



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Migraciones internacionales y sostenibilidad social

Coords.

IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ

Dykinson, S.L.

MIGRACIONES INTERNACIONALES Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

MIGRACIONES INTERNACIONALES
Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL

Coords.

IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ

Dykinson, S.L.

2023

MIGRACIONES INTERNACIONALES Y SOSTENIBILIDAD SOCIAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid – 2023

ISBN: 978-84-1122-715-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

PRÓLOGO	12
---------------	----

IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ

BLOQUE I FLUJOS MIGRATORIOS: FACTORES DE EMPUJE Y RESPUESTA EUROPEA

CAPÍTULO 1. LA MIGRACIÓN EN SUECIA: LOS ÓRGANOS DE CONTROL FORMALES E INFORMALES ANTE LAS CRISIS HUMANITARIAS	17
---	----

MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE

CAPÍTULO 2. RUTAS MIGRATORIAS DEL MEDITERRANEO: UN DETERMINANTE EN LAS POLITICAS SOCIALES EUROPEAS.	38
--	----

CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
YOLANDA MARÍA DE LA FUENTE ROBLES

CAPÍTULO 3. LA INTERRUMPIDA TRAVESÍA A EUROPA. MIGRACIÓN Y MUERTE EN EL ESTRECHO DE GIBRALTAR	56
---	----

SOL TARRÉS CHAMORRO
PILAR GIL TÉBAR

CAPÍTULO 4. LA POLÍTICA DE DIÁSPORA MARROQUÍ EN CLAVE INTERNACIONAL.....	75
--	----

RAFAEL CAMARERO MONTESINOS

CAPÍTULO 5. INTERSECCIONES ENTRE MIGRACIÓN DE JÓVENES EN MALI, CAMBIO CLIMÁTICO Y TERRORISMO.....	94
---	----

SERGIO FUERTES BUESO

CAPÍTULO 6. MIGRATION, CLIMATE CHANGE, DEVELOPMENT AID AND ECONOMIC GROWTH FROM A GENDER PERSPECTIVE: AFRICA 2008-2020	116
--	-----

CHAIMA EL HICHOU AHMED
MANUELA ORTEGA GIL
ANTONIO MATA GARCÍA

CAPÍTULO 7. IMPLEMENTATION AND LIMITS OF DIRECTIVE
55/2001/EC IN FAVOR OF UKRAINIAN DISPLACED PERSONS 138
LETIZIA SALVO

CAPÍTULO 8. MIGRACIÓN SIRIA EN EL ESPACIO
EUROMEDITERRANEO; LA POSICIÓN DE ESPAÑA..... 154
DARÍO MENICHINI

BLOQUE II
DERECHOS HUMANOS Y COLECTIVOS MIGRANTES
DE ESPECIAL PROTECCION

CAPÍTULO 9. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO UNIVERSAL
HACIA LAS PERSONAS INMIGRANTES EN TIEMPOS DE POS
PANDEMIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 171
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 10. AGENDA 2030, DERECHOS HUMANOS Y EXISTENCIA
LESBIANA: UNA APROXIMACIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA
MIRADA DE LAS MUJERES LGTBIQ+ MIGRANTES DE MALÍ 185
ANTONIO LORENZO CASTELLANOS
SERGIO FUERTES BUESO

CAPÍTULO 11. LA MIGRACIÓN DE NIÑAS RURALES EN MALI
PARA EVITAR LA VIOLACIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y
ALCANZAR LA AGENDA 2030 204
SERGIO FUERTES BUESO
ANTONIO LORENZO CASTELLANOS

CAPÍTULO 12. MENORES MIGRANTES Y LA TRANSICIÓN A LA
VIDA ADULTA EN ANDALUCÍA 224
ÁLVARO ROSA-GARCÍA
GLORIA GONZALEZ AGUDELO

CAPÍTULO 13. IMPACTOS DE LA CRISIS PANDÉMICA EN LA
INFANCIA MIGRANTE 239
GLORIA GONZÁLEZ AGUDELO
ÁLVARO ROSA-GARCÍA

CAPÍTULO 14. RELATOS DE FAMILIAS MIGRANTES RECIEN
LLEGADAS A NORUEGA Y CON NIÑOS CON DISCAPACIDAD Y
ENFERMEDADES CRONICAS 254
ANABEL CORRAL GRANADOS
ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ
CARLOS SÁNCHEZ MUÑOZ

CAPÍTULO 15. RECONSTRUCCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL DOCUMENTO DE EXTINCIÓN DE RESPONSABILIDAD DENTRO DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE VÍCTIMAS DE SERES HUMANOS..... 267

ANA FERNANDEZ QUIROGA

CAPÍTULO 16. DISOCIACIÓN CONCEPTUAL ENTRE LA TRATA DE LAS PERSONAS Y LA PROSTITUCIÓN: APUNTES SOBRE LAS CAUSAS DE INEFICIENCIA DE UNA LUCHA PARCIAL 284

BARBARA ROSTECKA

BLOQUE III EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

CAPÍTULO 17. ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PUESTAS EN MARCHA EN EL ACOGIMIENTO DE ESTUDIANTES EXILIADOS UCRANIANOS POR LA GUERRA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 298

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 18. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE LA INMIGRACIÓN: RETOS Y POSIBILIDADES..... 311

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 19. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE ACOGIDA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE REFUGIADOS UCRANIANOS 326

NOELIA NAVARRO GÓMEZ

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 20. INMIGRACIÓN EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LAS CIFRAS Y REFLEXIONES PARA LA INCORPORACIÓN EFECTIVA DEL ALUMNADO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS..... 340

NOELIA NAVARRO GÓMEZ

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 21. INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN 355

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER

ANA MANZANO LEÓN

CRISTINA MÉNDEZ AGUADO

CAPÍTULO 22. INNOVACIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA ATENDER A LOS ESTUDIANTES MIGRANTES: UNA REVISIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD 369

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

NOELIA NAVARRO GÓMEZ

CAPÍTULO 23. ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO INTERPRETATIVO DE LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES REFUGIADOS/AS Y SOLICITANTES DE ASILO EN CONTEXTOS ACADÉMICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID	383
PABLO PUYOL VALDA	
CAPÍTULO 24. LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO HACIA LA POBLACIÓN MIGRANTE. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN Y SU REPERCUSIÓN.....	406
CRISTINA MÉNDEZ-AGUADO	
ANA MANZANO LEÓN	
JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER	
CAPÍTULO 25. LA EDUCACIÓN COMO MÉTODO DE INCLUSIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN LA SOCIEDAD. UN EJEMPLO DE CASO: EL EJIDO (ALMERÍA)	421
CARLOS SÁNCHEZ MUÑOZ	
ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ	
ANABEL CORRAL-GRANADOS	
CAPÍTULO 26. PROYECTO DIVERPROF: ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA SOBRE LA ACULTURACIÓN E INTERCULTURALIDAD	436
CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ	
VANESSA SMITH-CASTRO	
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 27. METODOLOGÍAS INCLUSIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA DEL PAÍS RECEPTOR PARA REFUGIADOS E INMIGRANTES DE PRIMERA Y SEGUNDA GENERACIÓN	461
MARÍA CECILIA AINCIBURU	
MARGARITA PLANELLES ALMEIDA	
CAPÍTULO 28. ACOGIDA DEL ALUMNADO RECIÉN LLEGADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS VALENCIANOS DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL. REVISIÓN LEGISLATIVA.....	482
VICENTE MONLEÓN	
CAPÍTULO 29. THE INCLUSION OF MIGRANT STUDENTS IN THE SPANISH REGION OF CASTILLA LA MANCHA	505
ALONSO MATEO GÓMEZ	
CAPÍTULO 30. EDUCACIÓN FÍSICA COMO ESPACIO PARA LA INTERCULTURALIDAD Y EL TRABAJO DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN POBLACIÓN INMIGRANTE.....	521
JUAN-LEANDRO CEREZUELA	
MARÍA-JESÚS LIROLA	

CAPÍTULO 31. EDUCACIÓN FÍSICA COMO FAVORECEDORA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DE VARIABLES PSICOLÓGICAS ADAPTATIVAS EN POBLACIÓN INMIGRANTE.....	538
MARÍA JESÚS LIROLA	
JUAN LEANDRO CEREZUELA	

BLOQUE IV
INSERCIÓN SOCIOLABORAL Y MULTICULTURALIDAD
ESTUDIO DE CASOS

CAPÍTULO 32. LA GESTIONE DELLA MIGRAZIONE DALLA TRANSCULTURALITÀ	555
CARLOS POSE	
CAPÍTULO 33. INSERCIÓN SOCIOLABORAL CON JÓVENES EN EL NORTE DE MARRUECOS: SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN REALIZADO EN TETUÁN Y PERCEPCIÓN SOBRE LAS MIGRACIONES	564
MARIANA GÓMEZ VICARIO	
ANTONIO PANTOJA VALLEJO	
CAPÍTULO 34. ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE MENORES MGRANTES NO ACOMPAÑADOS: LA VOZ DE LOS PROFESIONALES	573
SONIA GARCÍA SEGURA	
GEMMA FERNÁNDEZ CAMINERO	
MARÍA DEL MAR GARCÍA CABRERA	
CAPÍTULO 35. LA MIGRACIÓN COMO RETO DE LA SOCIEDAD ACTUAL.....	598
MIRYAM C. GONZÁLEZ-RABANAL	
CAPÍTULO 36. EL ACCESO A LA INFORMACIÓN MULTILINGÜE PARA LAS PERSONAS MIGRANTES: ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA	624
MARÍA JIMÉNEZ-CASTRO	
JUNCAL GUTIÉRREZ-ARTACHO	
CAPÍTULO 37. EL MANDATO DE LA INTEGRACIÓN CÍVICA DE LA UE Y SU REFLEJO EN LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN DE LOS ESTADOS MIEMBRO	641
ANA SALES TEN	

CAPÍTULO 38. COLABORACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COMPROMETIDO. UNA MIRADA A LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS INMIGRANTES A TRAVÉS DE LA INSERCIÓN LABORAL	665
MIRIAM JUDIT GÓMEZ ROMERO	

BLOQUE V

EXPERIENCIAS EN LATINOAMÉRICA EN MATERIA MIGRATORIA

CAPÍTULO 39. EL DOCENTE EN LA (RE)INSERCIÓN ESCOLAR INTERCULTURAL DE LA POBLACIÓN MIGRANTE PROCEDENTE DE ESTADOS UNIDOS. UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA EN OAXACA, MÉXICO	679
MARTA RODRÍGUEZ-CRUZ	
CAPÍTULO 40. EXPECTATIVAS DE ACULTURACIÓN Y ACTITUDES HACIA LA MIGRACIÓN EN COSTA RICA	699
VANESSA SMITH CASTRO CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 41. ESTUDIO DE TRAYECTORIAS LABORALES DE MIGRANTES LATINOS/AS EN LOS ÁNGELES, CALIFORNIA Y MIGRANTES DE RETORNO EN MÉXICO QUE HAN SUFRIDO LESIONES Y DISCAPACIDAD LABORAL	724
ÁNGEL SERRANO SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 42. LA REALIDAD MIGRATORIA Y LOS LÍMITES SIMBÓLICOS A TRAVÉS DEL CÓMIC <i>LA CICATRIZ: EN LA FRONTERA ENTRE MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS</i>	739
JULIA HABA-OSCA	
CAPÍTULO 43. BARRERA/BARRIER: ENTRE LAS FRONTERAS DE LA CRÍTICA PRÁCTICA LITERARIA, EL CÓMIC Y LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS ESTADOUNIDENSES.....	758
JULIA HABA-OSCA	
CAPÍTULO 44. MIGRANTES REGULARES, IRREGULARES Y NO MIGRANTES EN GUATEMALA. ESTUDIO DE SUS DIFERENCIAS MEDIANTE TÉCNICAS DE INFERENCIA ESTADÍSTICA	776
ÚRSULA TORRES PAREJO MIGUEL ÁNGEL GARCÍA ARIAS MARÍA VERA MÁXIMO ISABEL GONZÁLEZ ENRÍQUEZ	

CAPÍTULO 45. DIFERENTES FORMAS DE LLEGAR AL NORTE,
DIFERENTES FORMAS DE VIVIR EN EL SUR, LA MIGRACIÓN
CIRCULAR Y SU POTENCIALIDAD PARA IMPULSAR
DESARROLLO Y ARRAIGO EN EL OCCIDENTE DE GUATEMALA..... 799

MIGUEL ÁNGEL GARCÍA ARIAS
ISABEL GONZÁLEZ ENRÍQUEZ
ÚRSULA TORRES PAREJO
MARÍA VERA MÁXIMO

CAPÍTULO 46. MUJERES CENTROAMERICANAS EN
LA FRONTERA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS:
VIDA COTIDIANA EN ESPERA 821

KARLA AGUILAR

CAPÍTULO 47. MIGRACIÓN VENEZOLANA: UNA OPORTUNIDAD
MULTILATERAL PARA COLOMBIA, VENEZUELA Y ESPAÑA..... 837

JULIÁN ENRIQUE PINILLA MALAGÓN

CAPÍTULO 48. EMOCIONES DE MIGRANTES DEPORTADOS
A TRAVÉS DE LA HISTORIA ORAL:
EL CASO DE TIJUANA, MÉXICO 854

ANTONIO PALMERO MURIEL
EVA SOTOMAYOR MORALES

CAPÍTULO 49. MUJERES CENTROAMERICANAS EN LA FRONTERA
MÉXICO-ESTADOS UNIDOS: VIDA COTIDIANA EN ESPERA 869

KARLA AGUILAR

“Y no maltratarás al extranjero; porque vosotros sabéis como es el alma del extranjero, ya que extranjeros fuisteis en la tierra de Egipto”

Éxodo 23:9

Las migraciones internacionales han sido un acontecimiento relevante a lo largo de la Historia universal, suponiendo un factor de progreso y avance innegable, al tiempo que enfrentan a desafíos de gran diversidad y no menos complejidad. Los flujos de personas adquieren hoy tientes particulares consecuencia de la actual globalización, donde el transporte y en general las comunicaciones se revolucionan, facilitándose así una interconexión hasta el momento desconocida entre zonas alejadas geográficas y culturalmente. A ello, es preciso unir el desplazamiento de personas en respuesta a las crisis humanitarias consecuencia de la guerra, como el caso de Siria o más recientemente el de Ucrania que demandan una respuesta tanto a nivel europeo como nacional. En la era actual el fenómeno migratorio se magnifica, alcanzando cifras desconocidas hasta la fecha. Según....(creo que estaría bien incluir la fuente, la ONU, Acnur...)las estadísticas vigentes indican que actualmente más de doscientos setenta y dos mil millones de personas se encuentran en un territorio distinto al de su nacionalidad, implicando retos en diversos ámbitos que requieren de estudio y una respuesta adecuada a la actual sociedad multicultural.

Esta obra que prologamos pivota en tres principios básicos que consideramos deben estar presentes en cualquier estudio sobre migraciones. *Primo*, un acercamiento al fenómeno desde un enfoque multidisciplinar. Este monográfico realiza una visión holística del extranjero y su situación -en diversos momentos del iter migratorio-, desde distintas disciplinas como son la sociología, el derecho, la pedagogía o la demografía; ramas científicas que, si bien tienen objetivos y metodologías diversas, convergen en un interés común: la gestión e integración del no nacional

en su nuevo espacio convivencial. *Secondo*, es una obra que centrándose en la persona -en este caso el migrante-, atiende necesariamente a las instituciones. En efecto, los protagonistas son todas aquellas personas -mujeres y hombres, niñas y niños- que por diversos motivos y circunstancias vitales abandonan su país de origen y se aventuran -en muchas ocasiones mediante largas y peligrosas travesías- en la búsqueda de un lugar donde poder vivir con dignidad y donde sean respetados sus derechos básicos. En la otra parte, están los Estados -así como, las organizaciones de integración regional como la UE- y otros entes territoriales menores como las regiones o las ciudades que están llamadas a dar una respuesta -adecuada y digna- a las demandas de estos migrantes -y por extensión a la nueva sociedad plural-. Y *tertio*, el principio guía no puede ser otro que el respeto absoluto de los derechos humanos, y todo ello como imperativo fundamental de la tradición de la civilización europea, llamada a garantizar la protección del perseguido, del que huye de la guerra o el hambre, así como de su acogida, y todo ello con independencia de su situación administrativa.

La presente obra recoge un nutrido número de trabajos que responden a este objeto e inquietud. Se trata de cincuenta y ocho aportaciones de calidad, evaluados positivamente y que demuestran en su conjunto un ambicioso abordaje investigador. El propósito general es el estudio del fenómeno migratorio internacional en su integridad y complejidad desde una óptica de derechos humanos y de sostenibilidad social. Indudablemente, estas notas deben ser las guías de todas las actuaciones, impactos, efectos y consecuencias de las referidas migraciones.

Estos trabajos científicos se han articulado a través de cinco grandes bloques temáticos, que van marcando el núcleo amplio de problemas a los que se enfrenta la sostenibilidad del fenómeno migratorio, y el necesario respeto de los derechos humanos.

El primero versa sobre los factores de empuje de los aludidos flujos, esto es las razones motivadoras que impulsan a las personas a dejar su país, su cultura y aventurarse a otros países en muchos casos alejados de su esfera geográfica. En especial, los trabajos se centran en los referentes o dirigidos hacia Europa. En concreto, lo componen siete obras, que abordan cuestiones de gran actualidad tales como la diáspora marroquí, la

subsahariana en especial de Malí, las crisis humanitarias, como la ucraniana, las rutas mediterráneas o la atención al cambio climático. Los autores son un amplio elenco de investigadores especialistas en la materia de las universidades de Cádiz, Comillas, Huelva, Autónoma y Complutense de Madrid, incluyendo una autora italiana de la Universidad de Messina.

Tras ello, este monográfico aborda un segundo bloque en el que se presta atención a grupos o colectivos de migrantes necesitados de una especial protección, por su situación singular, reivindicándose, por tanto, una mayor aplicación de los derechos humanos hacia ellos. Se trata igualmente de ocho trabajos que abordan un crisol de situaciones diversas que tienen en común la doble vulnerabilidad de sus protagonistas; así junto a su realidad como extranjeros se unen otras circunstancias, tales como ser menores, niñas rurales, personas con discapacidad, mujeres lgbti y víctimas de trata y otras violaciones de derechos humanos. Los estudios que conforman este bloque responden a líneas de investigación abiertas en distintas universidades españolas, que tienen como objetivo trasvasar un análisis exhaustivo de la realidad, realizando aportaciones relevantes para la mejora de la situación socio-jurídica de tales colectivos.

El bloque tercero, el más numeroso, al contar con veinticuatro trabajos, se centra en el vínculo entre la educación, la diversidad cultural y las migraciones. No cabe duda, que la relación migración versus educación es muy amplia, compleja y necesaria. La educación es una herramienta clave para una integración con éxito en la sociedad de acogida, conformándose sin duda en una vía natural e idónea para facilitar y hacer posible la sostenibilidad social indicada. Los estudios incluidos muestran una diversidad temática, cubriendo un amplio espectro de temas tales como la acogida del alumnado, las metodologías inclusivas, la innovación educativa en este campo, las actitudes del alumnado, las experiencias con refugiados o la labor de orientación educativa. La procedencia de los autores es variada, de diversas universidades destacando las aportaciones venidas de la Universidad de Almería, que muestran una rica actividad científica en este campo.

Posteriormente, dedicamos un cuarto bloque a la inserción sociolaboral de los migrantes, así como a la atención a la multiculturalidad, aspectos esenciales que deben ser considerados para una cohesión social adecuada. A tal

propósito se incluyen siete trabajos de calado en la materia que ofrecen miradas profundas sobre esta incorporación necesaria de las necesidades socioeducativas, la transculturalidad o la integración cívica y social.

Por último, en un volumen como el presente que aborda las migraciones internacionales hemos considerado indispensable atender a otras latitudes geográficas, como muestra de que nos hallamos ante un fenómeno global. En concreto, se ha realizado una atención específica en un bloque concreto a la situación de las migraciones en América Latina, incluyéndose así diversos casos de estudios sobre cuestiones sobresalientes y necesidades de atención en la región. Este es el caso de la frontera norteamericana, la situación de los deportados y de las mujeres en tránsito, la realidad centroamericana, en especial la guatemalteca y, naturalmente, la migración venezolana. Sus autores provienen asimismo de diversas universidades de la región, en especial de México, así como españolas.

En definitiva, estamos ante un libro ambicioso por la amplitud de aportaciones, la complejidad del campo abordado y los resultados obtenidos. Estimamos que va a ser una obra de referencia no solo para todos aquellos que trabajan las migraciones, sino también con los migrantes; razones por las que confiamos tenga un amplio uso y buena acogida, no solo en el panorama científico nacional e internacional, sino asimismo institucional. Dada las características de esta obra colectiva trabajo se asiste a un doble logro. Por un lado, desde el análisis científico de la realidad migratoria, se abren nuevas perspectivas, y con ello líneas de investigación futuras. Por otro, se acerca la universidad -y el trabajo científico allí desarrollado- a la sociedad, mediante la transferencia de resultados a sus principales demandas. Por todas estas razones, desde el grupo de investigación Decomesi, de estudios internacionales y europeos, se va a mantener el compromiso en el impulso de investigaciones en esta materia.

IRENE BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Córdoba

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
Universidad de Sevilla

BLOQUE I

FLUJOS MIGRATORIOS:
FACTORES DE EMPUJE Y RESPUESTA EUROPEA

LA MIGRACIÓN EN SUECIA: LOS ÓRGANOS DE CONTROL FORMALES E INFORMALES ANTE LAS CRISIS HUMANITARIAS

MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE

Profesora de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Suecia es uno de los tres países europeos, junto con Alemania y Austria, que ha recibido la mayor cantidad de solicitudes de asilo desde 2014. Entre 2014 y 2017, Suecia recibió 273.117 solicitudes de asilo (87.380 de las cuales fueron presentadas por ciudadanos sirios) y concedió 143.858 permisos de residencia a los refugiados. Sin embargo, ésta no es la primera vez en la historia que Suecia recibe un gran número de solicitantes de asilo. Suecia ha acogido a los refugiados a gran escala desde la década de 1970 y aunque todavía es demasiado pronto para evaluar la integración en el mercado laboral de los migrantes humanitarios posteriores a 2014, tanto los académicos como los legisladores podrían aprender de la experiencia de aquellos que migraron en años anteriores. En 2010, la responsabilidad de la integración de los refugiados se transfirió de los municipios al Servicio Público de Empleo a nivel estatal y se introdujo un programa más centrado en la integración del mercado laboral. Este nuevo programa de introducción recibió una mayor financiación y fue capaz de aumentar los incentivos económicos para participar en programas para encontrar empleo. También mejoró el acceso a los servicios del mercado laboral. Sin embargo, no se observó una mejora significativa en la integración global del mercado laboral a corto plazo para el grupo como un todo en relación con este cambio. En estos años, la investigación sobre este tema ha crecido enormemente, impulsada por una mayor migración global y una mejor y más información estadística disponible. La mayoría de los estudios sobre integración

económica de inmigrantes todavía se realizan de acuerdo con el modelo de capital humano de Gary Becker (Premio Nobel de Economía en 1992), pero las propuestas de capital social, así como factores institucionales como el estatus de admisión y la discriminación, han sido incluidos en modelos explicativos de “mercado de trabajo/inmigrante/integración”. Con un análisis previo de la situación de la migración en este país, abordaremos un punto tratado a los órganos formales e informales frente a la migración.

2. OBJETIVOS

1. Conocer la realidad asociada a la inmigración en Suecia en lo relacionado con las crisis humanitarias.
2. Con el apoyo de documentación académica, de programas institucionales, de cuestionarios y de entrevistas en profundidad, se describen circunstancias y modos de vida y actitudes que albergan criterios sociales, políticos y económicos, que revelan las estrategias de la administración sueca con respecto a la situación de los refugiados.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de lograr nuestros objetivos de investigación se utiliza una metodología basada en el apilamiento de dos técnicas de investigación cualitativa como son las entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, cuya finalidad consiste en obtener, a través de los testimonios de las personas entrevistadas, datos, hallazgos y evidencias suficientes y claras sobre las cuestiones nucleares de este trabajo.

