de: <http://goo.gl/yPwxh6>
- Carbonell Paris, F. (2005). La educación en (y) para el respeto. En Carbonell Paris, F.: *Educación en tiempos de incertidumbre* (pp. 65-85). Madrid: La Catarata.
- Casanova, M. A. (2011). Educación intercultural: de la política al aula. En E. Soriano, (Ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 93-135). Madrid: La Muralla.
- Cebolla Boado, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 118 (7), 97-121.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2014). *Actitudes hacia la inmigración (VII)*. Recuperado el 18 de diciembre de 2015 de: <http://goo.gl/L0qAxi>
- Chavero Pozo, J. J. (2001). La revolución rumana de 1989. *Papeles del Este*, (2). Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <http://goo.gl/5bfLn4>
- Coelho, E. (2003, marzo). *Cómo crear un entorno de apoyo al aprendizaje de la lengua*. Conferencia en el *berritzegune* de Abando. Recuperado el 23 de marzo de 2016 de: <http://aulaintercultural.org/2004/04/04/como-crear-un-entorno-de-apoyo-al-aprendizaje-de-la-lengua/>

- Colectivo IOÉ (2012). Familias migrantes y sistema escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (425), 53-57. Recuperado el 12 de enero de 2016 de: http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/121
- Coll, A. N. (2001). *Propuestas para una diversidad cultural intercultural en la era de la globalización*. Asamblea mundial de la alianza para un mundo responsable y solidario en Lile, Francia.
- Comisión Europea (2011). Decisión de la Comisión de 11 de agosto de 2011 por la que se autoriza a España a suspender temporalmente la aplicación de los artículos 1 a 6 del Reglamento UE 492/2011 del Parlamento Europeo y del Consejo, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Unión con respecto a los trabajadores rumanos.
- Díaz-Aguado, M^a. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio*, (22), 59-89.
- Domingo, A., Gil Alonso, F. y Maisongrande, V. (2008). La inserción laboral de los inmigrantes rumanos y búlgaros en España. *Cuadernos de Geografía*, (84), 213-236. Recuperado el 29 de diciembre de 2016 de: http://www.uv.es/cuadernosgeo/CG84_213_236.pdf
- Domingo Pérez, C. (2008). Características demográficas de los migrantes búlgaros y rumanos en España. *Cuadernos de geografía*, (84), 195-212. Recuperado el 18 de diciembre de 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002398>
- EFE (2014, 4 de noviembre). Condenados por homicidio dos hermanos rumanos que mataron a un compatriota. *El Mundo*. Recuperado el 16 de marzo de 2016 de: <http://goo.gl/X4kMSJ>
- Escarbajal-Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 29-43. Recuperado el 13 de febrero de 2016 de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1403113636.pdf

- Funes Lapponi, S. (2010). Proceso de la intervención en grupos interculturales. En J. C. Torrego Seijo (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 129-132). Barcelona: Graó.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2011). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en centros públicos. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.) *Actas del I Congreso Internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 395-411). Granada: Instituto de Migraciones.
- García Guerra, M. (2007). *La razón mestiza. Agenda Intercultural*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García López, R. (2003). La educación intercultural como respuesta: principios, objetivos y propuestas de futuro. En A. Sales y R. García López (Ed.), *Programas de educación intercultural* (pp. 42-63). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González-Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI. Revista de Educación*, (9), 155-169. Recuperado el 14 de marzo de 2016 de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/523>
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2013). *Entre palabras y voces*. Letra 25. Recuperado el 13 de enero de 2016 de: <http://goo.gl/kZ9Oh2>
- Grupo Inter (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE. Recuperado el 24 de enero de 2016 de: <http://goo.gl/oZbwl4>
- Herrera Clavero, F. y Ramírez Salguero, I. (2005). De la realidad de la pluriculturalidad, a la utopía de la interculturalidad. Instituto de Estudios Ceutíes. Universidad de Granada. Recuperado el 24 de enero de 2016 de: <http://goo.gl/oY0K46>