Se desarrollaron preguntas en profundidad a trabajadores del Ayuntamiento de Estocolmo, de Upsala, de Malmö, como de los centros educativos Stockholms Idrottsgymnasium, Karolinksa Institute y del Programa “National Suicide Prevention” (NASP), al igual que se recibió asesoramiento y documentación por parte de Åke Bergmark, Profesor de Trabajo Social de la Universidad de Estocolmo y Director de investigación en el Institute for Future Studies, como también de las universidades de Lund, de Malmö, de Gotemburgo y de Gävle, en todo lo relacionado con

la inmigración. Gracias a todos ellos y a sus aportaciones se ha podido utilizar la metodología cuantitativa en cuanto a datos precisos y la cualitativa, con base en análisis de documentos de carácter científico, libros y guías institucionales de implementación de políticas públicas.

4. RESULTADOS

La migración es un evento social de vida estresante ya que abarca el manejo de circunstancias de premigración, a menudo traumáticas en el caso de los refugiados, con la desafiante integración posterior a la migración en una sociedad de acogida.

De acuerdo con un informe del Parlamento Europeo, entre 1997 y 2010, las tasas de empleo de los refugiados en Suecia, diez años después de la llegada, eran nueve puntos porcentuales menor que en Alemania (53% y 62%, respectivamente). Eurostat proporciona una imagen ligeramente más positiva del empleo de inmigrantes que ingresaron en Suecia buscando protección internacional o asilo: más del 58% de ellos estaban empleados en 2014, seis puntos porcentuales más que en Alemania y más de 1,5 puntos porcentuales por encima de la media de la UE. A fin de facilitar un mayor y más rápido grado de integración del mercado de trabajo de los inmigrantes y refugiados en particular, desde principios de los años setenta se ha contado con apoyo público para la vivienda, para el conocimiento sociocultural general y la capacitación lingüística.

En los estudios de oferta del mercado de trabajo estándar, se plantea la hipótesis de que la probabilidad de empleo, de mayores ingresos y la igualdad de trabajo está determinada por el nivel de capital humano acumulado por el trabajador individual. Esto incluye la educación formal, la experiencia en el mercado laboral y las habilidades adquiridas en el trabajo. Sin embargo, cuando se trata de migración, la educación y las habilidades pueden no ser perfectamente transferibles entre países. Estas habilidades podrían ser la información del mercado laboral, el dominio del idioma de destino y las licencias ocupacionales, las certificaciones o credenciales, así como las habilidades más específicas definidas para tareas específicas.

Los migrantes no económicos como los refugiados y los migrantes de agrupación familiar, basan su decisión de migrar, en parte, en un

conjunto diferente de intenciones y, por lo tanto, son seleccionados de manera menos positiva para la inclusión en el mercado laboral.

Aydemir sostiene que hay muchos factores no observables que constituyen la calidad y la relevancia del capital humano de los inmigrantes y pueden dar como resultado problemas de transferencia de habilidades o un desajuste entre la demanda y la oferta. Se esperaría que los inmigrantes altamente cualificados se integraran más fácilmente en los mercados laborales, y de hecho, estudios previos realizados en Suecia indican que los trabajadores migrantes están mejor educados y tienen mejores resultados en el mercado laboral que los refugiados y los migrantes de reunión familiar, la mayoría de los cuales son parientes de refugiados.

Bevelander sugiere que el "tipo de migración" del grupo total de inmigrantes es un factor importante que puede explicar la brecha de empleo de inmigrantes nativos en Suecia

Desde principios de los años setenta, Suecia ha implementado una política activa de mercado de trabajo con el objetivo de aumentar los niveles de empleo para todos los residentes del país, en particular, los de los grupos tradicionalmente más desfavorecidos, como las mujeres y los inmigrantes.

La reforma del programa introductorio de 2010 apuntaba a fortalecer el enfoque en la integración del mercado laboral. Si bien los principales elementos del programa siguen siendo los mismos que antes (formación lingüística, orientación cívica y actividades del mercado laboral), el contenido básico y el alcance del programa se establecieron por primera vez en la ley. Los "grupos objetivo" para el programa de introducción son los refugiados y sus familias reunidas. Si bien la participación en el programa no es obligatoria, los que eligen no participar no tienen derecho a recibir ningún apoyo económico.

En los datos recogidos en la base de datos STATIV (base de datos longitudinal para estudios de integración) proporcionados por *Statistics Sweden* se brindó una visión general de la integración en el mercado laboral de los migrantes humanitarios en Suecia. STATIV es una base de datos sobre estudios de integración que contiene información sobre todas las personas registradas en Suecia y se actualiza cada año.

Las muestras incluyen a 3.484.308 nativos y 389.653 personas nacidas en el extranjero que se mudaron a Suecia desde 1998 como refugiados, migrantes de agrupación familiar o trabajadores migrantes. Este período de tiempo fue seleccionado porque Suecia comenzó a clasificar sistemáticamente a los inmigrantes por tipo de migración en 1997. Todos los miembros de la muestra tenían entre 25 y 60 años.

Los nacidos en el extranjero representan el 10% de la muestra, de los cuales el 56,5% son refugiados, el 26,1% son migrantes de agrupación familiar y el 17,5% se mudó a Suecia como trabajadores migrantes. La edad media de los migrantes humanitarios incluidos en la muestra es de 38, mientras que para los trabajadores migrantes y los migrantes de reunión familiar la edad promedio es 36 años. La edad promedio de los nativos en la muestra es de 43 años. Los principales países de origen de los migrantes humanitarios desde 1998 han sido Irak (23,6%), Somalia (7,8%), Irán (4,9%), Bosnia y Herzegovina (3,4%), Siria (3,2%), Afganistán (3,2%) y Eritrea (2,6%).

Los migrantes humanitarios tienen un nivel promedio de escolaridad más bajo que otros migrantes y nativos. Aquellos que se mudaron a Suecia para trabajar tienen el mayor nivel de educación entre los cuatro grupos incluidos en el análisis, seguidos de los migrantes de reunión familiar. Las mujeres tienen un mayor nivel de Educación en todos los grupos resaltando que la brecha de género entre los migrantes humanitarios es pequeña.

El nivel educativo de los migrantes humanitarios de Irán es el más alto entre los países que se comparan: tienen el mayor porcentaje de personas con educación universitaria y el porcentaje más bajo con sólo educación primaria. Los Irakuíes tienen el segundo número relativo más alto de graduados universitarios y el porcentaje de refugiados irakíes con sólo educación primaria también es bastante grande (más del 35%). Entre el 50% y el 60% de los inmigrantes de Bosnia y Herzegovina han completado la educación secundaria y el número de inmigrantes humanitarios de Eritrea y Etiopía con educación secundaria también es bastante grande; alrededor del 40-45%. Los refugiados de Somalia tienen el nivel educativo más bajo (casi el 60% de los hombres y el 80% de las mujeres

sólo han completado la educación primaria), seguidos por los migrantes de Eritrea, Afganistán y Siria.

En cifras de Acnur del año 2022, los tres países de petición de refugio principales que tiene Suecia son Ucrania, Siria y Uzbekistán.

Los refugiados de Siria en Suecia, después de la guerra que comenzó en 2011, tienen tasas de prevalencia de ansiedad, depresión, bajo bienestar subjetivo y trastorno de estrés postraumático, que oscilan entre 30% y 40%. La mayoría reportó síntomas en línea con, al menos, uno de estos cuatro tipos de enfermedades mentales y muchos cumplieron múltiples criterios. El trastorno de salud mental, en general, era más común entre las mujeres, los mayores y los refugiados divorciados o viudos.

La guerra en Siria ha sido responsable de casi medio millón de muertes. Además, más de 11 millones de personas se han visto obligadas a abandonar sus hogares y de ellas, alrededor de un millón de personas han llegado a Europa. Suecia ha recibido a más de 100.000 solicitantes de asilo de Siria desde 2011, convirtiendo a Suecia en el segundo mayor receptor europeo de refugiados de Siria. Sin embargo, todavía faltan tasas confiables de prevalencia de problemas de salud mental y experiencias estresantes o traumáticas en esta población de refugiados. Una imagen más clara basada en datos empíricos sólidos de la magnitud de la mala salud mental entre los refugiados sirios reasentados en Europa y en qué medida han estado expuestos a factores de riesgo conocidos es imprescindible para abordar adecuadamente sus necesidades de salud mental a nivel social.

Se sabe que la prevalencia estimada del trastorno de estrés postraumático (TEPT), los trastornos de ansiedad y la depresión en las poblaciones de refugiados varían ampliamente entre las poblaciones, como también se está abordando con la situación de los desplazamientos por la guerra de Rusia con Ucrania.

A menudo, cuando se estudia la salud mental de los refugiados, se hace una distinción entre los factores de riesgo encontrados antes o después de la migración. Los eventos potencialmente traumáticos (PTE) relacionados con refugiados o relacionados con la guerra son el tipo de factores de riesgo pre-migratorios a los que se ha prestado más atención en la

literatura y muchos de ellos también han demostrado estar fuertemente asociados con la mala salud mental. Asociaciones de este tipo se han observado en muchas poblaciones de refugiados y en muchos destinos diferentes de reasentamiento, incluyendo Europa. En particular, las experiencias de violencia interpersonal durante la fase de premigración se han relacionado con problemas de salud mental. Aunque este tipo de asociaciones suelen ser más fuertes en relación con el TEPT (trastornos de estrés post traumático), también se han observado comúnmente cuando se emplean la ansiedad y la depresión como medidas de resultado.

Durante la etapa posterior a la migración, los refugiados (así como los migrantes no refugiados) pueden experimentar una serie de diferentes tipos de dificultades que pueden socavar la recuperación o aumentar los problemas de salud mental. Estos tipos de experiencias a menudo se denominan “estrés posterior a la migración” y suelen ser de carácter más persistente que las PTE, que tienden a ser repentinas o traumáticas. Los estudios han indicado que las experiencias posteriores a la migración, en muchas circunstancias, tienden a ser más perjudiciales para la salud mental de los refugiados de PTE y que están asociados con el estrés posterior a la migración. Se han identificado varios tipos de experiencias estresantes después de la migración como especialmente comunes entre las poblaciones de migrantes/refugiados.

Se ha demostrado que están asociados con la salud mental: los conflictos intergeneracionales y conyugales, la discriminación étnica, las condiciones de vida socioeconómicas duras, la pérdida de estatus, las acomodaciones institucionales, las habilidades lingüísticas deficientes y el escaso apoyo social.

En los datos contrastados por la Agencia de Salud Pública, se extraen los resultados de un estudio entre niños recién llegados nacidos en Afganistán, Irak y Siria. Los resultados muestran que aproximadamente cuatro de cada diez de los participantes del estudio tenían síntomas de estrés postraumático (TEPT). La proporción con síntomas de PTSD fue más alta entre los que nacieron en Afganistán y llegaron a Suecia sin compañía. La hoja informativa está dirigida principalmente a los responsables de la toma de decisiones a nivel nacional, regional y local, el personal escolar, los investigadores y otros grupos profesionales que, de

diversas formas, trabajan o son responsables de promover la salud y las condiciones de vida de los niños y jóvenes. Los colectivos profesionales que se encuentren en su trabajo con niños y jóvenes recién llegados también pueden estar interesados en el contenido. Los resultados pueden formar la base para planificar y diseñar intervenciones específicas en el área. En los informes que el gobierno encarga se muestra preocupación en torno a la participación social y la salud mental que se detecta entre los refugiados y cuyos resultados de estudios también abordan las ONG.

Los estudios sobre el bienestar psicológico de los migrantes varían en sus resultados reflejando una amplia heterogeneidad hacia la etnicidad, las condiciones relacionadas con la migración y los determinantes socioeconómicos, pero reconocen una mayor vulnerabilidad de los inmigrantes a los desafíos de salud mental derivados de la exposición al proceso migratorio compuesto por factores sociales y financieros de adversidad, infratilización de servicios de salud y discriminación.

En Suecia, a través de varias oleadas de inmigración por motivos económicos y humanitarios, una proporción de la población nacida en el extranjero aumentó constantemente del 4,0% en 1960 al 11,3% en 2000 y al 17,0% en 2015 excediendo las estadísticas correspondientes para Europa (10,0% en 2015) y países vecinos del norte de Europa (13,0% en 2015).

Actualmente (2022) Suecia sigue recibiendo una gran afluencia de inmigrantes, lo que hace que el tema de la integración sea una de las preocupaciones gubernamentales y públicas más importantes. Según un informe de Naciones Unidas, la mayoría de los inmigrantes en Suecia están en edad de trabajar (media de edad de 41 años), lo que enfatiza el empleo con su efecto neto sobre las habilidades culturales, lingüísticas y sociales como un aspecto central de la integración.

Si el efecto del estado de empleo sobre el bienestar psicológico se ve alterado por los factores relacionados con la migración es una cuestión que merece mayor atención. Las revisiones y los estudios nacionales han proporcionado evidencia de la asociación entre el empleo, el estatus de inmigrante y los trastornos mentales graves, mientras que los datos empíricos sobre las correspondientes asociaciones con trastornos

psicológicos, particularmente con respecto a los grandes estudios poblacionales, son relativamente escasos con cierta variabilidad en los resultados debido principalmente a la heterogeneidad en la etnicidad de grupos de inmigrantes. El efecto moderador de la inmigración de refugiados y no refugiados requiere una consideración aparte ya que, además de las diferencias antes mencionadas en la participación en el mercado de trabajo, los refugiados demuestran un riesgo sustancialmente mayor de trastornos mentales en comparación con otros inmigrantes y nativos.

Hallazgos de asociación entre el desempleo y la angustia psicológica son consistentes con la evidencia de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Aunque los mecanismos subyacentes de la angustia psicológica siguen sin estar claros, se ha sugerido que los inmigrantes pueden estar particularmente en riesgo, ya que su exposición a los factores estresantes relacionados con la migración se combina con circunstancias socioeconómicas desfavorables y posibles desafíos con respecto a la integración.

Resultados muestran que el desempleo contribuye igualmente a las desigualdades de salud psicológicas entre los grupos nacidos en Suecia y los nacidos en el extranjero. Del mismo modo, un estudio alemán mostró que el desempleo aumentaba el riesgo de angustia psicológica entre los inmigrantes turcos y los nacidos en Alemania.

Se han observado diferencias en los riesgos de angustia psicológica entre los inmigrantes desempleados en relación con la etnia, el país de nacimiento y el estatuto de refugiado; sin embargo, la evidencia de la modificación por origen étnico sigue siendo inconsistente, probablemente debido a una heterogeneidad sustancial.

Se ha sugerido que los inmigrantes nacidos fuera de Europa, especialmente los refugiados, pueden experimentar una mayor carga de factores estresantes, agravada por las tasas de empleo más bajas.

En estudios de inmigración, el papel del género en la asociación entre el empleo y el bienestar mental también parece ser poco claro. Algunas inconsistencias provienen de una variedad de determinantes sociales y de salud que pueden actuar como factores de riesgo y de protección que interactúan con los roles de género convencionales que, a su vez, pueden variar entre los diferentes grupos étnicos. Un estudio cualitativo de

Knocke informó de que los inmigrantes y los nacidos en Suecia son igualmente activos en la búsqueda de empleo y están altamente motivados para integrarse en el mercado laboral. Esto podría explicar por qué las personas, si se las excluye de la fuerza de trabajo, parecen estar igualmente afectadas independientemente de su estatus migratorio y género.

Los resultados informados por Lahelma *et al*, muestran que el desempleo y el empleo temporal son importantes para todo el espectro de síntomas de angustia, en la asociación entre el estado laboral y la angustia psicológica. En esta interesante publicación se explica la situación de los no refugiados, considerados “inmigrantes en activo”, para quienes el empleo temporal puede servir como un paso hacia un trabajo permanente.

5. DISCUSIÓN

Abordando la parte de los órganos de control formales e informales frente a la migración, los problemas representados por los órganos de control interno formales (el Defensor del Pueblo y el Ministerio de Justicia) han sido interpretados dentro de un marco de *cuestiones de procedimiento*. Los problemas destacados por estos organismos se relacionan con la incapacidad del Estado para llevar a cabo sus tareas de procedimiento adecuadamente. Esto incluye una gran cantidad de problemas diferentes: no tener en cuenta toda la información relevante en el proceso de solicitud, largos tiempos de procesamiento de la solicitud, retrasos en la designación de un abogado, demoras en la entrega de información al solicitante o al asesor legal y la pérdida de documentos originales pertenecientes al solicitante, como pasaportes y certificados de matrimonio y también, el tratamiento otorgado a los solicitantes de asilo y a las personas que solicitan permisos de residencia.

Además de los fallos asociados con las tareas administrativas, también hay críticas relacionadas con la ejecución de las deportaciones, con un enfoque particular en el trabajo de la policía. Sin embargo, incluso si el informe incluye acusaciones de brutalidad o de decisiones erróneas relacionadas con una deportación, las acciones del Defensor del Pueblo y

del Ministerio de Justicia se enfocan en la documentación del incidente, no en la ejecución de la deportación en sí.

Fue muy sonado el caso, en diciembre de 2001, de dos hombres deportados a Egipto desde Suecia por agentes estadounidenses, con la asistencia del Servicio de Seguridad sueco. El Defensor del Pueblo condenó enérgicamente al Servicio de Seguridad sueco por una serie de fallos organizativos, describiendo algunos de sus actos como ilegales. Etiquetar actos como ilegales es muy raro, particularmente cuando se trata de los cuerpos formales de control nacional. En este sentido, referirse a los actos de esta manera constituye una fuerte condena en comparación con el uso de la palabra violación, que no se considera que tenga el mismo peso. Sin embargo, los funcionarios estatales suecos fueron culpados por su pasividad en relación con el trato de los dos hombres; un caso de omisión en lugar de comisión. La decisión sobre la propia deportación, que fue tomada por el gobierno, no fue investigada, ya que el gobierno y sus ministros no están sujetos a la supervisión del Defensor del Pueblo. Si bien esta figura consideró esto en términos de un incidente aislado, otros órganos de control ven el caso como un continuo de acciones incorrectas y omisiones para compensar estos fallos.

Enmarcar el problema como un problema de procedimiento puede permitir una comprensión del Estado como generalmente funcional, pero al mismo tiempo también sujeto a fallos ocasionales. Incluso cuando el problema se representa como endémico, la suposición subyacente parece ser que el problema se puede resolver mediante rutinas mejoradas. El binario entre los procesos de asilo satisfactorios/insatisfactorios forma una percepción del proceso de asilo y de las reglas en las que se basa este proceso como válido. Esto significa que la cuestión de si las decisiones sobre el asilo y los permisos de residencia (o el tratamiento sustantivo de los solicitantes) han sido o no correctas sobre la base de las obligaciones nacionales o internacionales, no está sujeta a examen.

Además, otra condición que permite que esta representación del problema tome forma se encuentra en la posición de los agentes sociales que informan de los incidentes (a pesar de que ambos organismos de control interno pueden iniciar casos ellos mismos). Con la excepción de los casos que implican la ejecución de deportaciones, los incidentes

referidos han ocurrido dentro del proceso de búsqueda de un permiso de residencia. Los que están fuera de este proceso, es decir, las personas indocumentadas y sus problemas percibidos, no están incluidos dentro de este marco. El factor importante aquí no es la ciudadanía sino más bien el estado formal de ser un solicitante de permiso de residencia. Éste es un Estado que en la terminología de Bourdieu puede describirse como el capital que es esencial para tener una posición en el campo donde se responsabiliza al Estado.

Los órganos formales de control internacional, el Tribunal europeo de Derechos Humanos y la ONU, presentan problemas dentro de cuatro tipos de marcos: *no devolución*, *el Estado de Derecho*, *obligaciones positivas* y *elementos no discriminatorios* y *represivos*. En general, los problemas se enmarcan en la línea de una distinción entre el control que aborda quejas individuales (sentencias del Tribunal europeo o de la ONU) o problemas generales de derechos humanos (en los informes de las Naciones Unidas).

En el discurso de la ONU, los llamados a soluciones son más prominentes que las críticas expresadas y las críticas se formulan como recomendaciones más que como una condena.

Las problemáticas formuladas por el Tribunal europeo de Derechos Humanos se interpretan dentro de un marco de *no devolución*. Sus sentencias concluyen que la aplicación de una orden de deportación contra el solicitante daría lugar a una violación del derecho a la vida o una violación de la prohibición de la tortura.

Los juicios transmiten una desconfianza en la forma en que el Estado ha interpretado los motivos de protección aducidos por los solicitantes de asilo. Sin embargo, las declaraciones y el lenguaje utilizado en los juicios implican que aún no se ha producido ningún daño. Los juicios establecen un híbrido entre aquellos que necesitan protección y aquellos que no y resaltan la suposición subyacente de que el Estado soberano puede permitir que ciertas personas se conviertan en miembros del Estado-Nación y se lo nieguen a otros. La soberanía le da al Estado el privilegio de negar la residencia de no ciudadanos y hacer cumplir su partida.

El contexto contribuye a una imagen del Estado sueco como un, a veces, fallido y a veces protector de los derechos humanos, más que como un violador de los derechos humanos. Un marco legal supranacional permite a las ONG impugnar Estados a nivel nacional. Eilstrup-Sangiovanni y Bondaroff demuestran la posibilidad de utilizar marcos legales que expresen una afirmación de principios supranacionales y que permitan a las ONG disfrutar de un apoyo más universal y al mismo tiempo desafiar las acciones del Estado de manera radical. Sin embargo, los problemas formulados por los órganos de control internacionales formales se entienden en relación con el marco de los derechos humanos, un marco que es apoyado por los Estados y no menos importante, por el Estado sueco. En este sentido, hacer que los Estados rindan cuentas por las violaciones de los derechos humanos puede no sólo fortalecer la legitimidad del marco de derechos humanos, sino también contribuir a la legitimidad de los propios Estados. En otras palabras, recurrir a la ley puede servir para una función estabilizadora y conservadora en relación con el orden político existente, usando la terminología de Arendt.

El mismo marco, *no devolución*, es evidente en las presentaciones de problemas formuladas por la ONU. A diferencia del material del Tribunal europeo de Derechos Humanos, el enfoque en los informes periódicos de las Naciones Unidas y en los informes de los Relatores Especiales no se dirige exclusivamente a casos individuales.

Los problemas con respecto al proceso de solicitud de la ONU se han interpretado dentro de un marco *de norma de ley*, que contrasta con la forma en que se representan los *problemas en el marco del problema de procedimiento*. En el marco del *problema de procedimiento*, los problemas se presentan como ocurridos dentro del contexto de un proceso que es en gran parte justo, mientras que en el *Estado de Derecho marco*, el proceso de buscar asilo se representa como injusto y desigual. En los informes de la ONU, la atención se dirige al proceso de toma de decisiones (incluidos los rechazos de solicitudes de asilo y deportaciones ejecutados por motivos inexactos), a la retención de información en audiencias de deportación (en particular, audiencias con presuntos terroristas), a los aspectos de las decisiones tomadas en relación con las personas LGTBI y las mujeres en general y también, hay un apartado que

hace alusión a la desconfianza general hacia los solicitantes de asilo, como lo indican las evaluaciones de credibilidad. Las representaciones del problema se basan en la suposición subyacente de que los procedimientos de la agencia sueca en cuestión son defectuosos con respecto al principio de seguridad jurídica. Sin embargo, estos aspectos son desarrollados por las ONG. El *Estado de Derecho marco*, así como los siguientes marcos por parte de las comisiones de la ONU, está conformado por una evaluación externa del Estado en lugar de las agencias estatales y se centra en cuestiones generales, señalando problemas sistémicos.

Dentro de un marco de *obligaciones positivas y no discriminación*, los problemas están presentados en varios informes de la ONU como esfuerzos insuficientes para prevenir diversas formas de discriminación: la discriminación de los solicitantes de asilo en general, la discriminación en relación con cuestiones de género y los esfuerzos insuficientes para combatir la violencia contra las mujeres refugiadas en particular, la discriminación de los migrantes indocumentados y los solicitantes de asilo en relación con el acceso a la atención médica, la educación y la vivienda. Los informes también señalan problemas relacionados con la recepción de niños no acompañados en general y con medidas ineficaces para evitar la desaparición de niños que viajan sin tutores en particular, llegando a cuantificarse del orden de unos 10.000 niños que desaparecieron de las fronteras con Europa y que denunciaron las ONG en el momento más álgido de la crisis de refugiados de 2015. Este marco está conformado por una evaluación externa del Estado, que enmarca el Estado como una violación continua de los derechos humanos.

Las problemáticas sobre la detención de inmigrantes, que se encuentran en los documentos de la ONU, han sido interpretadas dentro de un marco de *elementos represivos*. Este marco también se aplica a las presentaciones en varios informes de la ONU del caso discutido anteriormente que involucra la deportación de dos hombres a Egipto en 2001. En contraste con los otros marcos descritos, este marco resalta actos de comisión por parte de representantes estatales. El problema de la detención se presenta como una cuestión de hasta qué punto, con qué frecuencia y por cuánto tiempo se emplea la detención.

El problema de que los solicitantes de asilo sean colocados en prisiones preventivas sin haber cometido un delito, por otro lado, se presenta como una práctica de la que las ONG tratan de concienciar en su abandono. Estas interpretaciones de las representaciones problemáticas relacionadas con la detención de solicitantes de asilo tienen implicaciones para el tema de la legitimidad del Estado. Si el Estado detiene a personas sin causa, la legitimidad del Estado está en duda, pero si se presenta como una cuestión de la medida en que se emplea la detención, diversos trabajadores y voluntarios de Cooperación creen que esto no debe interpretarse como un desafío a la legitimidad del Estado. Este tema se discutirá más a fondo en relación con los encuadres empleados por las ONG.

El análisis del control informal realizado por las ONG revela marcos similares a los encontrados en relación con los organismos formales de control internacional, en primer lugar, la ONU. Las similitudes entre las representaciones problemáticas de la ONU y las ONG no es sorprendente, ya que los informes de las ONG constituyen una base para los informes periódicos de la ONU, mientras que las ONG utilizan los informes de las Naciones Unidas para enfatizar sus representaciones problemáticas. Sin embargo, hay dos diferencias centrales. En primer lugar, los problemas se representan de forma algo diferente dentro de los mismos marcos y el lenguaje utilizado dentro de estos marcos difiere. En segundo lugar, surgió un nuevo marco en las entrevistas con las ONG, al que puede denominarse *derecho de asilo*.

6. CONCLUSIONES

La política sueca de migración e integración apunta a la igualdad de oportunidades en el mercado laboral sin diferencias en el empleo, el desempleo y los salarios en relación con el origen del individuo que concuerde con el objetivo general de salud pública nacional de crear condiciones sociales para una buena salud para toda la población. Sin embargo, un estudio sueco sobre la actividad del mercado de trabajo de los inmigrantes destaca diferencias considerables en las tasas de empleo

dentro de la población inmigrante, revelando que los no europeos nacidos en el extranjero, las mujeres y los refugiados están peor.

En cuanto a los órganos de control formales e informales del acceso de los refugiados al territorio sueco, se contrasta que el discurso crítico que se encuentra en los informes de las ONG se asemeja al de la ONU. Sin embargo, la crítica es más dura que la de la ONU, por ejemplo, afirmando que no proporcionar una representación adecuada a una persona que solicita asilo es "una violación del derecho a la igualdad de trato ante la ley". En comparación con los otros organismos de control, la crítica de las ONG se formula con mayor frecuencia en términos generales, sugiriendo un problema sistémico, como en el ejemplo: "Parece haber una renuencia general a creer en las declaraciones de los solicitantes de asilo".

El tema de las decisiones para rechazar las solicitudes de permisos de residencia se ha interpretado en dos marcos diferentes, según como se represente el problema. Tal como se describe en el denominado *no devolución*, el problema se presenta como una decisión errónea, mientras que en los informes de las Naciones Unidas y las ONG también se lo representa como motivo de que se haya examinado injustamente la solicitud y por lo tanto, se interpreta como un fallo bajo el marco del *Estado de Derecho*. La diferencia puede parecer sutil, pero puede sugerirse que tiene cierta importancia para nuestra comprensión de la forma en que se ejerce el control en relación con los Estados. Parece interesante la siguiente cita de una ONG en un informe alternativo:

[...] existe una falta de conocimiento y / o experiencia entre los abogados en la ley de asilo, pero también hay una falta de comprensión en las leyes de derechos humanos y en el derecho humanitario en la Junta de Inmigración e incluso en los tribunales. Los juicios no están suficientemente razonados como para servir como guía legal para un resultado legalmente predecible.

El problema se presenta aquí como general y como un problema de conocimiento insuficiente, creando una situación con poca seguridad legal para el solicitante de asilo. Las representaciones problemáticas ubicadas dentro de este marco por las ONG se inclinan más por describir a Suecia como un país que a veces elude su responsabilidad de brindar protección

a otros Estados que por describir a Suecia como incapaz de brindar protección en casos individuales.

La diferencia entre los cuerpos de control formales e informales también se nota en *los elementos represivos marco*, pero este marco también revela la diferencia entre el grupo de ONG. Si bien varias ONG consideran que el uso de los centros de detención es problemático en ciertos aspectos, uno de los representantes de las ONG expresó una enérgica condena de los centros de detención y abogó por que se abandonaran por completo, ya que detener a alguien que no cometió un delito debe ser considerado como un delito grave por parte del Estado. En contraste con la formulación del problema descrita por la ONU y también en los informes escritos de las ONG, en esta entrevista particular se cuestionó la legalidad de los centros de detención *per se*. Este marco y las diferencias significativas que se encuentran en él ilustran la forma en que los marcos están incrustados en un contexto sociocultural, pero también resalta las diferentes posiciones de los cuerpos de control y las estrategias empleadas en el campo.

Las ONG han enfatizado en la falta de caminos legales para la migración y cómo los controles fronterizos constituyen barreras a los esfuerzos de las personas para buscar protección; éstos son problemas que no se mencionan en ninguno de los informes o juicios escritos. Aunque estos problemas están representados de forma algo diferente por diferentes ONG, dependiendo de la visión de las fronteras y soberanía del Estado de la organización respectiva, están sin embargo incrustados en el mismo marco: el *derecho de asilo*. El énfasis dentro de este marco difiere un tanto entre las ONG, con algunas organizaciones enmarcando los temas en términos del *derecho a buscar asilo*, mientras que otras los enmarcan más en términos del *derecho a ser otorgado asilo*.

7. REFERENCIAS

- Aydemir A. (2011). Immigrant selection and short-term labor market outcomes by visa category. *Rev. Journal of Population Economics*, Vol. 24, No. 2, págs. 451-475.
- Aichberger MC, Bromand Z, Heredia Montesinos A, et al. (2012). Socio-economic status and emotional distress of female Turkish immigrants and native German women living in Berlin. *Rev. Eur.Psychiatry*;27 (Suppl 2): S10-16.
- Arendt, H. (1972). *Crises of the republic: Lying in politics, civil disobedience, on violence, thoughts on politics and revolution*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Barak, G. (1991). *Crimes by the capitalist state: An introduction to state criminality*. Albany: State University of New York Press.
- Benford, R. D., & Snow, D. A. (2000). Framing processes and social movements: an overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 611.
- Bhugra D, Ayonrinde O. (2004). Depression in migrants and ethnic minorities. *Rev. Adv Psychiatr Treat*; 10:13-17.
- Bogic M, Njoku A, Priebe S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC Int Health Hum Rights*. 2015; 15:29.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Carta MG, Bernal M, Hardoy MC, et al. (2005). Migration and mental health in Europe (the state of the mental health in Europe working group: appendix 1). *Rev. Pract. Epidemiol. Mental Health*; 1:13.
- Dén L, Hammarstedt M. (2014). Integration of immigrants on the Swedish labour market—recent trends and explanations. *Linnaeus University Centre for Labour Market and Discrimination Studies Working Papers 2014:9*
- Drapeau A, Marchand A, Beaulieu-Prévost D. (2012). Epidemiology of psychological distress. En: Labate L, *Rev. Mental illnesses—understanding, prediction and control*. Rijeka, Croatia: Tech, 105-34.
- Eilstrup-Sangiovanni, M., & Bondaroff, T. N. P. (2014). From advocacy to confrontation: direct enforcement by environmental NGOs. *Rev. International Studies Quarterly*, 58(2), 348-361.
- Ellermann, A. (2010). Undocumented migrants and resistance in the liberal state. *Rev. Politics & Society*, 38(3), 408-429.
- European Parliament (2022). *Labour Market Integration of Refugees. Doc. Strategies and Good Practices*.

- Fazel M, Wheeler J, Danesh J. (2015) Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *Rev. Lancet*; 365:1309–14.
- Flint E, Bartley M, Shelton N, et al. (2013) Do labour market status transitions predict changes in psychological well-being? *Rev. J. Epidemiol. Community Health*; 67:796–802.
- G.J. Borjas (2000). The economics of immigration, en: *Journal of Economic Literature*, Vol. 32, No. 4, 1993, págs. 1667-1717; B.R. Chiswick: Are immigrants favorably self-selected? An economic analysis, en: C. Brettell, J.F. Hollifield (eds.): *Migration theory: Talking across disciplines*, New York, Routledge, págs. 61-76.
- Goodey (2005). *Victims and victimology: Research, policy and practice*. Longman criminology series. Harlow: Pearson Longman.
- Hollander AC, Bruce D, Ekberg J, et al. (2013). Hospitalisation for depressive disorder following unemployment—differentials by gender and immigrant status: a population-based cohort study in Sweden. *Rev. J. Epidemiol. Community Health*; 67:875–81.
- Hollander AC, Dal H, Lewis G, et al. (2016). Refugee migration and risk of schizophrenia and other non-affective psychoses: cohort study of 1.3 million people in Sweden. *Rev. BMJ*; 352: i1030.
- Kim TJ, von dem Knesebeck O. (2015). Is an insecure job better for health than having no job at all? A systematic review of studies investigating the health-related risks of both job insecurity and unemployment. *Rev. BMC Public Health*; 15:985.
- Knocke W. (2000). Integration or segregation? Immigrant populations facing the labour market in Sweden. *Rev. EID*; 21:361–80.
- Kosidou K, Hellner-Gumpert C, Fredlund P, et al. (2012). Immigration, transition into adult life and social adversity in relation to psychological distress and suicide attempts among young adults. *Rev. PLoS ONE*; 7: e46284
- Lahelma E, Laaksonen M, Martikainen P, et al. (2006). Multiple measures of socioeconomic circumstances and common mental disorders. *Rev. Soc. Sci. Med*; 63:1383–99.
- Lemaître G. (2007). *The integration of immigrants into the labour market: the case of Sweden*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers:48.
- Lindencrona F, Ekblad S, Hauff E. (2008). Mental health of recently resettled refugees from the Middle East in Sweden: the impact of pre-resettlement trauma, resettlement stress and capacity to handle stress. *Rev. Soc. Psychiatry Epidemiol.*; 43:121–31.

- Lindert J, Ehrenstein OS, Priebe S, et al. (2009). Depression and anxiety in labormigrants and refugees—a systematic review and meta-analysis. *Rev. Soc. Sci Med*; 69:246–57.
- Luhmann M, Hofmann W, Eid M, et al. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: a meta-analysis. *Rev. J. Pers. Soc. Psychol.*; 102:592–615.
- McKee-Ryan F, Song Z, Wanberg CR, et al. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: a meta-analytic study. *Rev. J. Appl. Psychol.*; 90:53–76.
- Miller KE, Rasmussen A. (2017). The mental health of civilians displaced by armed conflict: an ecological model of refugee distress. *Rev. Epidemiol. Psychiatr. Sci.* 2017; 26:129–38.
- Miller KE, Rasmussen A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Rev. Soc. Sci Med*; 70:7–16.
- Murphy GC, Athanasou JA. (1999). The effect of unemployment on mental health. *Rev. J. Occup. Organ. Psychol.*; 72:83–99.
- N. Irastorza, P. Bevelander (2014). The Labour-Market Participation Of Highly Skilled Immigrants In Sweden: An Overview, MIM Working PaperSeries No. 17:5, Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare (MIM), 2017; P. Bevelander, N. Irastorza: *Catching Up: The Labor Market Outcomes of New Immigrants in Sweden*, Migration Policy Institute and International Labour Office.
- Pascoe EA, Smart Richman L. (2009). Perceived discrimination and health: a meta-analytic review. *Psychol Bull*; 135:531–54
- P. Bevelander (2016). Integrating Refugees into Labour Markets. *Rev. IZA World of Labour*.
- Pickering, S. & Leanne W. (2013). Hardening the rule of law and asylum seekers: Exporting risk and the judicial censure of state legality. En E. Stanley & J. McCulloch (Eds.), *State crime and resistance* (págs. 183–98). New York: Routledge.
- Pickering, S. (2005). Crimes of the state: the persecution and protection of refugees. *Rev. Critical Criminology*, 13(2), 141–163.
- Porter M, Haslam N. (2005). Predisplacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons: a meta-analysis. *Rev. JAMA*; 294:602–12.

- Priebe S, Bogic M, Ajdukovic D, et al. (2010). Mental disorders following war in the Balkans: a study in 5 countries. *Rev. Arch. Gen. Psychiatry*; 67:518–28.
- Rask S, Suvisaari J, Koskinen S, et al. (2016). The ethnic gap in mental health: a population-based study of Russian, Somali and Kurdish origin migrants in Finland. *Rev. Scand. J. Public Health*; 44:281–90.
- Robert G, Martinez JM, Garcia AM, et al. (2014). From the boom to the crisis: changes in employment conditions of immigrants in Spain and their effects on mental health. *Rev. Eur. J. Public Health*; 24:404–9.
- Steel Z, Chey T, Silove D, *et al.* (2009). Association of torture and other potentially traumatic events with Mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and Displacement. *Rev. JAMA*; 302:537.
- Straiton M, Grant JF, Winefield HR, et al. (2014). Mental health in immigrant men and women in Australia: The North West Adelaide Health Study. *Rev. BMC Public Health*; 14:1111
- Subirats, J. et al. (2005). Análisis de los factores de exclusión social, en Documentos de Trabajo nº4. Fundación BBVA. Generalitat de Catalunya, pág. 14.
- Tinghög P, Al-Saffar S, Carstensen J, et al. (2010). The association of immigrant- and non-immigrant- specific factors with mental ill health among immigrants in Sweden. *Rev. Int. J. Soc. Psychiatry*; 56:74–93.
- Tinghög P, Hemmingsson T, Lundberg I. (2007). To what extent may the association between immigrant status and mental illness be explained by socioeconomic factors? *Rev. Soc. Psychiatry Epidemiol*; 42:990–6.
- Whyte, D. (2009). Definitions. In the eye of the beholder: Between crime and harm. En: *Crime of the powerful: A reader* (págs. 170–177). Berkshire: Open University Press.

RUTAS MIGRATORIAS DEL MEDITERRANEO: UN DETERMINANTE EN LAS POLITICAS SOCIALES EUROPEAS

CRISTINA BELÉN SAMPEDRO PALACIOS
Universidad de Jaén

YOLANDA MARÍA DE LA FUENTE ROBLES
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de política social, se está haciendo referencia a la forma en la que los Estados, ya sea de manera nacional o internacional, diseñan actuaciones que tratan de mejorar la situación social de la población. En este sentido, la Unión Europea se encarga de diseñar actuaciones a través de la creación de normativa, propuestas y pro-gramas, que sirva de precedente a todos aquellos países que se encuentren adscritos, tanto a la comunidad política de derecho europea como, a la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Si bien, es por tanto de entender que, cuando se habla de política social en materia de migración, se hace referencia, en primera instancia, a toda aquella normativa concebida como forma de protección de los derechos de personas que, en este caso, iniciaron, han o van a iniciar un proceso migratorio. Y en segunda, a la red que componen las actuaciones dadas por parte de los propios Estados en materia de asilo y migración (Bernal, 2022).

En este sentido, y atendiendo al objeto de estudio, es pertinente decir que es por ello por lo que, con esta investigación se pretende revisar parte de la normativa que regula el proceso migratorio en el espacio europeo. Con el fin de generar un cuerpo de ideas y/o teórico que recoja

las principales actuaciones y que ponga el foco de atención en países como España e Italia.

Todo ello, a través de un análisis descriptivo, de los principales acontecimientos, que han marcado un antes y un después en la política exterior europea. Como es la creación de un Espacio Europeo Común de Asilo, que a través del tiempo ha ido forjando un cuerpo normativo. Aspecto que, en la actualidad compone la base de actuación de la UE y, por tanto, de todos los países que la conforman en el ámbito de la movilidad humana. Además, de centrar el foco de atención en las llamadas Rutas del Mediterráneo, a través del análisis de la realidad vivida por países identificados como enclaves geopolíticos en lo que a rutas migratorias respecta. Para posteriormente mostrar una breve comparativa entre países y poder llegar a unas conclusiones que den lugar a una serie de propuestas para futuros estudios.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar e identificar las principales políticas y legislación europea en materia de migración.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar y comparar el fenómeno migratorio en España e Italia
- Examinar las actuaciones en materia migratoria en ambos países

3. METODOLOGÍA

Para la actual investigación se plantearon diversas metodologías, todas marcadas por su naturaleza cualitativa. Pues para definir un procedimiento se han de establecer un objeto de estudio previo y unos objetivos. Por lo que, para su consecución se requería de una metodología de análisis y descripción de la realidad. Previo, y sirviendo como base, a los futuros estudios que vayan más allá de la descripción y/o análisis de la misma.

Para ello, se definió el tipo de estudio como exploratorio descriptivo con el que, tal y como definen Fox (1981: 488), se trata de realizar una investigación “evaluativa”. En la que se trata de proporcionar la descripción de un fenómeno, permitiendo la descripción de sus cualidad-des, características o situaciones que lo definen. Siempre aportando al análisis un valor extra a través de los resultados destacados y las conclusiones obtenidas.

Por tanto, en este estudio se ha escogido una metodología de tipo cualitativa, basada en un método descriptivo, propio en los inicios de la investigación en Ciencias Sociales. Y que, permitirá, describir, manteniendo el estado original, el contenido del objeto de estudio (Van Dalen, Moyano, Muslera y Meyer, 198i). Que no es más que el de analizar e identificar las principales actuaciones de los estados europeos, en materia de políticas y legislación migratoria. Haciendo un breve repaso por las actuaciones dadas en países como España e Italia.

Dicha metodología conta de una serie de fases en el diseño de investigación:

Formulación del problema: referente a la pregunta o preguntas a las que se va a tratar de dar respuesta con el estudio, que, tal y como se ha identificado anteriormente, corresponde a las siguientes: ¿Cuáles son las principales políticas y normativas que definen el sistema migratorio de la Unión Europea? ¿Son estas distintas en los países de España e Italia al tratarse de enclaves geopolíticos para la migración? Si bien, tal y como establece Bunge (2004), es muy complicado definir las cuestiones acertadas al inicio de una investigación, siendo más apropiadas conforme este se desarrolla.

Diseño de objetivos: en los que se plantea qué se persigue con el estudio y que proporciona un obtenido general y tres específicos, ex-puestos en el apartado anterior.

Selección de la metodología de investigación: para lo que se ha tenido que realizar un diagnóstico previo, de adecuación de método en función de los objetivos y el tipo de estudio. Identificando un marcado carácter cualitativo y centrado, esencialmente en los aspectos descriptivos del objeto de estudio.

Identificación de las variables del estudio: correspondientes a las variables dependientes e independientes, que en este caso corresponden con las políticas y normativa en materia de migración de la UE y sus descriptores más pequeños como son el análisis del fenómeno migratorio y las actuaciones dadas en países pertenecientes a las “Rutas del Mediterráneo”, como son España e Italia.

Determinación de los instrumentos: necesario para reunir datos: identificación de los documentos e información, a través de instrumentos como son las bases de datos (Web of Science, Scopus, etc) y de gestión bibliográfica (Refworks).

Recopilación, análisis y tratamiento de datos: en los que se analiza el contenido de los documentos y la información obtenida previamente.

Generación y exposición de resultados y conclusiones: las cuales conforman el cuerpo del estudio. Utilizando aquella información, previamente analizada, que se considera, representativa e importante en lo que al objeto de estudio respecta.

4. RESULTADOS

En este apartado se exponen los principales resultados propios de la investigación, lo cuales proporcionan una radiografía del sistema político y legislativo que define a la Unión Europea en el ámbito migratorio. Además, de mostrar la realidad del fenómeno dado en España e Italia, con especial inferencia en sus costas mediterráneas. Así mismo, se muestra la evolución de la normativa migratoria europea, encaminada a derivar en un perfeccionamiento del Sistema Europeo Común de Asilo que, desde hace casi una década, se comenzó a construir y que en la actualidad se encuentra en plena reestructuración.

4.1. MIGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

La migración en la Unión Europea ha ido experimentando los cambios propios del devenir del tiempo. No siendo, concebida la política exterior de la misma forma a lo largo de su historia. Pues, si entendemos esta, como las relaciones internacionales que mantiene la UE con el resto de

países o los llamados del exterior, no es de extrañar que en función del momento histórico se hayan tenido que diseñar actuaciones distintas requeridas por los acontecimientos globales. Siempre teniendo en cuenta que, cuando se habla de política exterior implica concebir todo acontecimiento que abraque el campo político, económico, comercial, militar, jurídico, geopolítico y geostético. En lo que, resulta que son pocos los hechos históricos que sean obviados (Melero, 2021).

En este sentido, la agenda migratoria europea, experimenta un antes y un después con la crisis migratoria de 2015. En la que se comienzan a proponer medidas eficaces y reales, para el control y seguridad de las migraciones en el espacio europeo. Aspectos, a los que se hará referencia más adelante, pues retrocediendo dos décadas atrás en el tiempo, se acontece un hecho que marcará el inicio, de lo que posteriormente se identificará como las primeras estrategias y/o políticas migratorias de la UE.

Este es en 1995, con la entrada en vigor, del llamado espacio Schengen, firmado diez años antes en la ciudad originaria de Luxemburgo, con el que se crea un espacio común de movilidad internacional compuesto (en la actualidad) por 27 países. En el que los controles fronterizos quedan abolidos, aspecto que permite el paso de fronteras “interno” sin necesidad de control. Lo cual deja cifras que muestran que unos 3,5 millones de personas cruzan cada día las fronteras interiores (Pajares, 2002).

Si bien, desde este momento, se comienzan a generar políticas migratorias que refuerzan el control fronterizo exterior. No obstante, no es hasta 1999, en la Cumbre de Tampere, celebrada por la Unión Europea, cuando se da un impulso en la creación de un espacio común de libertad, seguridad y justicia en materia de asilo y migración. Todo a través de la propuesta de diversas iniciativas, compuestas por instrumentos normativos de protección internacional, planes estratégicos, diseño de políticas migratorias y otras actuaciones que encaminaran a un sistema común, que no único, de asilo (ACNUR, 2002).

Si bien, estos acontecimientos suponen la base de lo que sería un continuo goteo en la reestructuración de iniciativas y normativas migratorias posteriores. Aspectos abordados a continuación.

4.1.1. Sistema Europeo Común de Asilo

Posterior a las actuaciones nombradas anteriormente, se inicia un proceso que duraría varios años, para el asentamiento de un sistema común de asilo europeo. Actuación que consistiría en la reforma de normativa existente, con el objetivo de fijar los elementos básicos sobre procedimientos de asilo, condiciones de acogida y estatuto de persona refugiada. Siendo concluida esta primera fase en 2004-2009 con la creación del Programa Plurianual de La Haya, cuyo precepto se asienta en 10 prioridades a cumplir (reforzar derechos, eliminar terrorismo...). Y que culmina con el Pacto Europeo sobre Inmigración y Asilo de 2008, cuyo objetivo es constituir la base de las políticas de migración y asilo en la UE, bajo unos principios de solidaridad y responsabilidad entre miembros de la UE y su asociación con otros países exteriores (Ruí-Estramil, 2022).

Aspecto que sería solo el principio de un “nuevo SECA” implementado, ahora con más fuerza, en 2010-2014. Con el que se pretendió reforzar ese espacio de libertad, seguridad y justicia. Incluyendo un marco normativo y una serie de estrategias que propician la creación de la Oficina Europea de Apoyo al Asilo (EASO) en 2010. La cual juega un papel fundamental en el refuerzo de la práctica en materia de asilo, por parte de los países pertenecientes a la UE (European Asylum Support Office, 2014). Y que, en 2022, será sustituida por la Agencia de Asilo manteniendo las funciones, además de añadiendo mejoras que requieren el plano internacional.