- Jóvenes del Tercer Mundo (2007). *Tú decides el mundo que quieres. Guía de recursos para trabajar la interculturalidad*. Bilbao: Jóvenes del Tercer Mundo. Recuperado el 8 de febrero de 2016 de: <https://goo.gl/bCEGWi>
- Lacomba Vázquez, J. (2011). Interculturalidad y diversidad cultural en los centros educativos. En Borrero López, R., Gutiérrez Esteban, P. y Yuste Tosina, R. (Coord.). (Mayo, 2011). Simposio diversidad cultural y escuela. El desarrollo de la competencia intercultural. Recuperado el 12 de enero de 2016 de: <http://goo.gl/CFV6yE>
- Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M^a. C. y Angosto Fontes, R. (2010). Integración del alumnado de familia extranjera en los centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia: la visión del docente. En A. J. González Jiménez, E. Soriano Ayala, y R. M. Zapata Boluda, (Eds.), *Retos Internacionales ante la Interculturalidad* (pp. 330-344). Recuperado el 8 de febrero de 2016 de: <https://goo.gl/AhDr8P>
- Marcu, S. (2009). Del este al oeste. La migración de rumanos en la Unión Europea: Evolución y características. *Migraciones Internacionales*, 5 (1). Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <http://goo.gl/JAKl5T>
- Marcu, S. (2013). La movilidad transfronteriza de rumanos en España en tiempos de crisis. *Revista Internacional de Sociología*, 71 (1), 115-141. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <http://goo.gl/jxxOnD>
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata
- Ministerio del Interior (2002). *Acuerdo de Schengen*. Recuperado el 26 de enero de 2016 de: <http://www.interior.gob.es/web/servicios-alciudadano/extranjeria/acuerdo-de-schengen>
- Moreno Yus, M. A. (2003). Las escuelas gueto del siglo XXI: Algunas notas para mejorar la educación. *I Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani. Revista trimestral de investigación gitana*, (42), 24-35.

- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, (87), 253-268. Recuperado el 8 de febrero de 2016 de: <http://goo.gl/Yl6JA6>
- Ortiz Cobo, M. (2010). Ineficacia de las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, (3). Recuperado el 12 de febrero de 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3116453>
- Pajares Alonso, M. (2007). Inmigrantes de un País de la Unión Europea. Red social, inmigración irregular y acceso al empleo de los inmigrantes rumanos. *Migraciones*, (21), 191-212. Recuperado el 26 de diciembre de 2015 de: <http://goo.gl/Ggt1eh>
- Pajares Alonso, M. (2009). Migraciones y redes transnacionales: Comunidades inmigradas de Europa Central y del Este en España: Comunidades inmigradas de la Europa del Este. El caso del colectivo rumano en España. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (84), 65-79. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2797375>
- Real Academia Española (2014). Cultura. En *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Recuperado el 13 de enero de 2016 de: <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Sandu, D. (2006). Exploring Europe through Work Migrations: 1990-2006, en Dimitri Sandu *et al.*, *Living Abroad on a Temporary Basis. The Economic Migration of Romanians: 1990-2006*, Bucarest, Open Society Foundation, 2006. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <http://goo.gl/t4ISRu>
- Santerini, M. (2010). Cittadinanza e intercultural nella scuola. Introduzione generale e riflessione sui risultati del grupo di ricerca di Milano. En A. Portera, P. Dusi y B. Guidetti (Eds.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio* (pp. 65 -72). Roma: Carocci.