Si bien, a ello le siguen estrategias que no harían más que reforzar el SECA, hasta la actualidad, tal y como se abordará posteriormente. Dichas actuaciones, tienen que ver con la implementación de una Agenda Europea de Migración en 2015, ante la crisis humanitaria que se estaba dando y que culminó en ese mismo año. Siendo el percepto de su creación “salvar vidas humanas” en la cuenca del Mediterráneo, a través de actuaciones rápidas de acogimiento y asilo (Comisión Europea, 2015). Seguido del cual se puede destacar el Pacto de Inmigración y Asilo de la UE de 2020 en el que sus líneas son diseñadas en previsión de futuras crisis humanitarias y que se encuentra apoyado por la Agenda Estratégica de la UE 2019-2024 (CEAR, 2020).

Instrumentos legislativos del SECA

En la misma línea, es importante destacar aquellas Directivas que formaron y que forman parte del Sistema Europeo Común de Asilo y que lo han ido forjando hasta la actualidad. Pues es esencial conocer las principales normas que determinan las actuaciones que, se viene dando en el ámbito de la movilidad humana y el paso de fronteras. Las principales y/o más importantes son las siguientes (European Asylum Support Office, 2016):

Directiva 2001/55/CE del Consejo, de 20 de julio de 2001, relativa a las normas mínimas para la concesión de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas y a medidas de fomento de un esfuerzo equitativo entre los Estados miembros para acoger a dichas personas y asumir las consecuencias de su acogida.

La Directiva 2003/09/CE del Consejo de 27 de enero de 2003 por la que se aprueban las normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros de la UE.

La Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar. Con la que se pretende asegurar el derecho y protección de la familia. Reconocido a todas aquellas personas que se encuentren residiendo legalmente en los Estados miembros.

La Directiva 2005/85/CE del Consejo de 1 de diciembre de 2005 sobre normas mínimas para los procedimientos que deben aplicar los estados miembros para conocer o retirar la condición de refugiado garantiza el acceso a un procedimiento de asilo justo y eficaz.

La Directiva 2011/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de diciembre de 2011, es identificada como una de las herramientas centrales del SECA. Pues ya no pone el foco de atención en unas normas mínimas, sino que establece normas relativas a los requisitos para el reconocimiento de nacionales de terceros países o apátridas como beneficiarios de protección internacional a un estatuto uniforme para refugiados o para personas con derecho a protección subsidiaria y al contenido de la protección concedida (Consejo Europeo, 2022).

Si bien, las anteriores directivas forman parte de la llamada, primera fase de formación del SECA, pues esa segunda fase de consolidación, se identifica alrededor de 2013. Con lo promulgación de la siguiente directiva:

La Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del consejo de 26 de junio de 2013, sobre procedimientos comunes para la concesión o la retirada de la protección internacional. Encargada, junto con el reglamento de Dublín III y la Directiva de Reconocimiento, de la tramitación de solicitudes del estatuto de refugiado y de protección subsidiaria. Tratando de establecer procedimientos comunes a los Estados. En su refundición, además, tiene por objeto garantizar a los solicitantes de protección internacional un nivel de vida digno y unas condiciones de vida comparables a todos los Estados miembros.

Huelga decir, que se hace referencia a las mismas pues son las que se han tenido en consideración de formar parte de la política migratoria en la Unión Europea y, que han sido determinantes en la consolidación del SECA. Pues son muchas las normativas que componen el panorama internacional de la Unión Europea y que se encuentran en constante reestructuración (Díaz, De la Fuente y Muñoz, 2019).

Situación Actual de la Unión Europea

Para finalizar este apartado, es importante hacer referencia a la situación actual del SECA y la UE, determinado por el panorama internacional provocado por, en primer lugar, la Covid-19 y, por otro, por el conflicto bélico desatado entre Rusia y Ucrania. Hecho que ha provocado la mayor crisis humanitaria vivida por Europa, desde 2015.

Situando el horizonte temporal en la Agenda Estratégica sobre migración de 2019-2024, nombrada anteriormente, van sucediendo diversos acontecimientos relevantes. Como es el Pacto sobre migración y asilo del 23 de septiembre de 2020, en el que se integran cinco nuevas propuestas legislativas para la mejora de los procesos de acogimiento. Seguimiento de la aprobación del Reglamento sobre presupuesto a largo plazo (2021-2027) en ámbito de migración y fronteras. Reforzando considerablemente la mejora en la gestión migratoria (Consejo Europeo, 2022).

Posteriormente, se dará paso a Directivas y normativa, como la Directiva Revisada 2021/1883 relativa a las condiciones de entrada y residencia llamada comúnmente Directiva sobre la tarjeta azul. Con la que ciudadanos de terceros países, podrán trabajar en países de la UE, siendo el objetivo de esta su retención en puestos cualificados.

No obstante, es en 2022, cuando las tensiones internacionales requieren de la creación de la Agencia de Asilo de la Unión Europea, que sustituye a la, anteriormente nombrada, Oficina Europea de Apoyo al Asilo. Destacando como uno de los hechos más importantes en materia de migración y asilo, la crisis de refugiados vivida en la actualidad, por la que el Consejo Europeo se ve obligado a adoptar un Reglamento relativo a la Acción de Cohesión para los Refugiados en Europa (CARE). Destinando 17000 millones de euros de fondos de la UE para ayudar a refugiados procedentes de Ucrania y asegurando, de esta manera, a los Estados perceptores de población refugiada los recursos suficientes para satisfacer las crecientes necesidades de vivienda, educación y asistencia sanitaria (Consejo Europeo, 2022).

Es tal la crisis humanitaria, que hasta se ha aplicado la Directiva 2001/55 relativa las normas mínimas para la concesión de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas, creada en 2001 y no aplicada durante la crisis de refugiados/as de 2015 (Vi-llar, 2017). La no aplicación de la Directiva en ese momento y su puesta en marcha en la actualidad, ha generado un gran debate al respecto.

4.2. FENÓMENO MIGRATORIO EN PAÍSES DEL MEDITERRÁNEO: ESPAÑA E ITALIA

Una vez expuestas las políticas migratorias europeas, es pertinente abordar el fenómeno migratorio desde una perspectiva diferente, como es la vivida por países que conforman las llamadas rutas del Mediterráneo. Puesto que, las rutas migratorias determinan y son imperativo en la reestructuración, evolución y mantenimiento del Sistema Europeo Común de Asilo. Es por ello, por lo que en este apartado se expondrá el fenómeno migratorio de los países España e Italia. Haciendo especial inferencia en las costas de Andalucía y Sicilia.

Las rutas migratorias no son caminos que se han establecido recientemente. Lejos de ello, vienen determinadas por muchas variables que han ido forjando unas rutas asentadas en el tiempo y en la historia geopolítica del mundo. En este caso, las rutas migratorias, de comercio y defensa/conquista del Mediterráneo han sido y son un enclave geopolítico en el continente europeo. Si bien, desde la década de los 90 estas rutas se comienzan a reactivar, en lo que a movilidad humana respecta. Proporcionando un flujo continuo, de personas procedentes de África y oriente, hacia Europa. Migraciones, que en gran parte de las ocasiones son recibidas por España, Italia y Grecia, convirtiendo esta ruta por mar, en una de las más concurridas y peligrosas del mundo en la actualidad (Muñoz, 2019).

4.2.1. Fenómeno Migratorio en España

En el caso de España, el fenómeno migratorio forma parte de su historia y de su presente. Según datos, proporcionados por Eurostat (2019), es en 2018 cuando España es identificada como una de las principales rutas migratorias de Europa, con un total de 56.065 solicitudes de asilo. Esto marca un antes y un después en la “historia migratoria” del país. En 2020, según datos Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2021), España se mantiene en la posición de países europeos con más solicitudes de asilo (88.762), estando solo por debajo de Francia (93.470) y Alemania (122.955).

En la actualidad, informes como el World Migration Report 2022, de la Organización Internacional para las Migraciones (2021), muestran que España es un país con una fuerte población migrante. Siendo en cifras un 14,6% las personas migrantes con respecto al total de la población (85,4%), lo cual se traduce en 6,84 millones de migrantes que en 2021 residían en España. Así mismo, en lo que lleva el año 2022, más de 12.500 personas han llegado a España por vías irregulares, de entre la que se destaca la “Ruta del Mediterráneo Occidental”, suponiendo el incremento de un 16% con respecto a 2021.

Andalucía, es una de las Comunidades Autónomas que más se ve afectada por el flujo migratorio y, sobre todo, por las llegadas desde el Mediterráneo. Datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía

(2022), establecen que un 5,4% de la población andaluza son personas extranjeras o migrantes. Si bien, estos datos muestran las personas migrantes que viven en este momento en el territorio, pero es cierto que las cifras aumentan si se habla de migrantes que llegan a Andalucía. Cifras que son difíciles de identificar de acuerdo a las formas de entrada en España. Lo cual implica que, Andalucía, no sea identificada como una comunidad autónoma con gran presión migratorias, puesto que es más bien, una de las puertas de entrada al continente europeo.

Dada la situación migratoria, las políticas dirigidas a paliar los efectos del fenómeno en cuestión, se encuentran trabajando continuamente para la mejora de la visión colectiva y tomando como precepto el Sistema Europeo Común de Asilo (Agencia Andaluza para la Cooperación Internacional, 2022).

4.2.2. Fenómeno Migratorio en Italia

Por otro lado, Italia, al igual que otros países del sur de Europa, vive el fenómeno migratorio como parte de sus orígenes históricos. Si bien, tal y como ocurre a mediados de los años 90, Italia pasa de ser productor de migración a receptor de la misma (ACCEM, 2008).

Al igual que el caso de España, Italia es uno de los principales países de la cuenca del Mediterráneo receptor de población migrante y que cuenta con un flujo de migración constante. En 2016, alcanza su cifra más alta, con un total de 168.436 llegadas, producto de la crisis migratoria y humanitaria de 2015. Cifras que no han sido superadas, pero que se mantienen constantes. Siendo en 2021, un año en el que las llegas a través de la “Ruta del mediterráneo Central” supusieron un total de 64.040, lo cual supone un aumento de casi el 50% con respecto al año anterior (Ministero Dell’Interno italiano, 2022).

En la actualidad, la población migrante supera los 6,39 millones de personas, lo cual supone el 10,6% de la población total (89,4%). Experimentado con el paso de los años un aumento progresivo del 6,2% con respecto a años anteriores. Datos que son vinculado de manera directa con las llegadas de población migrante por costa, hacia el sur de Italia y

sobre todo a sus costas sicilianas (Organización Internacional para las Migraciones, 2021).

En este sentido, Sicilia es una de las puertas hacia el continente europeo, pues se encuentra situada geográficamente a 140 km de Túnez (norte de África) separada por el Estrecho de Mesina de la península itálica. Albergando una población de 4.983.110 personas, lo que la hace una de las islas más pobladas del Mediterráneo (Sicilia in Europa, 2022).

Según datos del Istituto Nazionale di Statistica (2022), Sicilia acoge a más de 189.000 migrantes. Lo cual supone casi el 3,7% de la población regional y/o siciliana. Cifras que tornan bajas de acuerdo a las llegadas que se dan durante todo el año, por costa. Pues no se ha de olvidar, que al igual que ocurre con Andalucía, son regiones de pasó, no de asentamiento. No obstante, esto no quiere decir, que requiera de menor implicación política y normativa por parte de las instituciones internacionales europeas. Pues en cifras de 2021, se muestra el constante aumento en las llegadas por mar con un total de 67.000, frente a las 34.154 llegadas del año anterior (2020). En definitiva, es la ruta migratoria la que hace de Sicilia un enclave geográfico para la llegada de población migrante.

4.2.3 Comparativa España e Italia

En este apartado se exponen datos que permiten generar una visión panorámica de la situación migratorias de ambos países a través de cifras en lo que a migración y asilo respecta. Realizando una breve comparativa de ambos. De acuerdo con lo expuesto, y atendiendo a algunos otros aspectos que las hacen propicias para ser llamadas enclaves migratorios, como es la posición geográfica, demográficas y políticas.

De modo que, España e Italia tienen algunos denominadores comunes además de ser los países europeos hacia los que se dirigen las Rutas Migratorias del Mediterráneo Occidental y Central (OIM, 2021).

Según la Agencia de la Organización de Naciones Unidas para los Refugiados (2022), más de 114.500 personas llegaron a Europa en 2021. Siendo los principales países receptores Italia, España, Grecia, Chipre y Malta. Cifras que suponen un aumento con respecto al año anterior (95.031 llegadas). Datos, que como se han expuesto, muestran un

porcentaje más elevado, con respecto a los de población migrante que vive en ambos países. Dejando a España con un total de 6,8 millones y a Italia con un 6,39 millón de población migrante (Organización Internacional para las Migraciones, 2021). Similar a lo que ocurre en sus Regiones o Comunidades Autónomas costeras (Sicilia y Andalucía), en las que la población migrante que habita es mucho menor que las llegadas, dejando Sicilia en un 3,7% de población migrante y Andalucía con un 5,4%. Lo cual muestra que, aunque similares las cifras, España cuenta con un mayor número de población migrante. Así mismo Andalucía acogería a un mayor porcentaje de población extranjera (Istituto Nazionale di Statistica, 2022) (Instituto de Estadística y Cartografía de Andaluz, 2022).

A pesar de ello, existe una clara y remarcada diferencia entre España e Italia, cuando se habla de llegadas y/o solicitudes de protección internacional y/o asilo. Y es que, mientras Italia resuelve favorablemente el 23% de sus solicitudes de protección internacional, España resuelve tan solo el 5%. A pesar de esta notable diferencia, España recibe más población y solicitudes de asilo que Italia. Lo cual quiere decir que, Italia acepta la mayor parte de sus solicitudes de manera favorable mientras que en España es todo lo contrario (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2021).

Además, de esas similitudes y diferencias destacadas en el apartado, existen diversidad de formas de abordar estas situaciones que vienen determinadas por diseño de políticas sociales que regulan y mejoran las situaciones de vulnerabilidad de personas migrantes. Todas tomando como precepto el conjunto de estrategias propuestas por el Sistema Europeo Común de Asilo, pues a fin de cuentas los movimientos migratorios hacia el continente europeo es una cuestión común a sus países (OIM, 2021).

5. DISCUSIÓN

A manera de discusión, decir que los resultados propios del estudio, han cumplido con los objetivos propuestos, en tanto en cuanto, a analizar las principales políticas y normativa europea en materia de migración. Dando la oportunidad de crear un marco o base teórica sobre aquellos acontecimientos más relevante en la creación del Sistema Europeo Común de Asilo. Así como de las principales herramientas legislativas del

SECA, que han ido evolucionando a lo largo del tiempo y que en la actualidad se encuentran en continua reestructuración. Además de, mostrar la situación migratoria, de España e Italia con respecto a las Rutas Migratorias del Mediterráneo y de cómo estas cifras infieren de manera directa sobre las actuaciones europeas.

Sin embargo, y a pesar de lo que indican los resultados hay que destacar que, la política migratoria europea ha estado determinada por diversas deficiencias que han hecho de ella un cuerpo normativo consistente pero poco eficiente a la hora de ser aplicado de manera transversal. Esto es, a pesar de contar, la UE, con arco normativo fuerte su aplicación es deficiente. Pues existen normativas que protegen y abordan la vulnerabilidad de personas refugiadas y solicitantes de asilo, pero no existen actuaciones ni estrategias que den el salto al plano de la intervención tal y como debiera ser. Esto muestra un claro indicativo de que la política migratoria europea ha fracasado en su intento por construir el denominado Sistema Europeo Común de Asilo (SECA). Dejándose llevar por el incremento en la creación de políticas restrictivas y control fronterizo que propicia el asentamiento de rutas migratorias ilegítimas caracterizadas por su peligrosidad. Hecho que se dejó ver con la crisis humanitaria de personas refugiadas de 2015 (Díaz, De la Fuente y Muñoz, 2019).

Aspecto que le afecta, por ende, a España e Italia, las cuales, en muchas ocasiones deben relegar la intervención social con población migrante y/o solicitante de asilo/protección internacional, al tercer sector e incluso, al plano privado. Siendo destacables la labor que desempeña, por ejemplo, la Cruz Roja en ambos países u otras instituciones, que, con el paso del tiempo, se han hecho imprescindibles en el trato real de personas migrantes a su llegada al país de destino. Un buen ejemplo, de tercer sector, es la Red Acoge en España y Andalucía, encargada del acompañamiento de población migrante y refugiada, con el fin de trabajar a favor de la inclusión social. Todo ello, través del fortalecimiento de las capacidades y competencias de estas personas en su pleno desarrollo en la sociedad (Red Acoge, 2022). Igualmente, un ejemplo de sector privado, es el Moltivolti famoso en Sicilia (Italia), como iniciativa social basada en la creación de un espacio (“laboratorio”), de representación de una sociedad caracterizada por la diversidad étnica, de género, etc.

en la que la propia diversidad es la base del desarrollo. Ofreciendo un espacio a población migrante donde iniciar un proceso de inclusión social, desde la dignidad y la ciudadanía (Moltivolti, 2017).

En definitiva, tanto las políticas pertenecientes al SECA, como aquellas referentes a la situación de España e Italia debería de requerir actuaciones especiales por parte de la Comunidad Europea. Pues, a diferencia de otros países el flujo migratorio es constante. Además de, contar con dos de las Rutas Migratorias del Mediterráneo, más peligrosas del mundo. Hecho que ha provocado la articulación de algunas actuaciones, hasta ahora insuficientes, para paliar el incesante aumento de migrantes desaparecidos/as en sus aguas. Qu según datos de la Organización para las Migraciones (2022), hasta la fecha (12 de enero de 2022, última actualización), se estima que han desaparecido en el mediterráneo unas 25.271 personas migrantes, desde 2014.

Para finalizar el apartado, nombrar las potenciales limitaciones del estudio, que no van más allá de las propias de toda investigación. Estas son las dificultades en la obtención de información a través de bases de datos (Web of Science, Scopus, etc) cuando se trata del análisis de normativa, o datos estadísticos. La falta de estudios que aborden las cuestiones planteadas y que, por lo tanto, no dan lugar a un gran cuerpo teórico el cual analizar. Y, en síntesis, todas aquellas limitaciones de formato que no permiten abarcar más cuestiones relacionadas con los objetivos planteados y que se han de posponer al diseño de futuras investigaciones.

6. CONCLUSIONES

Por tanto y como conclusiones finales, se pueden destacar las siguientes:

En primer lugar, es imperante la necesidad del fortalecimiento del Sistema Migratorio Europeo, a través del diseño de políticas efectivas que den respuesta a la larga lista de necesidades que acarrearán las personas migrantes.

En segundo lugar, es necesaria la protección ante los riesgos propios del proceso migratorio, que requieren del establecimiento de rutas migratorias seguras, que no atenten contra los Derechos Humanos y menos aún contra la propia vida.

Y, por último, es de vital importancia la correcta aplicación de las políticas migratorias y normativa que componen el Sistema Europeo Común de Asilo. Siendo necesaria su reestructuración y fortalecimiento, de acuerdo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 en materia de migraciones seguras.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio, surge de un periodo de estancia de investigación en Italia en la Università degli Studi di Palermo, financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España; dentro del programa de Formación al Profesorado Universitario. Así mismo, la investigación no habría sido posible sin el apoyo y la iniciativa de mis estimados directores de tesis doctoral, Yolanda María De la Fuentes Robles y Juan Manuel De Faramiñán Gilbert. Sin los cuales, el camino en la investigación hubiese sido más arduo y efímero.

8. REFERENCIAS

- ACCEM. (2008). Análisis de las migraciones. España como “Emisor” y “Receptor” de inmigrantes. Asociación Comisión Católica de Migración. <https://onx.la/d0975>
- ACNUR. (2002). Comentarios del ACNUR sobre las Conclusiones de la Cumbre de Tampere: el asilo después de Tampere. ACNUR. <https://n9.cl/z3242>
- Agencia Andaluza para la Cooperación Internacional. (2022). OIM ONU Migración. <https://cutt.ly/XF4MPkI>
- Agencia de la ONU para los refugiados. (2022). Europa. Recuperado el 6 de septiembre de 2022, de <https://www.acnur.org/europa.html>
- Bernal, F. (2022). El pilar europeo de los derechos sociales y el plan de acción: Por fin, ¿El modelo social europeo? Cuadernos de Derecho Transnacional, 14 (1), 47-64. <https://doi.org/10.20318/cdt.2022.6677>
- Bunge, M. (2004). La investigación científica (3ª ed.). Siglo XXI Editores.
- CEAR. (2020). Nuevo pacto europeo sobre migración y asilo. Comisión Española de Ayuda al Refugiado. <https://onx.la/61256>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (2021). Informe 2021: Las personas refugiadas en España y Europa. <https://onx.la/c4a06>

- Comisión Europea. (2015). Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Agenda Europea de Migración. <https://onx.la/81181>
- Consejo Europeo. (2022). Cronología-Política de migración de la UE. Consejo de la Unión Europea. Recuperado el 15 de octubre de 2022, de <https://onx.la/fabed>
- Díaz, R. M., De la Fuente, Y. M. y Muñoz, R. (2019). Migraciones y diversidad funcional. La realidad invisible de las mujeres. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1), 61-82. <http://dx.doi.org/10.15648/Coll.1.2019.5>
- European Asylum Support Office. (2014). Oficina Europea de Apoyo al Asilo: Quienes Somos. <https://onx.la/33e1f>
- European Asylum Support Office. (2016). Análisis judicial: Introducción al sistema europeo común de asilo para órganos jurisdiccionales. EASO. <https://onx.la/effd2>
- Fox, D. J. (1981). *El proceso e Investigación en Educación* (8ª ed.). Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2022). Cifras sobre población extranjera. Recuperado de la base de datos de Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.
- Istituto Nazionale di Statistica. (2022). Notizie sulla presenza straniera in Italia. Recuperado de la base de datos de Istituto Nazionale di Statistica.
- Melero, J. (2021). La Estrategia Global de la Política Exterior y de Seguridad de la Unión Europea y los avances en su implementación. *Revista Universitaria Europea*, 36, 53-86. <https://n9.cl/o0ynl>
- Ministero Dell' Interno. (2022). Sbarchi e accoglienza dei migranti: tutti i dati. Recuperado de la base de datos Ministero Dell' Interno.
- Moltivolti. (2017). SOBRE. <https://moltivolti.org/en/about/>
- Muñoz, J. (2019). Las variaciones en el flujo migratorio en el Mediterráneo Central y Oriental y su efecto en el Mediterráneo Occidental. *XIX CEMFAS*, 41-70. <https://n9.cl/0yx6e>
- Oficina Europea de Estadística de la Comisión Europea. (2019). Archive: Estadísticas de asilo. Eurostat. Recuperado de la base de datos Oficina Europea de Estadística de la Comisión Europea.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2021). World Migration Report 2022. OIM. <https://onx.la/bc766>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). Flow Monitoring. OIM. <https://migration.iom.int/europe/arrivals>

- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). Proyecto Migrantes Desaparecidos. Centro de Medios de la OIM. <https://missingmigrants.iom.int/es/region/el-mediterraneo>
- Pajares, M. (2002). La política europea de inmigración. Cuadernos Relaciones Laborales, 20, (1), 143-165. <https://n9.cl/0vtod>
- Red Acoge. (2022). Qué hacemos: acompañamos a población migrante y refugiada. <https://redacoge.org/que-hacemos/>
- Ruí-Estramil, I. B. (2022). El Sistema Europeo Común de Asilo: en-tre la protección de los derechos humanos y la integración europea. Revista Estudios Europeos, 80, 71-97. <https://n9.cl/fd63q>
- Sicilia in Europa Associazione di diritto Internazionale (2022). Storia dell migrazione siciliana. <https://n9.cl/ml21l>
- Van Dalen, D. B., Moyano, C., Muslera, O. y Meyer, W. J. (1981). Manual de técnica de la investigación educacional. Paidós.
- Villar, S. (2017). Refugiados e (In)solidaridad de la UE: la no aplicación de la Directiva 2001/55/CE. Barcelona Centre for International Affairs, 336, 1-20. <https://n9.cl/ra5z8y>

LA INTERRUMPIDA TRAVESÍA A EUROPA. MIGRACIÓN Y MUERTE EN EL ESTRECHO DE GIBRALTAR¹

SOL TARRÉS CHAMORRO
Universidad de Huelva

PILAR GIL TÉBAR
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, se tiene constancia en España de la llegada de migrantes procedentes del continente africano movidos por distintas razones vinculadas con las crisis económicas, los desastres naturales, las guerras o, sencillamente, la búsqueda de otras alternativas sociales. No obstante, la entrada de nuestro país en la Unión Europea (1986) supuso un cambio de orientación en el modo en el que hasta ese momento se hacía frente a este desafío, pues se puso en marcha la transferencia del tratamiento del mismo a las esferas policial y administrativa. Como consecuencia de que la zona meridional española fuese definida, a partir de entonces, como la frontera sur de Europa se hizo más rígido el control de las fronteras y, con ello, la vigilancia del paso de personas que, en el caso de Andalucía, se venía permitiendo con cierta laxitud e, incluso, se naturalizaba por parte de la población que vivía en la costa. Desde la existencia de esta nueva frontera sur, el Mediterráneo se ha convertido en un gran cementerio que acoge a miles de personas que fracasaron en su travesía migratoria.

¹ Este estudio forma parte del Proyecto de I+D+I, titulado: Religión, extranjería e identidad europea en la Monarquía hispánica durante el siglo XVIII: estudio comparativo y análisis de las pervivencias y contrastes. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Programa estatal de generación del conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico.

Un cementerio en cuyas profundidades permanecen sepultados un número incontable de fallecidos. En este sentido, se puede afirmar que los cuerpos localizados constituyen apenas la mitad de la cantidad total de fallecidos. A modo de ejemplo, cabe citar que para el período 2014 a 2018, según Andalucía Acoge (VV.AA., 2018), y basándose en el testimonio de los supervivientes, la cifra real de muertos, es decir, la suma de los hallados y los desaparecidos, fue de 11.500 personas.

La rigidez de ese control experimentó una subida de nivel, a partir del establecimiento, en 2019, del paralelo 35°50', como frontera invisible, resultado de un acuerdo alcanzado entre España y Marruecos. La opacidad de lo que sucede en esa frontera líquida instituida en medio del Mediterráneo occidental, propone un relevante dilema: si la línea establece quien puede ser auxiliado o no por uno u otro estado, se pone en cuestión el derecho a la vida reconocido por el derecho internacional que obliga a los estados a proceder al salvamento de vidas, independientemente de donde se encuentre la embarcación que esté a la deriva, y les exige llevar a los naufragos al puerto más cercano. Como indica Helena Maleno “eso obliga al estado español y al estado marroquí también. Y les obliga además a coordinarse para defender ese derecho a la vida” (Santiago, 2018, min. 51.04).

Mientras no cambien las condiciones requeridas tanto para desplazarse a Europa, como para incorporarse como ciudadanos en su territorio, las muertes no dejarán de producirse, y muchos quedarán avocados a un limbo eterno del que no podrán escapar en tanto sus cuerpos no sean hallados e identificados.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO 1

- En primer lugar, nos proponemos contribuir al conocimiento de esta realidad con el estudio de los protocolos que se aplican para intentar reconocer los cuerpos hallados en el mar, o en tierra. En la gran mayoría de las ocasiones, los cuerpos hallados están desprovistos de su identidad y, por ello, son considerados apátridas pues, al no poder ser identificados y desconocer

quiénes son, no sé sabe tampoco de dónde proceden y, por tanto, no pueden ser reconocidos como ciudadanos de ningún país en concreto. Ante este vacío, nos preguntamos sobre los procedimientos a los que se recurre para hacer posible su identificación, así como para poder asignarles un destino y, en el mejor de los casos, para proceder a su repatriación cuando se disuelve el status de apátridas y si, en este último caso, se produce la recuperación de su condición humana.

2.2. OBJETIVO 2

- En segundo término, nos planteamos indagar, en caso de que se dieran, a qué tipos de ceremonias rituales, religiosas o no, se someten los cuerpos inertes con el fin de culminar una doble meta: por un lado, impugnar el anonimato que convierte a los inmigrantes fallecidos en no-personas -aplicando libremente la terminología de Marc Augé-; y, por otro lado, procurar que la muerte social no se superponga a la muerte física. En suma, trataremos de conocer los procesos rituales encaminados a proporcionarles la necesaria dignidad que evite su deshumanización y, con ello, su expulsión, como apuntara Hannah Arendt, al mundo de la naturaleza como seres indiferenciados y envueltos por una anónima y opaca desnudez, inexorable alegoría de la usurpación de su humanidad.

3. METODOLOGÍA

El carácter antropológico del estudio cuyos avances presentamos en este texto, requiere seguir la estrategia de la investigación etnográfica, basada necesariamente en el trabajo de campo. Siguiendo a Sanmartín (2003), consideramos que la inmersión personal del investigador en la cotidianeidad del grupo social a estudiar, proporciona la más específica de las cualidades a los datos obtenidos, esto es, la contextualización o, dicho de otro modo, la conexión de los discursos de los actores con su entorno cultural. Esto justifica la necesidad de dedicar un tiempo prolongado para llevar a cabo ese ejercicio de prospección etnográfica de primera mano. Esa disponibilidad temporal, necesariamente extensa en

el análisis de un tema de naturaleza tan compleja y delicada, se ha visto mermada por el carácter extraordinario de los últimos años marcados por la pandemia en los que, sin embargo, las travesías por el Mediterráneo no han cesado. No obstante, se han podido realizar visitas a poblaciones costeras gaditanas, así como a la ciudad de Ceuta, con el fin de desarrollar, en la medida de lo posible, la observación participante y el establecimiento de entrevistas.

No cabe duda de que la observación participante, en tanto que técnica etnográfica por excelencia, tiene un peso específico definido por su aparente falta de formalización (o de concreción), rasgo que constituye su principal ventaja. El observador se ve impelido a aguzar su receptividad para captar las unidades de información que son significativas para los actores y que, lógicamente, están concernidas con el contexto que contempla; ello supone prestar atención a los detalles y a las conexiones. Es precisamente ese carácter intensivo de esta técnica lo que permite atender a aquello sobre lo que los informantes no pueden, o no quieren, manifestar a través de una entrevista. Asimismo, la observación participante *per se* proporciona información susceptible de ser comparada con la obtenida mediante la aplicación de otras técnicas, como es el caso de las entrevistas o la consulta y análisis de fuentes documentales, bibliográficas o hemerográficas que estamos realizando; una comparación que será de gran utilidad para contrastar las versiones reales e ideales de los hechos estudiados. No en vano, la triangulación tanto de las técnicas como de las fuentes, forma parte sustancial de la investigación etnográfica.

En suma, la investigación etnográfica, a través del trabajo de campo sobre el terreno, nos dota del escenario propicio para poder establecer un diálogo-dialéctico pertinente con los sujetos de estudio, a fin de construir (o definir) conjuntamente el objeto de estudio y evitar, así, que los contenidos teóricos sigan elaborándose “desde fuera” y “desde arriba”. Ese diálogo, al confrontar lo observado por el investigador con esa pluralidad de significaciones, alienta a reconocer que las comunidades estudiadas disponen de su propio lenguaje, de sus propios conceptos, como manifestaciones de sus bases culturales. El reconocimiento de esas

categorías de conocimiento probablemente invite a replantear y, por qué no, a enriquecer las categorizaciones científicas.

4. RESULTADOS

Fue la víspera del Día de Difuntos de 1988 cuando, por primera vez, se documentó gráficamente el hallazgo del primer cuerpo de un inmigrante fallecido en una playa andaluza; un cuerpo que acabó constituyéndose en el símbolo de un fenómeno, el migratorio, que hasta entonces era “conocido pero no más allá de los límites de la provincia gaditana y, como mucho, los de Andalucía” (Sena, 2018: 88).

FIGURA 1. Imagen del primer inmigrante fallecido hallado en El Estrecho. Playa de Los Lances (Cádiz).

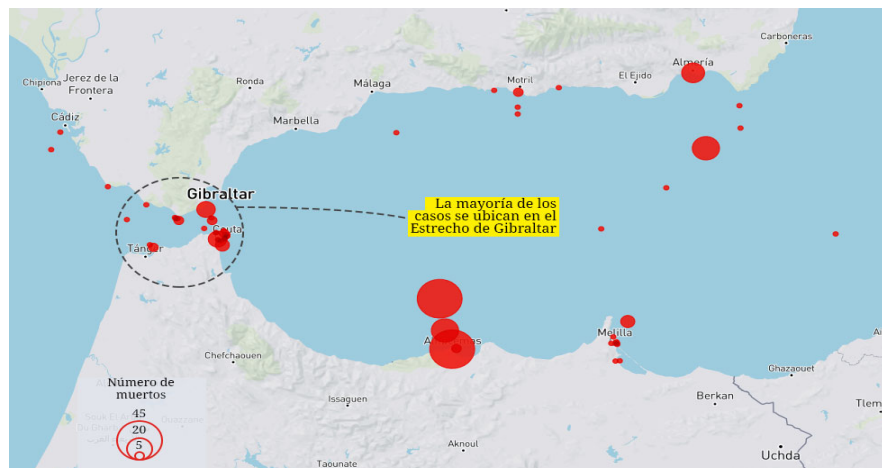


Fuente: Ildelfonso Sena. Diario de Cádiz, 1 de noviembre de 1988.

A partir de ese momento, el registro de muertes no cesaría de aumentar. En el quinquenio 2014-19, el 58% de las muertes producidas en el mundo por razones migratorias tuvieron lugar en el mar Mediterráneo. Por lo que se refiere al sector más occidental del mismo, y más específicamente a la costa andaluza, más allá de la disparidad que muestran las cifras ofrecidas por distintas instituciones y asociaciones, se puede concluir que el desplazamiento de personas entre los continentes africano y europeo se ha traducido en la muerte verificada de, al menos, 6.700

personas en el período 1988-2018, según expone Andalucía Acoge en su Informe de 2018.

FIGURA 2. *Personas fallecidas en las costas españolas del Mediterráneo 2014-2017*



Fuente: Eldiario.es, 19/06/2017²

En 2020, pese a la pandemia, se registraron 1717 muertes en las costas españolas, de las que 478 se produjeron en las costas andaluzas, de acuerdo al Informe Derechos Humanos en la Frontera Sur de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA). Según el informe de la ONG Caminando Fronteras (2021), en el primer semestre de 2021 murieron 1922 personas en la ruta canaria, y 168 en la mediterránea (93 en el Mar de Alborán, 36 en el Estrecho de Gibraltar y otras 36 en la ruta argelina); aunque la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2021) eleva a 866 el número de fallecidos en el Mediterráneo durante ese período. En el primer semestre de 2022, esas cifras ya rondan el millar. En ese sumatorio es necesario tener en cuenta las muertes no registradas, es decir, las de quienes pierden la vida en las fronteras externalizadas que representan Marruecos, Argelia, Libia o Sudán, en las interminables y severas travesías continentales, o en las embarcaciones desaparecidas y hundidas en el mar.

² https://www.eldiario.es/desalambre/personas-muerto-mediterraneo_1_3323934.html

La mayoría de los estudios que hemos consultado se centran en analizar el número de fallecidos, el itinerario seguido por las distintas rutas, la acción de mafias, las asistencias prestadas por las ONG o por Salvamento Marítimo Español, etc., vinculándolos con las políticas migratorias aplicadas por los países del Mediterráneo europeo. Desde que la Unión Europea convirtió a España en la frontera Sur de Europa, el control derivado de esa política se pone de manifiesto a través de distintos mecanismos: Servicio Integral de Vigilancia Exterior (SIVE), activo desde 1999; Agencia Europea de la Guardia de Fronteras y Costas (FRONTEX) que se ocupa de la gestión de las fronteras exteriores de Europa, vigente desde 2004; y el Mando Único Operativo, centro de coordinación de El Estrecho, implantado en 2019.

En cuanto a Salvamento Marítimo español (zona SAR, búsqueda y salvamento) asignada por la OIM, en la actualidad, tiene un área de responsabilidad que abarca 1.5 millones de Km², es decir, tres veces el territorio español; esa área está dividida en cuatro zonas: Atlántico, Mediterráneo, Estrecho y Canarias

FIGURA 3. Zona SAR de España



Fuente: Salvamento Marítimo (@salvamentogob)

A ello hay que sumar que a partir del establecimiento en 2019 del Paralelo 35.50, ubicado en aguas mediterráneas, como frontera invisible entre España y Marruecos (Europa y África), solo se rescata a los migrantes (vivos o fallecidos) que se encuentren al norte de esa línea imaginaria, mientras que el salvamento de los que están al sur corresponde a Marruecos. Se trata, en suma, de una línea líquida transfigurada en una rígida y opaca frontera que ensancha aún más las cifras de muertes no registradas en el mar.

Cabe señalar que la pandemia del COVID-19, en 2020 no ha frenado el tránsito de personas desde el norte de África hacia Europa; por el contrario, ha aumentado durante la mitad de 2022³, especialmente en la zona de Canarias (frontera occidental euroafricana). Según un informe de FRONTEX de 2022, la presencia de los barcos de las ONG que salvan a los naufragos, sobre todo en el Mediterráneo central, es utilizada por las “mafias” norteafricanas (que anuncian salidas hacia Europa a través de las redes sociales)⁴ para incrementar sus operaciones en la zona. Esto supone el aumento del número de fallecidos al tiempo que justifica la presencia de dichas ONG en las zonas calientes de este tráfico de personas.

A través de la investigación en curso, hemos querido conocer los protocolos que se aplican para intentar reconocer los cuerpos hallados en el mar o en tierra. Esos cuerpos, en la gran mayoría de las ocasiones, han perdido su identidad y, por ello, son considerados apátridas pues al no poder ser identificados y desconocer quiénes son, no sé sabe tampoco de dónde proceden y, por tanto, no pueden ser reconocidos como ciudadanos de ningún país en concreto. Ante este vacío, nos preguntamos sobre los procedimientos que se ponen en marcha para su identificación con el fin de asignarles un destino, ya sea la inhumación en territorio español o ya sea la devolución a sus países de origen. Asimismo, nos preguntamos si, independientemente de que haya habido éxito o no en la identificación, se lleva a cabo algún tipo de ceremonia ritual, religiosa

³ <https://caminandofronteras.org/primer-semester-2022-en-frontera-978-victimas-de-la-necropolitica/>

⁴ <https://gaceta.es/actualidad/frontera-investiga-la-possible-coordinacion-de-open-arms-con-las-mafias-libias-de-trafico-de-ilegales-20220321-0850/>

o laica, que impugne su anonimato y que trate de evitar su deshumanización.

El protocolo seguido una vez se halla el cadáver comienza con la comunicación de la noticia a la Guardia Civil, posteriormente al Juez de Guardia (en caso de muerte judicializada) y a la Comisión Judicial. Después se ordena la autopsia y, para ello, se cumplen cuatro pasos: levantamiento del cuerpo, análisis externo, análisis interno y pruebas complementarias.

Seguidamente, el cuerpo se traslada a las instalaciones habilitadas para su congelación y depósito en espera de los resultados de las pruebas de ADN, a cargo del Instituto Nacional de Toxicología y Ciencias Forenses. En este sentido, cabe destacar la creación e implantación en 1998 del Programa de identificación genética de cadáveres FENIX, a cargo de la Universidad de Granada. Esta prueba solo se realiza en España, no en la zona africana, por lo que la falta de coordinación entre los países implicados y la falta de voluntad política de los estados, al dificultar la acción proactiva en la identificación de los cuerpos, hace que esta etapa frecuentemente se demore en el tiempo. Es necesario poner de relieve que para realizar esta identificación, hay que tener una referencia de ADN con la que poder comparar el de los fallecidos, lo que puede colisionar con la reglamentación sobre protección de datos de las personas. De modo que, salvo algún familiar ofrezca su ADN para poder comparar, el proceso de identificación genética suele ser complejo.

Los cuerpos suelen estar en las neveras a la espera de identificación, entre dos y seis meses, aunque, en no pocas ocasiones, esa estancia se puede llegar a dilatar durante años. Son las autoridades judiciales las que deciden cómo ha de realizarse la conservación y el depósito de los cuerpos o, llegado el caso, la inhumación, se disponga o no de los datos necesarios para su identificación.

FIGURA 4: A la espera de identificación y de una posible repatriación. Tanatorio de Los Barrios (Cádiz)



Fuente: Sebastián Conejo, 2011

Si el cadáver ha sido identificado, debe ser el Consulado de su país el que asume los gastos de inhumación o de repatriación. Si no ha sido posible descubrir la identidad del cuerpo, o si nadie lo ha reclamado, el juez ordena su inhumación mediante entierro de beneficencia en el cementerio más cercano. Enterrar a un inmigrante cuesta entre 600 y 1.000 euros (datos referidos a 2019), según varias estimaciones y, aunque hay acuerdos entre el Gobierno del Estado, la Junta de Andalucía y los ayuntamientos para sufragar los gastos, son los consistorios los que acaban afrontando el sepelio. Al principio, los cuerpos eran sepultados en fosas comunes pero, a partir de que en 1993 el Obispado de Cádiz y Ceuta, a través del Secretariado de Migraciones, insistiese en la necesidad de humanizar los entierros, en distintos pueblos se optó por su inhumación en nichos individuales.

Desde 1993, Gabriel Delgado, secretario de migraciones del Obispado de Cádiz, lleva oficiando liturgias de entierro para inmigrantes:

"Es muy difícil enterrar a una persona cuando no sabes nada de ella, ni su nombre. Recuerdo haber dicho a las personas que estaban conmigo, en alguna ocasión, que teníamos que vivir ese momento como si fuéramos su familia", relata Delgado (Dorta, 2018, min. 1.02)

Sin embargo, la falta de espacio y el elevado coste de las numerosas inhumaciones de beneficencia, está provocando que algunas corporaciones municipales estén barajando la posibilidad de que esos nichos sean compartidos.

El proceso de identificación de los cuerpos es competencia de la Guardia Civil; no obstante, también participan ONG, activistas, residentes en las fronteras y los propios migrantes. Todos ellos se movilizan en sus distintas redes de apoyo con el fin de obtener la información necesaria para tratar de otorgarles una identidad que los libere del anonimato y, a ser posible, que los devuelva a sus comunidades de origen.

En este proceso de identificación cabe resaltar la iniciativa del propietario del tanatorio de Los Barrios (Cádiz), Martín Zamora⁵, quien, *motu proprio*, en varias ocasiones se ha desplazado a Marruecos para localizar a las familias de los migrantes cuyos cuerpos descansan en las cámaras de sus instalaciones. Zamora nos comenta lo siguiente:

El problema mayor es cuando en el lugar donde aparecen los cuerpos no hay anatómico-forense, y entonces los responsables de la policía sanitaria [*entidad administrativa que se engloba dentro de la salud pública*] quieren enterrar enseguida, sin identificación previa ni buscar y comunicar a la familia. Pero estamos consiguiendo que la mayoría de los que aparecen muertos puedan ser identificados por la familia, por el nombre, fotos u otros efectos personales, y entonces los trasladamos o los enterramos aquí, lo que la familia decida. Cuando mueren en la parte no española son enterrados sin identificar aprisa y corriendo. (M. Zamora, comunicación personal, 2018).

Desde hace unos años, quienes toman la decisión de cruzar el Mediterráneo, sabiendo que la muerte forma parte de ese viaje, se preparan para esa posible fatalidad buscando fórmulas que faciliten su identificación en caso de fallecimiento. Los migrantes son muy conscientes de que pueden perder la vida en el mar y, por tanto, para ellos es muy

⁵ Su historia y su recorrido por las aldeas marroquíes se relata en la película dirigida por Chus Gutiérrez, *Retorno a Hansala*, de 2008.

importante disponer de una serie de preparativos con vista a esa probable muerte. Cuando el grupo conformado para embarcar procede de un mismo pueblo o una misma zona, suele partir organizándose previamente para que los supervivientes comuniquen a sus familias su deceso, si así ocurriera. Tal prevención es más complicada de conseguir cuando los miembros del grupo son heterogéneos en cuanto a sus lugares de origen y, en consecuencia, no se conocen entre ellos.

En este sentido, por ejemplo, muchos proceden a tatuarse sus nombres o números de teléfono en el cuerpo, especialmente en los brazos e, incluso, llevan sus pertenencias metidas en bolsas de plástico pegadas al cuerpo con cinta adhesiva. Esas pertenencias suelen ofrecer también información sobre sus creencias religiosas. Este último caso es particularmente propio de quienes profesan la fe católica u otras formas de cristianismo, con vistas a que en su enterramiento se observen las pautas cristianas. Asimismo, es probable que esas pertenencias religiosas también busquen resaltar la diferencia con el resto de migrantes, en su mayoría musulmanes. Este modo de actuar podría entenderse como un ejemplo de diferenciación dentro de la homogeneización que les confiere la otredad que todos representan pues, en su percepción, esa adscripción cristiana diluiría la distancia y fortalecería vínculos con la otra parte de la frontera.

Una vez que se decreta la inhumación, son los ayuntamientos los que han de asumir esta tarea. Por lo general, los inmigrantes fallecidos son enterrados bien en nichos de beneficencia (normalmente los ubicados en las zonas superiores, pues por su difícil acceso son los menos demandados), o bien en fosas comunes. Muchas veces, sus lápidas permanecen vacías, sin nombres, y, en algunos casos, se inscribe de forma sencilla, inclusive por los propios sepultureros, algún dato como la fecha de su hallazgo o el número de su expediente judicial.

FIGURA 5: Nichos de beneficencia. Cementerio de Barbate (Cádiz)



Fuente: XL-Semanal, 2018⁶

FIGURA 6: Fosa común para fallecidos sin identificar, data de 1988. Cementerio de Tarifa (Cádiz).



Fuente: Diario ABC, 25/10/2013

Frente a esa deshumanización producida por el anonimato marcado por una “cultura de la vergüenza” (Acuña, 2001, 48), se llevan a cabo ceremonias tanto en Ceuta como en diversas poblaciones gaditanas, que tratan de devolverles la humanidad perdida, ya sea desde la práctica ritual interreligiosa, musulmana, católica o laica. A través de esas ceremonias

⁶ <https://www.xlsemanal.com/actualidad/20181028/muertos-estrecho-tumbas-anonimas-inmigrantes.html>

se trata de que el cuerpo no quede reducido “a un ilusión, una pantalla o una envoltura transitoria e inesencial” (Acuña, 2001, 42). Destaca el caso de la fosa común del cementerio del Santo Cristo de las Ánimas de Tarifa (Cádiz), creada a instancias del Obispado gaditano y de varias ONG, contando con el apoyo de la congregación jesuita. Desde estas instancias, se presta apoyo emocional y espiritual a los inmigrantes, por ejemplo, oficiando misas funerales, limpiando las tumbas o adornándolas con flores. Incluso, los propios enterradores o los responsables del cementerio suelen rezarles una oración: “vienen solitos y ahí se quedan”.

FIGURA 7: Cartel anunciador de la vigilia de oración interreligiosa en recuerdo a los inmigrantes fallecidos en el estrecho de Gibraltar.



Fuente: Secretariado Diocesano de Migraciones. Diócesis de Cádiz y Ceuta, 2021

Igualmente, se procede de un modo semejante por parte de instancias religiosas musulmanas españolas. En el caso de Ceuta, los inmigrantes hallados muertos en su costa, tras el procedimiento judicial y la ceremonia funeraria islámica, en la que está presente un imam, los trabajadores del cementerio y, en su caso la familia, miembros de ONG, etc., se entierran en el cementerio musulmán de Sidi Embarek.

FIGURA 8. Ceremonia religiosa en el cementerio de Sidi Embarek, de despedida a los fallecidos en el Tarajal. Ceuta



Fuente: CeutaTV, 2021⁷

En cuanto al territorio marroquí, también hay organizaciones de raíz católica que cumplen esas tareas ceremoniales de carácter religioso. Sin embargo, en estas organizaciones y asociaciones se hace visible un proceso de secularización más avanzado que en el caso español, pues se centran más en la identificación de los cadáveres y en la localización de las familias.