- Serrato, F. (2015, 7 de septiembre). Una web rumana oferta bicicletas robadas de BiciMAD. *El País*. Recuperado el 16 de marzo de 2016 de: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/08/26/madrid/1440583068_210329.html
- Shuali, T. (2012). Algunos modelos de Educación Intercultural: el debate entre los contenidos y los destinatarios. En L. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. (66-92). Recuperado el 12 de enero de 2016 de: <http://goo.gl/tTTNHe>
- Sleeter, C. y Grant, C. (1987). An analysis of multicultural research in the United States. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 421-445.
- Tejerina Lobo, I. (Coord.) (2008). *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Torres Santomé, J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, (264), 30-34. Recuperado el 12 de enero de 2016 de: <http://jurjotorres.com/?p=2332>
- Torres Santomé, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En: J. Martínez Bonafé (Coord.): *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Barcelona: Graó.
- Torres Santomé, J. (2007). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110.
- Touriñán López, J. M. (2008). El resto de la educación intercultural como ejercicio de educación en valores. En J. M. Touriñán López (Dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 32-53). La Coruña: Netbiblo.
- Tylor, E. B. (1871). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad. Sector de Educación. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Vega Moreno, M^a. C. (2007). *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Calamar Ediciones.
- Viruela Martínez, R. (2002). La nueva corriente inmigratoria de Europa del Este. *Cuadernos de geografía*, (72), 231-258. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/857967.pdf>
- Viruela Martínez, R. (2006). Inmigrantes rumanos en España: Aspectos territoriales y procesos de sustitución laboral. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 10 (222). Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-222.htm>
- Viruela Martínez, R. (2008). De Este a Oeste: la inmigración desde los nuevos países comunitarios (Rumanía y Bulgaria). *Cuadernos de geografía*, (84), 127-134. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3002347.pdf>
- Viruela Martínez, R. (2008). Población rumana y búlgara en España: Evolución, distribución geográfica y flujos migratorios. *Cuadernos de geografía*, (84), 169-194. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3002394.pdf>
- Viruela Martínez, R. (2016). La movilidad geográfica de búlgaros y rumanos durante la Gran Recesión en España. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 62 (1). Recuperado el 24 de mayo de 2016 de: <http://dag.revista.uab.es/article/view/v62-n1-viruela>

WEBGRAFÍA

Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Estadística del Padrón Continuo. Datos nacionales, por CC.AA. y por provincias*. Recuperado el 18 de diciembre de 2015 de: <http://goo.gl/4B6tl>

Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Estadística del Padrón Continuo. Datos por municipios*. Recuperado el 18 de diciembre de 2015 de: <http://goo.gl/4B6tl>

8. ANEXOS

ANEXO 1: DISTRIBUCIÓN ALUMNADO RUMANO C.E.I.P MIGUEL HERNÁNDEZ

Distribución del alumnado procedente de familias de origen rumano en el C.E.I.P. Miguel Hernández de Castro-Urdiales		
Grupo / Clase	Población total	Alumnado rumano
2 años A	12	1
2 años B	11	0
3 años A	18	2
3 años B	18	1
4 años A	22	4
4 años B	23	1
5 años A	23	0
5 años B	23	2
Total Educación Infantil	150	11
1º A	20	1
1º B	21	0
2º A	24	1
2º B	24	1
3º A	25	2
3º B	25	0
4º A	26	0
4º B	26	2
5º A	24	1
5º B	25	3
6º A	26	0
6º B	25	1
Total Educación Primaria	291	12

ANEXO 2: RELACIÓN DE LA MUESTRA PARTICIPANTE EN LAS ENTREVISTAS

Sujeto⁵	Sexo	Edad	Nacionalidad	Años de residencia en España	Hijos e hijas en centro escolar
Andreea	Femenino	31	Rumana	12	2
Dana	Femenino	36	Rumana	10	2
Ioana	Femenino	42	Rumana	11	1
Luiza	Femenino	32	Rumana	7	1
Mădălina	Femenino	30	Rumana	9	1
Paula	Femenino	27	Española adquirida	8	1
Simona	Femenino	31	Rumana	10	1
Veronica	Femenino	29	Rumana	10	1

⁵ Los nombres empleados para la identificación de los sujetos que han participado en las entrevistas no se corresponden con sus datos reales. En su lugar, se ha asignado de manera aleatoria un nombre femenino de origen rumano a cada uno de los participantes que formó parte de la muestra.

ANEXO 3: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ENTREVISTA

Los datos que se recogen en la presente entrevista son confidenciales y se emplearán exclusivamente con fines de investigación. La identidad e información proporcionada por el entrevistado será protegida y no se utilizará de ninguna manera incompatible con dichos fines investigativos. En la publicación se usarán nombres ficticios que no permitan en ningún caso la identificación de la persona que los proporciona.

Sexo:

Año de nacimiento:

Lugar de nacimiento:

Municipio:

Región:

País:

Nacionalidad:

Española de nacimiento

Española adquirida

Otra nacionalidad (especificar):

Número de hijos e hijas:

¿Cuántos de ellos están escolarizados?