⁷ <https://www.ceutatv.com/articulo/sociedad/despiden-a-los-fallecidos-en-el-tarajal-lejos-de-casa-y-con-una-tristeza-infinita/20210522125351062471.html>

5. DISCUSIÓN

Si consideramos la travesía migratoria como un proceso ritual, en el sentido en el que lo expusiera Victor Turner (1988), podemos decir que ese proceso comienza en África pero nunca alcanza su fin cuando los transeúntes de ese mar pierden la vida en el desierto líquido que representa el Mediterráneo. Esos inmigrantes fallecidos se convierten en seres eternamente liminales que transitan entre dos mundos sin pertenecer a ninguno porque no son identificados o, peor aún, porque no son hallados. No salir de la liminalidad que supone el mar, significa no poder abandonar nunca la *communitas* creada en esa fase intermedia de todo proceso de paso. La *communitas* queda abierta porque no hay ni agregación a la nueva estructura ni retorno a la estructura anterior. Tanto los fallecidos como sus familias quedan en un estado límbico pues éstas desconocen qué le ha pasado a sus familiares, si han sobrevivido o fallecido o si, en este último caso, sus cuerpos ha sido recuperados.

La sociedad de destino, aunque trate de cerrar el ciclo no puede culminarlo al no haber identificación; esa falta de cierre deja a esos cuerpos anónimos en un status eterno de no-personas. Como consecuencia de todo ello, para las familias de origen el duelo queda abierto entre la incertidumbre y la desesperanza; el duelo queda suspendido, a veces, ni siquiera es iniciado. El duelo, cuando lo hay, comienza solo cuando la familia tiene el cuerpo de su familiar fallecido. Es en el momento en el que se recupera la naturaleza tangible del cuerpo que permite que pueda ser visto y tocado y, por tanto, identificado, cuando se le puede devolver la identidad perdida. Ser rescatado del anonimato supone haber superado ese estado de liminalidad, pues ha regresado a su estructura de origen, es reintegrado en la familia y en la comunidad como antepasado, como ancestro. Es en ese momento cuando empieza el duelo, cuando se cierra la *communitas* al dejar de ser un ser indiferenciado porque ha recuperado su identidad; vuelve a ser persona y, ahora ya sí culminando el rito de paso, ha cambiado de status.

Esa naturaleza liminal de quienes mueren no únicamente en el anonimato, sino también en la soledad, se ve reforzada por la deshumanización que procede tanto de la necropolítica europea, como de la forma de

construir la otredad y, en consecuencia, de los modos de discriminación del otro. Ejemplo de esa desensibilización hacia la humanidad del otro, son las denominaciones dadas a estos transeúntes por el mar: ilegales, clandestinos, *mojaitos*, atunes...; unas referencias –unas usadas por los vecinos de la zona, otras por los medios de comunicación o la clase política- que no existían antes de los años 80. El lenguaje forma parte de ese proceso de discriminación. A través suyo, al utilizarse esos términos a partir de la exigencia de un visado (1991), es decir, a partir de que la política marque también las fronteras en el lenguaje, se les homogeneiza, no se les piensa como personas, como individuos, son inmigrantes que se han quedado en el mar como atunes. Se les construye como otros deshumanizados, como simples cuerpos, no como seres humanos, sino como muertos cuya otredad (africana y, en la mayoría de los casos, musulmana) los hace invisibles.

Una deshumanización ante la muerte que al hacerse cotidiana, no solo invisibiliza al otro física y simbólicamente, sino que también provoca el desinterés nacido de acostumbrarse a verla y a que, como expone Juan José Téllez, “al final algo tan noticiable como es la muerte deja incluso de ser noticia” (Santiago, 2018, min.20.45). La suma de la invisibilidad y la costumbre acaba transfigurándose en una inhibición moral frente al sufrimiento ajeno, al banalizar el mal inherente a las condiciones que provocan estas tragedias, despojándolos de su condición humana. Como apátridas, en tanto no sean identificados, no acceden a la protección de sus derechos por parte de estado alguno y, por ello, son expulsados de la esfera de lo social, de lo humano, a lo indiferenciado de la naturaleza. A la ausencia de derechos se suma la falta de identidad social y, con ello, la imposibilidad de participar en un mundo compartido con otros en el que puedan ser reconocidos como seres plenos (Arendt, 2015).

Y para alcanzar ese reconocimiento, se hace necesario recuperar la memoria y documentarla, pues lo que no se ve y no se cuenta, acaba diluyéndose en el olvido que representa el muro alzado en el Mediterráneo. Sabemos que la Ley de Memoria Histórica desentierra los huesos añorados por sus familiares pero, ¿quién se ocupará de los muertos sin nombre procedentes del otro lado de la frontera? Nos afanamos en restituir la memoria cuando se trata de los nuestros, pero cuando son los otros

los desaparecidos, quedan reducidos a un número, ni siquiera a un recuerdo. ¿Cómo se cierra el duelo en el otro lado de la frontera si no hay cuerpo ni lugar donde llorar? La muerte no existe en el olvido o en la ausencia de huesos que no han podido ser sacralizados a través de una ceremonia religiosa propia, que les proporcione el consuelo necesario como colofón final para poder seguir afrontando la vida.

6. CONCLUSIONES

El Mediterráneo es, sin duda, un no-lugar para quienes pierden la vida en su travesía, pues no puede definirse como un espacio de identidad, relacional e histórico (Augé, 2000). Ciertamente, en él se instala la intemporalidad, la historia se olvida y queda interrumpida para siempre al borrar el pasado e impedir el futuro de todos los que mueren en la odisea de atravesarlo. Se constituye en un inmenso territorio anónimo y, como tal, se acaba transmutando en una heterotopía, como espacio de alteridad homogeneizadora, en el que el tránsito iniciado queda suspendido por el asalto de la muerte. En esa transición, los muertos quedan confinados en una *communitas* desestructurada y anónima que, en virtud de una liminalidad perpetua, se transfigura en el “afuera absoluto”, en un vacío habitado por quien no es porque no pudo llegar a ser.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) (2021). Informe Derechos Humanos en la Frontera Sur. <https://www.apdha.org/frontera-sur-21/>
- Acuña, A. (2001). El cuerpo en la interpretación de las culturas. *Boletín Antropológico*. I (51). 31-52. Universidad de Los Andes.
- Arendt, H. (2015). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa.
- Bauluz, J. (2000). *Muerte a las puertas del paraíso*. Serie de fotografías ganadoras del Premio Libertad Luís del Olmo en 2000.
- Caminando Fronteras (2021), Monitoreo del derecho a la vida en la frontera occidental euroafricana. Año 2021. <https://caminandofronteras.org/el-peor-ano-en-las-fronteras-4404-victimas-en-las-rutas-de-acceso-a-espana-durante-2021/>

- Dorta, I. (2018). El entierro de los cuerpos que devuelve el mar. Cadena Ser, 10/11/2018.
https://cadenaser.com/programa/2018/11/08/hora_14_fin_de_semana/1541697794_055492.html
- Kobelinsky, C. (2015). Les morts aux frontières de l'Espagne: trajectoire des corps et pratiques locales. In W. de Wenden, C. C. Schmoll et H. Thiollet (dir) Migrations en Méditerranée (pp. 191-201). Editions du CNRS.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2021). Proyecto Migrantes Desaparecidos (Missing Migrant Project).
<https://missingmigrants.iom.int/>
- Rodrigo, S. (director). 2021. El paralelo 35°50' [documental]. Entrefronteras.
- Sanmartín, R. (2003). Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa. Ariel.
- Santiago, F. (director). 2018. El naufragio. 30 años de memoria sumergida [documental]. Servicio de Vídeo de la Diputación de Cádiz.
<https://www.youtube.com/watch?v=JAV3U5Pa4cI&app=desktop>
- Sena, I. (2018). Nuestra memoria. Aljaranda, 92, (87-91).
- Turner, V. (1988) El proceso ritual. Taurus.
- VV.AA. (2018). Recorrido migratorio: 30 años de muertes en el Estrecho. Andalucía Acoge.

LA POLÍTICA DE DIÁSPORA MARROQUÍ EN CLAVE INTERNACIONAL

RAFAEL CAMARERO MONTESINOS
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de aumento exponencial de los flujos migratorios internacionales, los Estados manifiestan un interés creciente por hacer partícipes a sus ciudadanos emigrados en la vida política, social y económica del país. Dicho interés se traduce en los últimos tiempos en una importante proliferación de instituciones y políticas públicas específicas, ideadas por Estados y organismos internacionales para, precisamente, gestionar las relaciones con las respectivas diásporas. Se trata, pues, de un fenómeno global del que participan cada vez más países y que constituye un eje del régimen internacional de gobernanza de las migraciones (Gamlen, 2019).

Marruecos resulta un actor destacado dentro de este nuevo régimen internacional a pesar de que no haya sido objeto de atención específico por parte de los estudios de diáspora. Así pues, a la emigración marroquí ininterrumpida a lo largo de los últimos sesenta años —concentrada fundamentalmente en Europa, y en años más recientes en Norteamérica y en los países del golfo Pérsico— se le suma un interés constante del Estado marroquí por relacionarse con su diáspora, así como un desarrollo institucional y despliegue de políticas públicas dirigidos al conjunto de ciudadanos emigrados. Tal y como se muestra en este capítulo, todo ello no tiene lugar de manera autónoma y aislada, sino que forma parte de una suerte de tendencia internacional a favor del fortalecimiento de las relaciones Estado-diáspora.

Si bien son pocos los estudios sobre el impacto de las diásporas en el desarrollo político e institucional de los países de origen (Brand, 2018), se observa una diferencia entre aquellos trabajos que ponen el foco en las instituciones de diáspora (Agunias, 2009; Délano y Gamlen, 2014; Gamlen 2019) y aquellos que se centran en las políticas públicas de diáspora (Tsourapas, 2015; Ostergaard-Nielsen, 2016; De Haas *et al.*, 2018). Para el presente capítulo nos servimos, no obstante, de ambas categorías, entendiendo por instituciones de diáspora aquellas instituciones estatales a nivel nacional dedicadas a todos los asuntos de las personas emigrantes y sus descendientes en el extranjero —sin incluir otras instituciones no gubernamentales surgidas a menudo en el seno de la propia diáspora—. Es decir, dentro de las instituciones de diáspora incluimos las instituciones gubernamentales con sede en el país de origen, las redes consulares y otras instituciones semi gubernamentales que, como veremos para el caso de Marruecos, cobran especial importancia a la hora de institucionalizar la gobernanza de las relaciones Estado-diáspora. Por políticas de diáspora nos referimos a todas aquellas iniciativas patrocinadas por el Estado, fundamentalmente por el gobierno y el poder, sin tener en consideración el alcance y la movilización que pudieran tener otros actores relevantes en el país de origen tales como los partidos políticos o las organizaciones religiosas. De igual modo, dentro de esta definición también hay espacio para analizar el discurso y la narrativa del propio Estado con respecto a su diáspora.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es, por tanto, aportar elementos para el análisis de las políticas e instituciones de diáspora marroquíes en relación con el contexto internacional donde se asiste a un auge importante de este tipo de mecanismos que institucionalizan y sistematizan las relaciones Estado-diáspora. Desde los años 90 y sobre todo desde los 2000, ha crecido el número de países que crean oficinas de distinta índole para gestionar las relaciones con sus poblaciones emigradas, y además se observa cómo estas oficinas y mecanismos políticos se parecen cada vez más entre ellos. Marruecos y sus instituciones y políticas de diáspora ya estaban presentes antes de este auge, habiendo sufrido un

importante cambio en los últimos tiempos en consonancia con el clima internacional. Nuestro objetivo es, por tanto, analizar la influencia de la esfera internacional en la evolución del sistema de gobernanza marroquí de las relaciones Estado-diáspora, así como en el discurso político y la percepción que Marruecos tiene con respecto a sus ciudadanos del exterior.

A su vez, partimos de la hipótesis de que las relaciones Estado-diáspora marroquíes no se establecen de forma autónoma y aislada, sino que forman parte de una nueva forma de entender la gestión de las migraciones a nivel internacional en la que los Estados se implican directamente en sus poblaciones emigradas para que estas contribuyan al desarrollo económico, político y social del país. En consecuencia, entendemos que analizar las políticas e instituciones de diáspora marroquíes es analizar a su vez el proceso de conformación de ese nuevo régimen global de gobernanza de las migraciones del que tantos otros Estados participan.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se basa fundamentalmente en fuentes primarias documentales puestas a disposición por los diferentes organismos institucionales dedicados a los asuntos de la diáspora, no sólo marroquíes, sino también internacionales. Se trata pues de un estudio cualitativo y descriptivo que pone en relación las fuentes primarias, entre ellas, y también con la bibliografía existente sobre las políticas e instituciones de diáspora a escala global. De esta forma, se hace en primer lugar una revisión bibliográfica de las políticas e instituciones de diáspora marroquíes a lo largo de los años para, a continuación, contrastar la bibliografía con toda la documentación accesible o puesta a disposición por los organismos e instituciones, así como por actores políticos relevantes, en relación a la política de diáspora marroquí. Por último, se ha elaborado a partir de la documentación disponible en distintas instituciones y organismos internacionales un compendio de los programas, foros y encuentros referentes a las relaciones Estado-diáspora en los que ha participado Marruecos.

4. DISCUSIÓN

Los estudios de diáspora comienzan a conformarse como campo de estudio a partir de finales de los años sesenta, imbricados con otras disciplinas destacadas del momento tales como los estudios culturales, el transnacionalismo o los estudios postcoloniales (Tölölyan, 2019). Más allá de críticas epistemológicas en torno al concepto de diáspora (Cohen y Fisher, 2019) o de controversias por la excesiva proliferación del término en los últimos años (Brubaker, 2005), en la actualidad parece haber consenso académico en que las características esenciales de un grupo diaspórico —principal objeto de estudio de los estudios de diáspora— pasan por la dispersión continuada a dos o más destinos, un vínculo reiterado con el lugar de origen, así como el mantenimiento de la identidad de grupo a lo largo del tiempo (Butler, 2001).

Considerando el amplio rango de perspectivas y enfoques utilizados dentro del campo de los estudios de diáspora, hay relativamente pocos trabajos en torno a las instituciones y políticas que los Estados de origen desarrollan para gestionar las relaciones con sus poblaciones del exterior⁸. No obstante, siguiendo a A. Gamlen (2019) podemos diferenciar en la literatura académica tres perspectivas distintas para abordar el análisis de las relaciones Estado-diáspora y de los distintos mecanismos políticos e institucionales que los países desarrollan.

La primera y quizás más clásica de estas perspectivas es la *tapping perspective* o perspectiva intervencionista según la cual, desde un abordaje economicista, los Estados en origen consideran a sus diásporas como activos muy valiosos en relación al desarrollo y la seguridad del propio país. La hipótesis manejada desde la *tapping perspective* defiende que los países desarrollan instrumentos legales e institucionales con respecto a su diáspora fundamentalmente motivados por el análisis racional de coste-beneficio de la élite política del país de origen, la cual reconoce abiertamente el potencial político y económico de los emigrantes (Ostergaard-Nielsen, 2016). Se trata pues de un enfoque realista y

⁸ Para este capítulo hacemos uso de la perspectiva mayoritaria adoptada por los propios Estados a la hora de definir las diásporas, entendidas básicamente como todos los ciudadanos emigrados y sus descendientes (Arrighi y Lafleur, 2019).

racionalista, muy utilizado en los estudios sobre remesas y el análisis general de la captación de capital humano para el desarrollo social y económico de los países de origen. También se emplea en aquellos estudios que ponen el foco en la fuga de cerebros o en el papel que tienen las políticas de diáspora en regímenes autoritarios a la hora de garantizar la securitización y estabilidad política del país. La mayoría de los estudios sobre las políticas de diáspora marroquíes se hacen desde esta perspectiva, dándole a menudo mucha importancia a las dinámicas securitarias y de control que las élites políticas ejercen sobre su diáspora.

Aunque no creemos que en la actualidad sean los intereses reales y calculados del Estado marroquí los únicos elementos que motiven las políticas de diáspora, desde esta perspectiva se explica muy bien la evolución del desarrollo institucional y político de Marruecos en esta materia. La perspectiva intervencionista puede resultar por tanto muy útil para comprender el primer período marroquí en las relaciones con su diáspora, donde efectivamente las dinámicas de control eran el principal vector de las relaciones entre el Estado y su población del exterior, pero también, quizás, para analizar políticas de diáspora muy concretas como las referidas al envío de remesas o las inversiones provenientes del exterior. La mayoría de los estudios de caso centrados en Marruecos adoptan esta perspectiva; sobre todo aquellos que analizan las relaciones Estado-diáspora hasta los primeros años del s. XXI, en los que se observa la evolución desde una visión más económica y securitaria hacia otra más identitaria en los últimos tiempos. Sin embargo, esta perspectiva nos parece algo limitada a la hora de hacer un análisis completo del paisaje político e institucional de las relaciones Estado-diáspora de un país, pues utilizar únicamente un enfoque economicista basado en análisis nacionales individuales de coste beneficio no explica en profundidad el auge de las instituciones de diáspora a escala global ni el hecho de que muchos países desarrollen mecanismos políticos similares.

Una segunda perspectiva es la *embracing perspective* o perspectiva de la acogida, que pone el acento en las cuestiones identitarias, y destaca la importancia de la diáspora en la construcción y mantenimiento de la identidad política del país de origen. Esta perspectiva no parte por tanto de los intereses reales de actores políticos reales, sino que, desde un

enfoque constructivista, plantea que son las identidades nacionales subjetivamente percibidas las que determinan la vida política del Estado dentro y fuera del territorio, dando cabida así a la idea de que el emigrante es parte de la comunidad nacional. Se trata en realidad de una crítica a la concepción de los Estados nación como entes delimitados territorialmente, y entiende por tanto las instituciones de diáspora como un “transnacionalismo dirigido por el Estado que proyecta la política doméstica más allá de las fronteras, a poblaciones que residen en el extranjero pero que siguen vinculadas a sus lugares de origen” (Gamlen, 2019, p. 10).

Desde esta perspectiva hay varios trabajos sobre políticas de diáspora marroquíes que, por lo general, buscan salirse de esa concepción autoritaria y economicista, y dar cuenta de otros aspectos más complejos de las relaciones Estado-diáspora marroquíes tales como la construcción de la ciudadanía en diáspora (Planet Contreras y Hernando de Larramendi, 2011), las dinámicas de “seducción” hacia las poblaciones del exterior propias del discurso político marroquí (de Haas, 2007) o la incorporación de los emigrantes a la narrativa nacional (Collyer, 2013). Aun así, la mayoría de estos trabajos estudian el caso marroquí como hecho aislado y no suelen adoptar una perspectiva regional o internacional a la hora de analizar las instituciones y políticas de diáspora.

Ya en los últimos años, ha ganado fuerza en los estudios sobre políticas e instituciones de diáspora la hipótesis de la *gubernamentalidad* —basada en el concepto foucaultiano (Foucault, 1991)- que pone el foco en la amplia difusión de normas globales referentes a la gobernanza compartida de los emigrantes y sus descendientes. Desde esta perspectiva, las distintas políticas e instituciones que todos los Estados han ido desarrollando *ad hoc* en los últimos tiempos para vincular a sus poblaciones expatriadas responden a una *gubernamentalidad* internacional, comprometida con fomentar la participación de las diásporas en la vida social, económica y política de sus lugares de origen, y expresada en los diversos foros e instituciones internacionales. Desde esta perspectiva, los Estados no se relacionarían con sus diásporas de acuerdo a sus propios cálculos e intereses políticos y económicos, sino que lo harían, más bien, siguiendo una suerte de tendencia internacional que los impulsa a ello

(Gamlen, 2019). Las normas —no solo las internacionales, sino también las de instituciones regionales o las de los países vecinos—, y no los intereses propios, serían la explicación fundamental para que los Estados decidiesen mantener algún tipo de vínculo institucional con sus ciudadanos no residentes (Collyer, 2013).

Así pues, que la mayoría de estudios hayan adoptado la perspectiva intervencionista o *tapping perspective* a la hora de analizar las relaciones Estado-díaspora para el caso de Marruecos, no significa que las decisiones del Estado marroquí se hayan guiado únicamente por ese enfoque. De hecho, si bien en los últimos tiempos las cuestiones identitarias parecen haber cobrado mucha más importancia en la acción política del país —o parecen, al menos, más evidentes—, estas siempre han supuesto un recurso de primer orden para vehicular otros intereses que podríamos clasificar de más realistas desde el punto de vista político y económico. Al fin y al cabo, la finalidad última de las políticas de diáspora es producir una mentalidad común entre los ciudadanos expatriados que los haga gobernables (Gamlen, 2006) y, en este sentido, se observa ya en los inicios de la emigración marroquí un fuerte discurso identitario dirigido a desincentivar la integración en el país de origen —pues se pensaba que con la integración aumentaría la politización de la diáspora y se reduciría el flujo de remesas (de Haas y Plug, 2006). De igual modo, aunque desde la perspectiva de la *gubernamentalidad* apenas hemos encontrado estudios dedicados a analizar las políticas e instituciones de diáspora marroquíes, partimos de la hipótesis de que Marruecos también forma parte de esa *gubernamentalidad* internacional que apunta a la creación de un régimen global de gobernanza de las migraciones.

En el presente capítulo adoptamos una visión holística de las instituciones y políticas de diáspora donde, desde un enfoque constructivista que no deje de lado las cuestiones identitarias, buscamos dar cuenta de las relaciones Estado-díaspora marroquíes desde una perspectiva internacional. Para el caso de Marruecos, la cercanía geográfica y las relaciones históricas de amistad con los países de la Unión Europea suponen un elemento determinante en la configuración de su sistema de gobernanza de las relaciones Estado-díaspora, sobre todo en lo referente a las políticas de seguridad y control. Igualmente, además de su estatus histórico

de país de emigración, Marruecos se ha convertido a lo largo de los años no solo en un importante país de tránsito, sino cada vez más, también de destino. Todo ello desempeña un papel decisivo e impulsa al país a posicionarse en el plano internacional como referente del nuevo régimen global de gobernanza de las migraciones.

5. RESULTADOS

Ante todo se ha de tener en cuenta que las relaciones Estado-díaspóra marroquíes han evolucionado considerablemente desde sus inicios, materializándose en un cambio político e institucional que ha llevado al país a “entrar de lleno en la globalización migratoria” tal y como asegura Driss El Yazami, actual presidente del Consejo de la Comunidad Marroquí en el Extranjero (El Yazami y Jamid, 2020). En esta evolución podemos distinguir tres períodos en las relaciones Estado-díaspóra en los que, si bien el país siempre ha contado con una política de díaspóra propia, ha ido poco a poco homologándose en la esfera regional e internacional sin por ello alterar nunca los fundamentos e intereses del propio Estado.

5.1. LOS INICIOS DE LAS POLÍTICAS DE DÍASPORA. PERSPECTIVA SECURITARIA REGIONAL Y ACUERDOS BILATERALES CON EUROPA.

El primer período comienza en los años 60, poco después de la creación del Estado marroquí contemporáneo en 1958, y se extiende hasta mediados de los años 80, momento en el que cambia la visión del Estado hacia su población del exterior. Durante este tiempo dominan las dinámicas securitarias, donde las prioridades eran controlar la disidencia política desde el exterior, y exportar el desempleo y la potencial inestabilidad en el interior. Para la gestión de las poblaciones emigradas durante estos años se utilizan instituciones ya existentes, sin necesidad de crear ninguna *ad hoc*, pues se parte de una visión de los emigrantes como trabajadores en el extranjero temporales de los que se espera su retorno. De hecho, en lo institucional estos años están marcados por el protagonismo del Ministerio de Trabajo y las redes consulares. La denominación utilizada en la época para referirse a los emigrados como Trabajadores Marroquíes en el Extranjero o TME (*Travailleurs Marocains à l'Étranger*)

denota el carácter temporal atribuido por aquellos años a la emigración (Collyer, 2013).

En la esfera internacional este período está marcado por los acuerdos bilaterales firmados con países europeos con el fin de exportar la fuerza de trabajo de forma temporal para satisfacer la demanda de mano de obra de países como Alemania, Bélgica, Holanda y Francia. Si bien el Estado marroquí en ese momento se limitó básicamente a hacer de intermediario y coordinador de los flujos migratorios, estos acuerdos suponen el inicio de las políticas de diáspora marroquíes. Los objetivos principales de este período fueron el crecimiento en las reservas de divisas extranjeras; exportar el desempleo, la disidencia política y la posible inestabilidad que ello pudiera ocasionar a nivel interno; así como desarrollar a su vez una cantera de profesionales cualificados en el extranjero (Brand, 2006).