Idioma que se habla habitualmente en casa:

Desde tu nacimiento, ¿has vivido en algún país diferente a España, alguna región diferente a Cantabria, o algún municipio distinto a Castro-Urdiales?

SÍ NO

Si has contestado “SÍ” (ordenar desde el nacimiento hasta la actualidad):

Municipio / País	Fecha Inicio	Fecha Final

¿Qué **estudios** has finalizado?

- Ninguno (lee y escribe) ¿En qué idioma?
- Ha finalizado Primaria
- Ha finalizado Secundaria
- Ha finalizado el Bachillerato
- Ha finalizado Formación Profesional
- Ha finalizado Universidad

¿Cuál es tu **actividad principal**?

- Ocupado
- Desempleado
- Inactivo:
- Estudiante
- Pensión jubilación
- Pensión no jubilación
- Labores del hogar
- Incapacidad permanente
- Trabajos sociales
- Otra situación

¿Cuáles fueron las principales razones que le llevaron a tomar la decisión de abandonar su país de origen? ¿Cómo fue el proceso de llegada a Castro-Urdiales? ¿Conocíais a alguien aquí? ¿Cómo os ayudaron?

En los últimos años, la población extranjera que reside en España ha aumentado considerablemente. Este hecho ha supuesto que comiencen a establecerse en la sociedad unas bases para la convivencia con multitud de culturas, bajo la consideración de valores como la igualdad, la libertad o la justicia social y el conocimiento y enriquecimiento mutuo. Dentro del mundo educativo, las relaciones que surgen entre las distintas nacionalidades es una preocupación constante, pues puede ayudar a establecer las bases de convivencia de las generaciones futuras, en este sentido:

1.1. ¿Cómo consideras la relación entre españoles y rumanos?

1.2. ¿Cómo consideras que os tratan los profesores del colegio?

1.3. ¿Y con el resto de trabajadores del centro escolar?

1.4. ¿Qué tal es el trato con el resto de las familias?

2. ¿En alguna ocasión un maestro te ha solicitado información sobre Rumanía o se ha mostrado interesado en conocer algún elemento de la cultura del país? (Canciones para niños, cuentos populares, alguna receta para realizar en el aula...)

3. ¿Ha visto algún elemento en el colegio con el que haya podido identificar parte de su cultura? (Un mapa de su país, algún cartel escrito en su idioma, dibujos...)

4. ¿Crees que se habla de tu país a todos los niños y niñas del colegio? ¿Crees que se proporciona visibilidad a las costumbres, la lengua, el arte o a personalidades importantes de origen rumano? ¿Te gustaría que se hablase? ¿Cuáles incluirías?

5. En los últimos meses, ¿ha acudido a algún cumpleaños de un compañero o compañera de clase de su hijo o hija? ¿Cómo diría que fue el trato con las madres y padres de los otros niños y niñas?

6. En los colegios se celebran fiestas tradicionales en las que se involucra a todos los niños y niñas, como la Navidad o la visita de los Reyes Magos al centro. ¿Consideras que podría abordarse de otra manera? ¿Cómo? ¿Crees que sería interesante dar a conocer a todos los niños y niñas otras tradiciones propias de otros lugares?

7. El colegio cuenta con un Plan de Interculturalidad mediante el que se pretende potenciar el conocimiento de distintas culturas a todos los niños y niñas del centro, haciéndolas “más visibles”. ¿Conocía la existencia de esta propuesta? ¿Cree que está siendo efectivo a la hora de dar a conocer elementos culturales de Rumanía?

8. El colegio dispone también de una propuesta extraescolar llamada “*Lengua, Cultura y Civilización rumana*” promovida por el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumanía. En este proyecto se proporcionan clases a los niños y niñas en lengua rumana desde Educación Infantil. ¿Sabía que el centro contaba con estas clases gratuitas? Si no lo conocía, ¿estaría interesado/a en que su hijo/a participase en esta actividad? ¿le gustaría haber sido informado anteriormente de la propuesta?

Muchas gracias por haber participado en la entrevista, su opinión es realmente valiosa. Una vez el trabajo final sea publicado, le invito a leer los resultados de la investigación.