Desde el punto de vista regional, Marruecos sigue el ejemplo de los países vecinos en la gestión de las poblaciones emigradas e, inspirado en lo desarrollado por Túnez y Argelia, crea las asociaciones *Amicales*, cuyo objetivo fue establecer un nexo entre los trabajadores emigrados y el Estado marroquí. Sin embargo, orquestadas desde las redes consulares, estas asociaciones sirvieron en realidad como instrumentos antidemocráticos de contratación y capacitación que, desde una lógica de seguridad interior, buscaban mantener cierto control sobre la comunidad marroquí en el extranjero (Lacroix, 2005).

En este período se observa una perspectiva regional, de características similares en los tres países del norte de África, a la hora de gestionar las relaciones con la diáspora desde una óptica fundamentalmente securitaria, y en segundo término economicista, desarrollada gracias a la alta demanda de fuerza de trabajo de los países europeos. Así pues, desde que Marruecos copiase el modelo argelino de las Sociedades de Amistad de Trabajadores y Empresarios –*les Amicales*– en los años 70 (Brand, 2006), la *gubernamentalidad* internacional –sobre todo en lo que a las políticas e instituciones europeas respecta– ha influenciado a lo largo de los años la *gubernamentalidad* propia de Marruecos en la definición de, al menos, la hoja de ruta de las relaciones con la diáspora.

5.2. LOS AÑOS 90 O EL MOMENTO DE TRANSICIÓN DESDE LAS DINÁMICAS INTERVENCIONISTAS A LA *GUBERNAMENTALIDAD* DIASPÓRICA.

El segundo período comienza a mediados de los años 80 y se extiende durante toda la década de los años 90, hasta el comienzo del reinado de Mohamed VI en 1999. Como hecho simbólico que da comienzo a esta nueva etapa destaca el discurso de Hassan II en Francia del año 1985 en el que el monarca pedía a sus súbditos del exterior que siguieran siendo marroquíes, y evidenciaba así la toma de conciencia por parte del Estado de que un buen número de emigrados no retornaría al país (Belguendouz, 1999).

Si en el plano interno este período está caracterizado por la aceptación del Estado marroquí de que una parte de su población permanecerá indefinidamente en el extranjero —dando lugar así a las primeras comunidades en diáspora—, en el plano internacional se comienza a poner el foco en la importancia de movilizar a los expatriados de los países del sur global para que contribuyan al desarrollo de sus países de origen. A partir de la década de los años 90 y, con mucha más intensidad, a partir de los años 2000, las publicaciones del Banco Mundial, el PNUD o de la OIM recogen en este sentido experiencias nacionales concretas sobre la política de remesas y la movilización de capital humano cualificado (El Asri, 2012). Poco a poco se va gestando una imagen positiva de las diásporas como agentes de desarrollo necesarios y determinantes, siendo países como Israel, México o Filipinas los principales referentes y precursores en lo que a políticas e instituciones de diáspora respecta (Gamlen, 2019).

Aunque los marroquíes residentes fuera del país comenzaron a ser un motor económico de primer orden a través del envío de remesas, a finales de los años 80, seguían excluidos de la vida social y política del país. Sin embargo, Marruecos sigue las recomendaciones del Banco Mundial en materia de desregulación económica y promoción de las inversiones entre los miembros de la diáspora; se eliminan las restricciones a las repatriación e intercambio de dinero (de Haas, 2005) y se permite a los emigrantes abrir cuentas bancarias en dirhams marroquíes convertibles (Brand, 2002). También, y a pesar de que acabe resultando un proyecto fallido, en 1989 se crea el Banco Al Amal con el fin de ayudar a co-

financiar las inversiones de los emigrantes en el país de origen mediante la provisión de préstamos con bajos intereses (Drhimeur, 2021).

Al mismo tiempo, siguiendo el modelo de países como Israel o Filipinas, en el año 1990 se crea por primera vez un Ministerio dedicado a los Marroquíes Residentes en el Extranjero auspiciado por el programa TOKTEN (1990-1996) del PNUD para la Transferencia de Conocimientos por Intermedio de Profesionales Expatriados. La labor del nuevo Ministerio se centró en identificar a los profesionales marroquíes establecidos en el extranjero con la idea de que retornasen a Marruecos. De dudoso éxito por su difícil adaptación a la política interna marroquí, el Ministerio desaparece en el año 1995 pasando en los años siguientes el dossier de los MRE a ocupar diversas instancias institucionales de nivel inferior (Dhrimeur, 2021).

Tal y como recoge el estudio sobre la movilización de competencias realizado por F. El Asri (2012) para el Consejo de la Comunidad Marroquí en el Extranjero, TOKTEN fue el primero de muchos programas e iniciativas implementados en Marruecos a partir de los años 90 por las instituciones internacionales (ONU, Comisión Europea, OIM) y algunas agencias de cooperación nacionales como las de Francia o Alemania. El objetivo principal era rentabilizar la emigración al considerar a los expatriados no solo como mano de obra barata para los países receptores, sino también como recursos movilizables y palanca de desarrollo económico y social para los países de emigración, combinando para ello un conjunto de políticas públicas nacionales e internacionales. Desde el inicio, el éxito de estos programas dependía tanto de la voluntad de los actores locales marroquíes como de su integración en una política global de desarrollo y de movilización de competencias en el extranjero, que se empezaba a gestar en la década de los años 90 y que alcanzaría su máximo esplendor a partir del nuevo milenio (El Asri, 2012). A pesar de que como decimos, el Estado marroquí aún no había comenzado a considerar a su población del exterior pieza clave en el desarrollo económico del país, en este segundo período se observa ya de forma más determinante la intención y la necesidad de Marruecos de amoldarse en lo político e institucional al clima internacional y a las recomendaciones para la gestión de las relaciones con la diáspora.

Los años 90 son también el comienzo de las políticas de diáspora marroquíes en el ámbito religioso. Debido a la baja tasa de retorno y la consecuente incorporación de las familias emigradas y sus descendientes a las sociedades de destino, el perfil de la migración comenzó a experimentar importantes cambios (de Haas, 2013) y las nuevas necesidades culturales cotidianas introdujeron un elemento de competición internacional entre diferentes Estados musulmanes por el control del islam en algunos países de Europa (Bruce, 2018). Marruecos creó en 1990 la Fundación Hassan II para los Marroquíes Residentes en el Extranjero (FHII) con el objetivo de influir en los MRE, particularmente en cuestiones religiosas y culturales, para evitar, sobre todo, la militancia islámica durante la década de los noventa (Brand, 2006). Aunque la FHII ha cambiado su perfil en los últimos tiempos, y desde una lógica *bottom-up* se ha ido centrando más en las necesidades reales de la diáspora en los países de acogida (Mahieu, 2019), su creación supuso el primer paso de una extensa política religiosa que en los años siguientes buscaría mantener el control del campo religioso a nivel interno promoviendo un islam *moderado* entre los miembros de la diáspora, a la vez que el país se erigía como garante ante la Unión Europea de la contención de la radicalización entre sus poblaciones musulmanas en el exterior (Planet Contreras y Hernando de Larramendi, 2015).

En definitiva, durante este segundo período Marruecos experimenta una importante transición en las relaciones con su diáspora y se inserta dentro de un paradigma más amplio en el que comienza a cambiar la concepción de los Estados acerca de sus ciudadanos del exterior, dejando atrás una *gubernamentalidad* basada en las dinámicas de control de la población o en formas liberales de producción económica, para evolucionar hacia un “momento neoliberal de la *gubernamentalidad* diaspórica” (Bruce, 2018, p. 42) en el que los Estados buscan políticas que fomenten nuevas formas de nacionalismo transnacional o diaspórico desde la concepción de una nueva nación global (Ragazzi, 2009).

5.3. NUEVO REINADO, NUEVO MILENIO. LA GLOBALIZACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE UN NUEVO RÉGIMEN INTERNACIONAL DE GOBERNANZA DE LAS DIÁSPORAS.

El tercer período se inaugura con el reinado de Mohammed VI en 1999 y se extiende hasta el momento actual. En el plano externo se caracteriza por la consolidación de esa *gubernamentalidad* internacional que instaaura un nuevo régimen global de las migraciones y que comienza a gestarse con el mandato en Naciones Unidas de Kofi Anan (1997-2006), cuya administración se caracterizó por movilizar a las organizaciones internacionales hacia el objetivo de unir migración con desarrollo. La administración Kofi Annan puso a funcionar todo el aparato internacional y sus redes de profesionales para que los Estados emisores promovieran modelos de compromiso con sus diásporas, consideradas agentes de desarrollo de primer orden (Gamlen, 2019). En años más recientes, será la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propuesta por Naciones Unidas en el año 2015 quien apueste por establecer un régimen global de gobernanza de las migraciones, particularmente en lo que respecta al Objetivo de Desarrollo Sostenible 10.7 que persigue “facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas”⁹.

Para el caso marroquí, este período se caracteriza por el reconocimiento y la puesta en valor de la diáspora, y la consolidación de los marroquíes del exterior como ciudadanos de pleno derecho —al menos, desde el discurso oficial—. Con el reinado de Mohammed VI se inicia el proceso de asimilación de las recomendaciones y recetas del plano externo en materia de políticas de diáspora, y de su adecuación al plano interno. En este sentido, el Plan de desarrollo económico y social 2000-2004 es el primer documento oficial que hace mención a la importancia de los marroquíes residentes en el extranjero para el desarrollo económico y social del país (Drhimeur, 2021) y recoge la necesidad de consolidar las relaciones entre la diáspora y el país de origen para “constituir un eje de

⁹ Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible son parte de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible aprobada en 2015 por la ONU. <http://bit.ly/3fTqZOX>

desarrollo sobre el que articular los intercambios entre Marruecos y los países de acogida, y contribuir al reforzamiento de las transferencias de capitales extranjeros hacia el país”¹⁰. De este modo, se incorpora a la política doméstica la *gubernamentalidad* internacional que considera las diásporas como agentes de desarrollo esenciales para los países de origen. Sin embargo, no será hasta la Constitución de 2011 que los marroquíes residentes en el extranjero obtendrán el reconocimiento de sus derechos de plena ciudadanía¹¹.

A este respecto, en el plano institucional se crea el Consejo de la Comunidad Marroquí en el Extranjero; la institución de referencia de las relaciones Estado-diáspora, creada en 2007 por mandato real como institución nacional consultiva encargada del seguimiento y la evaluación de las políticas públicas dirigidas a los ciudadanos en el extranjero, además de como entidad representativa de los intereses y necesidades de la diáspora. Para ello se inspiró en el Instituto de los Mexicanos en el Exterior, aunque, a diferencia de este, sus miembros no serían elegidos libremente por la diáspora, sino nombrados directamente desde las instancias superiores del Estado (Iskander, 2010). Al igual que otras instituciones como la FHII o la Fundación Mohammed V para la Solidaridad¹², el CCME es una institución semi gubernamental creada *ad hoc*, dependiente de Palacio y sin relación orgánica alguna con el Gobierno o el Parlamento (Fernández Molina, 2011). Al margen de su función consultiva recogida en la Constitución de 2011, la función del CCME hasta la fecha ha sido la de institucionalizar la representación de la diáspora, simulando la participación de la sociedad civil mediante un proceso de inclusión selectiva de marroquíes del exterior (Dalmasso, 2018). El reconocimiento constitucional de la plena ciudadanía queda pues diluido en una institución que hasta la fecha ha servido más bien para frenar la participación democrática y representativa de la diáspora, y no para involucrarla

¹⁰ Ministère de la Prévision Économique et du Plan, Royaume du Maroc. (2000). Le plan de développement économique et social 2000-2004. Volume 1. Les orientations et les perspectives globales de développement économique et social (p.103). Direction de la Programmation.

¹¹ “Les Marocains résidant à l'étranger jouissent des droits de pleine citoyenneté, y compris le droit d'être électeurs et éligibles”. (Article 17, Constitution de 2011). <http://bit.ly/3NVCrph>

¹² Organizadora de la operación Marhaba desde el año 1997.

realmente en la vida política del país tal y como se fomenta desde las instituciones internacionales (IOM, 2013; OECD, 2012). De hecho, un posible motivo para tal reticencia antidemocrática lo podemos encontrar en el informe “*Interactions entre politiques publiques, migrations et développement au Maroc*” realizado por la OCDE en 2017 donde se indica, entre otros, que para el caso de Marruecos la migración de retorno proveniente de países europeos puede cambiar las normas sociales y políticas del país, aumentando las demandas democráticas y afectando a los comportamientos políticos reales de la población (OCDE, 2017).

Al margen de la participación política de la diáspora marroquí en los asuntos internos —algo que Marruecos no termina de garantizar— el Estado ha incrementado en los últimos tiempos su apuesta por la participación activa en la construcción del régimen global de gobernanza de las migraciones, no sólo siguiendo las recomendaciones de las organizaciones internacionales, sino aportando su propia experiencia como país con largo recorrido en la gestión de las relaciones Estado-diáspora.

En este sentido, Marruecos es uno de los países que cumple con los objetivos y principios del Marco de Gobernanza sobre la Migración, impulsado en 2015 desde la OIM¹³, donde destaca su participación en una prueba piloto en 2018 para la elaboración del indicador 10.7.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que mide precisamente el número de países que han aplicado políticas migratorias bien gestionadas¹⁴. Además, en diciembre de ese mismo año los Estados miembro de las Naciones Unidas eligieron la ciudad de Marrakech para firmar el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular que consolida el papel protagonista de los países de origen en la gestión de las migraciones¹⁵.

En definitiva, durante este último período Marruecos participa activamente del auge y la consolidación de un régimen de gobernanza global

¹³ Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (C/106/RES/1310), Resolución aprobada por el Consejo el 24 de noviembre de 2015. <http://bit.ly/3DZmrOT>

¹⁴ Haut-Commissariat au Plan, Plateforme Objectifs de Développement Durable, 10.7.2: Nombre de pays dotés de politiques migratoires qui facilitent la migration et la mobilité de façon ordonnée, sûre, régulière et responsable. <http://bit.ly/3E2tttIN>

¹⁵ El Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (A/RES/73/195), Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2018. <http://bit.ly/3GbtEOr>

de las migraciones, donde además de adaptar sus políticas e instituciones de diáspora al nuevo paradigma internacional, se erige también como un actor relevante ante la comunidad internacional en la gestión de las relaciones Estado-díaspóra. En el plano doméstico, si bien apuesta definitivamente por la inclusión de su diáspóra en la vida interna del país, aún se observan dinámicas securitarias y de control heredadas de tiempos pasados que no permiten la efectividad de los derechos de ciudadanía plena de su población del exterior.

6. CONCLUSIONES

Desde un análisis global de las relaciones Estado-díaspóra marroquíes, el presente capítulo ha buscado poner el acento en la dimensión internacional de los mecanismos políticos e institucionales que Marruecos ha desarrollado a lo largo de los años para vincular a su población expatriada a la vida política, económica y social del país. Al margen de la creatividad de Marruecos a la hora de diseñar sus políticas de diáspóra para adaptarlas a sus propias necesidades y coyuntura interna y externa, no las ha implementado de manera autónoma ni aislada, sino que siempre lo ha hecho de acuerdo a la *gubernamentalidad* internacional y regional del momento. Por otro lado, en los últimos tiempos, el Estado marroquí ha sabido capitalizar su larga experiencia en la gestión de las relaciones Estado-díaspóra y ha participado activamente en la configuración de un régimen global de gobernanza de las migraciones, que busca corresponsabilizar a todos los países y considerarlos por igual Estados de origen, tránsito y destino¹⁶.

¹⁶ “[...] la migración es uno de los rasgos distintivos de nuestro mundo globalizado, que vincula a las sociedades dentro de todas las regiones y también a nivel interregional, haciendo que todas las naciones sean a la vez países de origen, tránsito y destino” (Art. 10, Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Agunias, D. R. (2009). Institutionalizing Diaspora Engagement within Migrant-Origin Governments. En D. R. Agunias (Ed.), *Closing the Distance: How Governments Strengthen Their Ties with Their Diasporas* (pp. 1-27). Migration Policy Institute.
- Arrighi, J. T. y Lafleur, J. (2019). Where and Why Can Expatriates Vote in Regional Elections? A Comparative Analysis of Regional Electoral Practices in Europe and North America. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(4), 517-538.
- <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1409164>
- Belguendouz, A. (1999). *Les marocains à l'étranger. Citoyens et partenaires*. Boukili Impression.
- Brand, L. A. (2002). States and Their Expatriates: Explaining the Development of Tunisian and Moroccan Emigration Related Institutions. (Working Paper 52). University of California, The Center for Comparative Immigration Studies. <http://bit.ly/3fUq68O>
- . (2006). Marruecos: la evolución de la participación Institucional del Estado en las comunidades diáspora. En C. González-Gutiérrez (Ed.), *Relaciones Estado-diáspora: aproximaciones desde cuatro continentes* (pp. 99-138). Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- . (2018). Expatriates and Home States Political Development. *Mashriq & Mahjar*, 5(1), 11-35.
- Brubaker, R. (2005). The 'diaspora' diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/0141987042000289997>
- Bruce, B. (2018). Transnational Religious Governance as Diaspora Politics: Reforming the Moroccan Religious Field Abroad. *Mashriq & Mahjar*, 5(1), 6-70. <https://doi.org/10.24847/55i2018.159>
- Butler, K. D. (2001). Defining Diaspora, Refining a Discourse. *Diaspora*, 10(2), 189-219. <https://doi.org/10.1353/dsp.2011.0014>
- Cohen, R. y Fischer, C. (2019). Diaspora studies: an introduction. En R. Cohen y C. Fischer (Eds.), *Routledge Handbook of Diaspora Studies* (pp. 1-10). Routledge.
- Collyer, M. (2013). Introduction: Locating and Narrating Emigration Nations. En M. Collyer (Ed.), *Emigration Nations. Policies and Ideologies of Emigrant Engagement* (pp. 1-24). Palgrave Macmillan.
- . (2013). The Moroccan State and Moroccan Citizens Abroad, En M. Collyer (Ed.), *Emigration Nations. Policies and Ideologies of Emigrant Engagement* (pp. 175-195). Palgrave Macmillan.

- Dalmasso, E. (2018). Participation without representation: Moroccans abroad at a time of unstable authoritarian rule. *Globalizations*, 15(2), 198-214. <https://doi.org/10.1080/14747731.2017.1396713>
- De Haas, H. y Plug, R. (2006). Cherishing the goose with the golden eggs: Trends in migrant remittances from Europe to Morocco 1970-2004. *International Migration Review*, 40(3), 603-634.
- De Haas, H. (2005). Morocco's migration transition: Trends, determinants and future scenarios. (MDR Working Paper No. 3). Radboud University Nijmegen, CIDIN (Centre for International Development Issues Nijmegen). <http://bit.ly/3Uw4IMC>
- . (2007). Between courting and controlling: The Moroccan state and 'its' emigrants. (Working Paper No. 5). University of Oxford, Centre on Migration, Policy and Society. <http://bit.ly/3UIEMGw>
- . (2013). Un Siècle de Migrations Marocaines: Transformations, Transitions et Perspectives d'Avenir. En *Observatoire de la Communauté Marocaine Résidant à l'Étranger* (Ed.), *Marocains de L'Extérieur 2013* (pp. 61-91). International Organization for Migration y Fondation Hassan II pour les Marocains Résidant à l'Étranger
- Délano, A. y Gamlen, A. (2014). Comparing and Theorizing State-diaspora Relations. *Political Geography*, 41, 43-53. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2014.05.005>
- Drhimeur, L. A. (2021). Moroccan Diaspora politics since the 1960s. ERC AdG PRIME Youth ISLAM-OPHOB-ISM 785934. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4080855>
- El Asri, F. (2012). Migrations Marocaines. Les compétences marocaines de l'étranger: 25 ans de politiques de mobilisation. *Etudes & Recherches 2008/2012*, (CCME) Conseil de la Communauté Marocaine à l'Étranger.
- El Yazami, D. y Jamid, H. (2020). Maroc, compétences et mondialisation migratoire. Mutations et pistes d'action. Rapport pour le CSMD (Commission spéciale sur le modèle de développement). <http://bit.ly/3O5SwJt>
- Fernández Molina, I. (2011). Los consejos consultivos: gobierno sin representación y diplomacia paralela. En T. Desrués y M. Hernando de Larramendi (Eds.), *Mohamed VI. Política y cambio social en Marruecos* (pp. 139-176). Almuzara.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. En G. Bruchell, C. Gordon y P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87-104). University of Chicago Press.
- Gamlen, A. (2006). Diaspora Engagement Policies: What are they, and what kind of states use them? (Working Paper No. 32). University of Oxford, Centre on Migration, Policy and Society. <http://bit.ly/3NXB6lv>

- . (2019). *Human Geopolitics. States, Emigrants and the Rise of Diaspora Institutions*. Oxford.
- IOM (2013). *Diasporas and Development: Bridging Societies and States*. International Organization for Migration. <http://bit.ly/3TvmIWj>
- Iskander, N. (2010). *Creative State: Forty Years of Migration and Development Policy in Morocco and Mexico*. Cornell University Press.
- Lacroix, T. (2005). *Les réseaux marocains du développement, géographie du transnational et politiques du territorial*. Edition Science Po.
- Mahieu, R. (2019). *Competing Origin-country Perspectives on Emigrant Descendants: Moroccan Diaspora Institutions' Policy Views and Practices Regarding the "Next Generation Abroad"*. *International Migration Review*, 53(1), 183-209.
<https://doi.org/10.1177/0197918318768556>
- OCDE (2017). *Interactions entre politiques publiques, migrations et développement au Maroc, Les voies de développement*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279193-fr>
- OECD (2012). *Connecting with Emigrants*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Østergaard-Nielsen, E. (2016). *Sending Country Policies*. En B. Garcés-Mascareñas y R. Pennix (Eds.), *Integration Processes and Policies in Europe* (pp. 147-165). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4_9
- Planet Contreras, A. I. y Hernando de Larramendi, M. (2011). *Los emigrantes marroquíes en el exterior: la construcción de una ciudadanía en diáspora*. En T. Desrues y M. Hernando de Larramendi (Eds.), *Mohamed VI. Política y cambio social en Marruecos* (pp. 319-340). Almuzara.
- . (2015). *Religion and Migration in Morocco: Governability and Diaspora*. *New Diversities*, 17(1), 111-127. <http://bit.ly/3O0tLON>
- Ragazzi, F. (2009). *Governing Diasporas*. *International Political Sociology*, 3(4), 378-397.
- Tölölyan, K. (2019). *Diaspora studies: past, present and promise*. En R. Cohen y C. Fischer (Eds.), *Routledge Handbook of Diaspora Studies* (pp. 22-30). Routledge.
- Tsourapas, G. (2015). *Why Do States Develop Multi-tier Emigrant Policies? Evidence from Egypt*. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(13), 2192- 2214.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1049940>

INTERSECCIONES ENTRE MIGRACIÓN DE JÓVENES EN MALI, CAMBIO CLIMÁTICO Y TERRORISMO

SERGIO FUERTES BUESO
Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CARACTERÍSTICAS Y TRADICIÓN MIGRATORIA EN MALI

Mali, Malí o la República de Mali es un Estado sin salida al mar situado en África Occidental que ha sido históricamente un enclave estratégico de la ruta del comercio transahariano. La movilidad de bienes y personas ha permanecido siempre un rasgo característico de este lugar, donde se realizaba el comercio de esclavos, de ganado, de oro y otros productos originarios de las llanuras o las selvas tropicales (Dunn, 2012). En la actualidad, desde Argelia se trafica con harina, pasta y gasolina, y desde Mali con el ganado y los cigarrillos (Scheele, 2012).

La porosidad y apertura de sus fronteras, las zonas del norte en el desierto del Sahara y la escasa densidad de población en el norte potencian el desarrollo de redes criminales de tráfico ilegal y organizaciones paramilitares de ideología salafista yihadista (Fafore, 2019). Así mismo, la alta tasa de desempleo juvenil, el desproporcionado índice de analfabetismo y la fragilidad del Estado son factores determinantes para la colaboración de jóvenes en aquellas redes y organizaciones.

La superficie de Mali duplica a la de España. El territorio se divide en tres zonas muy distintas en cuanto a condiciones climáticas, tipos de vegetación, grupos étnicos y condiciones de vidas. En el sureste se halla la zona sudanesa, en el sur colindando con el desierto del Sáhara está la zona saheliana, y, por último, la zona sahariana en el norte (Coulibaly y Lima, 2013). Su población supera los 20 millones de habitantes de los cuales alrededor de dos tercios son menores de 25 años (Fondo de

Población de las Naciones Unidas [FPNU], 2022). La población está ampliamente diversificada en múltiples grupos étnicos. El francés es el idioma oficial, aunque hay más de quince lenguas, entre las cuales, la más hablada es el bambara (Central Intelligence Agency [CIA], 2022).

Pese a ser uno de los primeros productores mundiales de oro y de otros minerales, la dependencia de Mali de la ayuda exterior y de las remesas, que representan el 5,7 % del producto interior bruto (PIB) del país, es muy notable (Grupo del Banco Mundial [GMB], 2022a). La situación de inestabilidad política y socioeconómica, las consecuencias de la crisis de 2012 y los riesgos meteorológicos agravados por el cambio climático acrecientan la migración de jóvenes a Europa.

Igualmente, el desplazamiento de miles de personas a otras zonas del país o de la región, así como el reclutamiento por los movimientos islamistas radicales de jóvenes malienses están en auge desde que estalló la actual crisis en 2012. No obstante, es un país con una larga tradición migratoria. La cultura del viaje como paso de la infancia a la madurez y de la dependencia familiar a la emancipación son factores de atracción para muchos jóvenes (Bredeloup, 2016; Schultz, 2021).

Por otra parte, Mali lidia actualmente con condiciones de extrema pobreza e incertidumbres climáticas. En 2018, el 14,8% de la población estaba bajo el umbral de pobreza extrema, viviendo con menos de 1,90 dólares estadounidenses al día (GBM, 2022a). Además, la total dependencia del sector agrícola a las lluvias y a las sequías periódicas agravan la seguridad alimentaria incrementando los precios de alimentos básicos (Waïgalo, 2018).

En el mismo hilo, Mali es uno de los países más empobrecidos del mundo y está situado en una zona geográfica en la que los riesgos naturales son más acusados. Por consiguiente, este territorio resentirá de forma desmesurada los efectos del cambio climático, probablemente originando grandes desplazamientos de personas (Lecocq, 2010, p. 239).

Para agregar, el medio ambiente y los recursos naturales de Mali se han deteriorado considerablemente en las últimas décadas como resultado de un fuerte crecimiento demográfico. La persistencia de fuerzas geográficas hostiles ejerce regularmente una presión excesiva en los

recursos naturales. Similarmente, los sistemas agrícolas extensivos e inadecuados para el ecosistema local han contribuido significativamente al deterioro de la exigua biodiversidad maliense.

Por último, el sector agropecuario es la base de la economía representando más del 40% del PIB y alrededor del 75% de las exportaciones, además de emplear a casi el 80% de la población (Ministerio de Medio Ambiente, Saneamiento y el Desarrollo Sostenible de Mali, 2018, p. 15). Mas, sólo el 14% de la superficie del país se considera apta para las actividades agrícolas. En efecto, la gestión sostenible de la tierra constituya una seria preocupación (GBM, 2022b).

La alarmante vulnerabilidad y exposición de los jóvenes en zonas rurales malienses ha despertado la inquietud de los organismos internacionales, dado que las personas más vulnerables soportan con mayor intensidad los efectos destructivos del cambio climático. Efectivamente, en Mali la gran parte de los trabajadores del sector agrícola están en los subsectores de la agricultura a pequeña escala y subsistencia. Estos colectivos son extremadamente vulnerables al cambio climático ya que dependen totalmente de recursos naturales y el clima.

1.2. UNA TIERRA DE CONFLICTOS

En el transcurso de los tiempos, Mali ha sufrido numerosas crisis violentas. En 1916 bajo el colonialismo francés, los tuaregs se rebelaron a causa de la negativa de los franceses a la independencia de la región Azawad (Harmon, 2016, p. 9). Tras independizarse de Francia en 1960, la situación sociopolítica de Mali era sumamente inestable, circunstancia que provocó varios golpes de Estado en 1968 y 1991. Estos fueron auspiciados por la etnia tuareg que reclamaba la independencia de Azawad. Esta región norteña se extiende por cerca de dos tercios del territorio de Mali.

Luego, un proceso de descentralización territorial atenuó las desavenencias interétnicas e intercomunitarias, concediendo ventajas y privilegios a los grupos separatistas y marginados (Chauzal y Damme, 2015, pp. 30-38). Una tercera insurgencia tuvo lugar en 2006 cuando un grupo de desertores militares tuaregs perpetró un ataque contra el campamento

militar de la región septentrional de Kidal, considerada como el bastión tuareg (Lecocq y Klute, 2013). En 2011, nació el secular *Mouvement national de libération de l'Azawad* (MNLA), que aglutinaba a la principal fuerza política tuareg. Sus fuerzas militares integraban hombres experimentados, desertores del ejército regular maliense y antiguos combatientes tuaregs bajo el mando del régimen de Gadafi en Libia.

Tras el derrocamiento de Gadafi en 2011, muchos soldados tuaregs regresaron a Mali cargados de armas robadas y entrenados militarmente (Boukhars, 2012, p. 6). En el norte siempre ha existido una preparación exhaustiva para la guerra que se explica en el tráfico ilegal de equipamiento militar y en el acceso a los mercados de armas del Norte de África, en particular, el de Libia (International Crisis Group, 2016, p. 14). En el primer trimestre de 2012, el MNLA se coaligó con el grupo islamista local Ansar Dine. En abril de 2012, la coalición proclamó la independencia de la región de Azawad (Boeke y Tisseron, 2014).

En cambio, el grupo salafista Ansar Dine, que exigía la independencia y el sometimiento a la ley islámica, no aceptó la condición de romper los vínculos ideológicos con *Al-Qaïda au Maghreb Islamique* (AQMI). En consecuencia, se interrumpió la colaboración entre los grupos tuaregs laicos y los grupos islámicos fundamentalistas. Al mismo tiempo, se reforzó la cooperación entre los tres colectivos yihadistas más poderosos de Mali por aquel entonces, a saber, Ansar Dine, AQMI y el *Mouvement pour l' Unité et le Jihad en Afrique de l'Ouest* (MUJAO) (Bencherif y Campana, 2017). En el mismo año, los salafistas yihadistas se impusieron a los tuaregs mediante el control de la región de Azawad y la auto-proclamación del Estado Islámico de Azawad (Bergamaschi, 2013).

La pésima gestión del gobierno central maliense, al igual que su ineficacia en la contienda contra el terrorismo y el independentismo, condujeron a un golpe de Estado en marzo de 2012 (Wing, 2013). Ante el temor de la inestabilidad regional y la propagación del terrorismo, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas aprobó en diciembre de 2012 la Resolución 2085, por la que se autorizaba el despliegue de la *African-led International Support Mission to Mali* (AFISMA) (Naciones Unidas [NNUU], 2012).

El avance de los salafistas que se acercaban a la capital, Bamako, aterrorizó a las potencias occidentales. Por ello, en enero de 2013 y a petición del presidente interino de Mali, Francia intervino militarmente en Mali restableciendo a partir de junio de 2013 la soberanía nacional del gobierno central de Mali en todo el territorio (Bergamaschi, 2014). El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en su Resolución 2100 de abril de 2013 sustituyó el nombre de AFISMA por el de *Mission Multidimensionnelle Intégrée des Nations Unies pour la Stabilisation au Mali* (MINUSMA), ratificando su firme apoyo a las tropas militares francesas en el restablecimiento de la integridad territorial de Mali (NNUU, 2013).

En el plano europeo, el Consejo de la Unión Europea adoptó el 17 de enero de 2013 la Decisión por la que se homologaba la misión EUTM-Mali destinada a apoyar al Ejército maliense con formación y asesoramiento militar (Unión Europea [UE], 2013). Desde enero de 2015, también se lanzó la misión civil EUCAP Sahel Mali destinada a asistir y asesorar a la Policía Nacional, a la Gendarmería Nacional y a la Guardia Nacional en la aplicación de las reformas de seguridad (UE, 2015). Estos hechos argumentan el interés geopolítico europeo por la estabilidad en Mali.

En lo que concierne la actualidad, es digno de mención que, en 2015, el gobierno maliense firmó el acuerdo de Argel con las partes en conflicto exceptuando los grupos terroristas, también conocido como el acuerdo de Bamako o el acuerdo de paz y reconciliación en Mali (*Accord pour la paix et la réconciliation au Mali*, 2015). En paralelo, en 2017 se gestó la alianza terrorista *Groupe de soutien à l'islam et aux musulmans* (GSIM) con la fusión de cuatro grupos islamistas armados, entre ellos, Ansar Dine, AQMI, la Katiba Macina y la Katiba Al Murabitun nacida de la unión del ya citado MUJAO (Dal Santo y van der Heide, 2018).

Los últimos golpes de Estado de 2020 y 2021 han limitado los progresos acometidos en el tema de paz y cohesión social. En adición, la entrada en escena de la organización paramilitar privada rusa Wagner con el apoyo incondicional de la junta militar golpista maliense y la retirada de las fuerzas francesas en 2022 reflejan un cambio de intereses geopolíticos internacionales en Mali. En cuanto al ámbito social, la crispación de la población se ha disparado debido a la escasez de alimentos básicos y

la dramática inflación a consecuencia de la guerra en Ucrania. Todo esto crea un vacío propicio para el florecimiento de grupos terroristas paramilitares de ideología salafista yihadista.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es pesquisar en la interrelación entre la migración de jóvenes en Mali con el cambio climático y el auge del terrorismo salafista. Para ello se han analizado los efectos negativos del cambio climático y el creciente terrorismo relacionados con la migración juvenil de Mali. Se han explorado los factores de la migración juvenil en Mali para ahondar en dicha relación de causalidad.

El objetivo secundario es evaluar y determinar el posible impacto de estas intersecciones en los países de la Unión Europea (UE). Se ha investigado si la expansión terrorista representa una amenaza real para la UE, o si, por el contrario, es una forma de justificar las intervenciones militares en Mali para encubrir otros intereses ocultos. De igual forma, se ha estudiado si los efectos adversos del cambio climático y la magnitud del terrorismo en Mali pueden ocasionar futuras crisis de seguridad y migratorias en las fronteras europeas como la acontecida en 2015.

3. METODOLOGÍA

El caso de estudio elegido para interpretar los resultados de esta investigación es la República de Mali. Alrededor de cuarenta documentos vinculados con el contexto temático y espacial fueron revisados. Estos textos se analizaron en francés, inglés y español. De marzo a junio de 2022 se llevó a cabo una misión de campo en la que se mantuvieron un total de diez entrevistas semiestructuradas con jóvenes migrantes en Bamako que, o bien habían migrado del norte huyendo del conflicto, o bien habían migrado de otras zonas como consecuencia de la vulnerabilidad ocasionada por los riesgos medio ambientales. Adicionalmente, se organizaron en Bamako tres grupos de discusión de cinco hombres malienses y un grupo de discusión de cinco mujeres malienses. Todos ellos no eran migrantes, pero se identificaban indirectamente con la cuestión de la migración juvenil por causa del cambio climático y el terrorismo.

Los participantes prefirieron no revelar sus verdaderos nombres como consecuencia del temor al castigo de sus comunidades, de los grupos terroristas o de las Fuerzas Armadas malienses, de modo que se procedió a mantener el anonimato de todos los participantes para no provocar perjuicios a los entrevistados. Se utilizan apodos apropiados para proporcionar mayor autenticidad.

La principal limitación del estudio fue la inseguridad que no permitió moverse en las zonas de conflicto en el norte y en las regiones colindantes con el desierto del Sáhara donde el cambio climático tiene más impacto. Otra limitación es el estudio de caso único analizado, que no faculta la comparación entre lugares con idéntica problemática. La semejanza del contexto maliense con los países del Sahel Central, Burkina y Níger, posibilita la extrapolación de los resultados a estos dos países en particular.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

4.1. CAMBIO CLIMÁTICO Y CONFLICTOS EN MALI

La alteración del clima en las poblaciones malienses severamente afectadas por los riesgos climáticos endurece las condiciones de vida *per se* extremas. Mali es uno de los países más vulnerables y expuestos al impacto nefasto del cambio climático no sólo por las singulares características de su clima, sino también por la estremecedora pobreza, las crisis alimentarias crónicas, el crecimiento demográfico descontrolado y la inestabilidad sociopolítica. Históricamente, las crisis de Mali han enfrentado a grupos étnicos entre sí, en concreto a los grupos étnicos de pastores trashumantes contra los pequeños cultivadores¹⁷.

En efecto, en las regiones más empobrecidas el cambio climático influye directamente en las posibilidades de conflicto entre grupos étnicos (Raleigh, 2010). Las variaciones en las precipitaciones y el proceso de desertificación de las zonas colindantes con el desierto del Sáhara empeoran los conflictos entre grupos étnicos por los menguantes recursos

¹⁷ Grupo de discusión de hombres.

naturales disponibles¹⁸. Los nómadas pastorales compiten con los sedentarios agricultores por el acceso a los pastos y los puntos de irrigación. Sencillamente, el cambio climático compele a los pastores a ampliar la zona de pasto dañando los cultivos de los agricultores (Freeman, 2017).

A lo largo del siglo XX se han sucedido crisis violentas en este territorio que no obedecen precisamente a una causalidad directa con los factores climáticos. Si bien es cierto que el impacto del cambio climático genera tensiones sociales entre las comunidades, las cuatro rebeliones mencionadas no fueron causadas directamente por el clima¹⁹. En Mali, la violencia cíclica responde a la marginación de determinadas regiones y poblaciones.

En lo referente al terrorismo y la criminalidad, Demba, un joven migrante del norte del país, revela que el dominio de los grupos terroristas en el norte ha forzado a muchos pastores a desplazarse hacia el sur para eludir los ataques tanto de los terroristas como de las Fuerzas Armadas malienses²⁰. Por otro lado, Kouakou es un joven pastor que migró del norte hace un año, y aclara que la ausencia del imperio de la ley en estas zonas provoca un vacío en el que surgen actos delictivos como el robo de ganado²¹. Tal coyuntura intensifica las crisis violentas entre pastores y agricultores. Por consiguiente, la migración de las etnias pastoras del norte no se debe fundamentalmente a los efectos indeseados del cambio climático, sino a los conflictos localizados y la decadencia del aparato estatal sancionador. En cualquier caso, el cambio climático multiplica las opciones de conflicto debido a sus vínculos indirectos y secundarios.

Así mismo, el agravamiento del conflicto y el cambio climático suponen una mayor dificultad para alcanzar la paz en Mali. Seydou, un joven intelectual que migró de la zona en conflicto del centro del país, especifica que la dinámica del conflicto actual socava la capacidad de las comunidades para hacer frente a las consecuencias de un clima cada vez

¹⁸ Grupo de discusión de hombres.

¹⁹ Grupo de discusión de hombres.

²⁰ Entrevista semiestructurada 1.

²¹ Entrevista semiestructurada 2.

más variable²². A la postre, este hecho acarrea mayor riesgo de nuevos conflictos a razón de las crecientes desigualdades, la marginalización de ciertas zonas y la exclusión socioeconómica de los grupos demográficos más vulnerables.

4.2. MIGRACIÓN DE JÓVENES Y CAMBIO CLIMÁTICO

Tradicionalmente, algunos grupos étnicos de Mali se han desplazado temporalmente durante la estación seca o la estación de las lluvias torrenciales. Esta migración estacional se relaciona con aspectos culturales, históricos, socioeconómicos y, también, ecológicos (Hummel, 2016). Además, la migración para emanciparse e independizarse de las familias y volver con mayor prestigio social es una práctica cultural y socialmente aceptada (Schultz, 2021). Las inexistentes oportunidades de una fuente estable de ingresos, las sequías, la degradación de la tierra y la desertificación son motivos capitales para la migración juvenil en el Sahel Occidental (Neumann y Hermans, 2017). Por lo tanto, la interconexión causal directa entre el actual cambio climático y la migración juvenil en Mali es difícil de probar, a pesar de la influencia del clima en las migraciones históricas de la región.

En una zona con semejantes adversidades, la migración climática responde a una estrategia de supervivencia como se plasmó en las grandes sequías de los 70 y 80, y sus secuelas devastadoras (Snorek et ál., 2014, p. 25). El cambio climático condiciona los fundamentos económicos, sociales y políticos de cualquier sociedad, influenciando indirectamente las políticas migratorias y las estrategias económicas de adaptación relacionadas con la migración juvenil (Hermans y McLeman, 2021). Djibril, un joven agricultor que migró como consecuencia de la degradación de la tierra en su asentamiento poblacional, señala que las migraciones juveniles inducidas por el clima son, *a priori*, efectuadas en el propio Mali o en la región de África Occidental²³. De hecho, la migración de los jóvenes a Europa se argumenta en otras razones enmarcadas en aspiraciones socioeconómicas y culturales.

²² Entrevista semiestructurada 3.

²³ Entrevista semiestructurada 4.

Principalmente, las migraciones climáticas son de origen rural. En contraste, la migración económica surge fundamentalmente en el origen urbano. Esto se explica por la incidencia en el cambio climático de la vulnerabilidad y de la capacidad de adaptación de los colectivos (Brzoska y Fröhlich, 2016). Adjoua, un joven rural que migró hace más de cinco años, manifiesta que el impacto de la variabilidad del clima es una constante preocupación en los pueblos rurales de Mali. Por el contrario, en la capital apenas es consciente de los efectos perniciosos del cambio climático²⁴.

Notoriamente, la ingente vulnerabilidad del entorno rural y de los jóvenes en riesgo de exclusión socioeconómica justifica la elevada repercusión del cambio climático en los jóvenes rurales de Mali. Del mismo modo, las sequías u otros riesgos climáticos incrementan las migraciones de corto plazo o circulares, ya que estas migraciones están representadas mayoritariamente por hogares pobres y vulnerables (Findley, 1994). Por ello, la migración temporal es una forma ancestral de supervivencia entre los grupos étnicos de Mali.

En esta migración temporal se pueden distinguir tres prácticas frecuentes. Una de ellas es descrita por Assa, un joven migrante que durante los años de su adolescencia realizaba migraciones estacionales para la actividad de pastoreo. Básicamente, los jóvenes agricultores o pastores se desplazan a otras zonas en función de la estación seca o lluviosa para seguir con su actividad, *ergo* se trata de una migración estacional²⁵. Otra estrategia es abordada por Alioune. Este joven, que migró para trabajar como conserje en la capital, detalla que los jóvenes migrantes del entorno rural son motivados por el trabajo asalariado en oficios poco cualificados en las grandes ciudades²⁶. Y, por último, Azaan es un joven tuareg que migró por la condición de funcionario que ostentaba su padre. Este argumenta la tradición arraigada en los grupos étnicos de nómadas pastoralistas que se desplazan en función de una estrategia cultural de

²⁴ Entrevista semiestructurada 5.

²⁵ Entrevista semiestructurada 6.

²⁶ Entrevista semiestructurada 7.

supervivencia²⁷. En resumen, las migraciones juveniles más características en Mali son una migración temporal motivada por la estación meteorológica del año y una migración circular que repite el mismo patrón sociológico de emancipación o supervivencia.

Así pues, no se puede confirmar una relación directa entre el cambio climático y la migración de los jóvenes. Tampoco se ha podido demostrar que el cambio climático induzca directa o indirectamente a los jóvenes a emigrar a la UE. Mas, si la tendencia climática empeora a corto plazo, es probable que la migración como forma de adaptación y supervivencia ascienda entre los jóvenes rurales. Mbomela, un joven agricultor de sorgo y cacahuete que migró a la capital en su adolescencia, esclarece que los jóvenes rurales son un colectivo asaz expuesto a los riesgos medioambientales sin posibilidades de diversificación para mitigar los riesgos climáticos, sin acceso a los servicios básicos y sin posibilidades de financiación externa²⁸. Pese a ello, la sociedad en su conjunto ha hecho gala de una excepcional capacidad de resiliencia a lo largo de los siglos adoptando una serie de estrategias de afrontamiento distintas de la migración.

Por otro lado, las instituciones políticas a nivel nacional deben liderar el empoderamiento y la participación en la vida pública de los más damnificados por las incertidumbres climáticas. En virtud de ello, deben respaldar las estrategias locales de adaptación cuando sea necesario, *exempli gratia*, reformando las leyes de acceso a la tierra u ofreciendo oportunidades de financiación para mitigar el impacto climático. A nivel regional, es preciso que las instituciones políticas regionales, como la *Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest* (CEDEAO) y la *Union Économique et Monétaire Ouest Africaine* (UEMOA), lideren y se involucren en estas iniciativas.

Indudablemente, el aumento de la migración de los jóvenes entre los países de la región atiende también a los acuerdos regionales de la CEDEAO. Este organismo tiene como objetivo principal promover la cooperación económica y política entre los Estados Miembros. Los

²⁷ Entrevista semiestructurada 8.

²⁸ Entrevista semiestructurada 9.

ciudadanos de estos Estados tienen derecho a entrar, residir y establecerse libremente en cualquiera de ellos (*Traité Révisé de la Communauté Économique des États de l' Afrique de l' Ouest*, 1993). Se trata de una organización clave para fomentar las políticas que promueven la migración transfronteriza de las etnias pastoralistas entre los Estados Miembros.

Igualmente, el reconocimiento de una unidad monetaria única en los países de la UEMOA facilita el flujo migratorio regional (*Traité Modifié de l' Union Économique et Monétaire Ouest Africaine*, 2003). Obviamente, las operaciones comerciales ilegales en la misma moneda se producen con mayor facilidad y menores gastos. Por ende, esta libertad de circulación ofrece un amplio margen de maniobra a las redes de tráfico ilegal y los grupos islámicos radicales que aparecen por primera vez en el conflicto de 2012.

4.3. MIGRACIÓN DE JÓVENES Y TERRORISMO

La disputa por el control del centro y el norte del país engloba a numerosas partes implicadas en el conflicto cuyos intereses son divergentes. Las Fuerzas Armadas malienses, las milicias de autodefensa comúnmente denominadas ‘*chasseurs*’, las facciones locales terroristas y los contingentes de los Estados u organizaciones occidentales conforman la conglomeración de actores directos del conflicto²⁹. Por añadidura, las tensiones sociales intercomunitarias o en una misma comunidad, e interétnicas o en el mismo grupo étnico complejizan aún más el escenario.

Evidentemente, algunos de estos actores no tienen como objetivo principal a los civiles, aunque estos últimos se ven directamente afectados por las intervenciones militares. A modo de ejemplo, Bacary, un joven que migró de la zona del conflicto por la intensidad de la violencia entre las partes del conflicto, argumenta que la meta de la MINUSMA es la protección de los civiles y la garantía de la integridad territorial de Mali, sin embargo, estas organizaciones occidentales son los principales objetivos de los grupos terroristas. Luego, la colocación de un artefacto

²⁹ Grupo de discusión de hombre.

explosivo improvisado para un vehículo puede dañar colateralmente a una persona civil o a los medios de vida de una familia³⁰.

La expansión territorial del conflicto en el norte ha supuesto que las regiones centrales atraviesen una violencia sin precedentes, empujando a muchos jóvenes civiles a migrar con el fin de sortear las secuelas del conflicto (International Crisis Group, 2016, pp. 17-19). La población teme los secuestros, los asesinatos, las ejecuciones sumarias, las amputaciones públicas, las torturas y las desapariciones forzadas. Algunos poblados son incendiados sin previo aviso. Aquellas comunas que resisten con el apoyo de las milicias de autodefensa son asediadas y aisladas durante semanas. En otros lugares, donde parte de la población colabora con los agresores, familias enteras son perseguidas, encarceladas y asesinadas³¹.

Consecuentemente, Mali ostenta un elevadísimo número de desplazados internos y de refugiados en los países vecinos tras huir de la persecución y violencia. En 2022, el número de personas desplazadas dentro del país se sitúa por encima de los niveles del inicio de la crisis socio-política de 2012, esto es, 422.670 en agosto de 2022 frente al máximo de 353.455 alcanzado en marzo de 2013 (Ministerio de la Salud y el Desarrollo Social de Mali, 2022, p. 4). La gran mayoría son jóvenes que pueden encontrar trabajo en otro sitio, dado que los ancianos prefieren no enfrentarse a los innumerables obstáculos del viaje migratorio.

Por otra parte, la yihad en Mali consiste en una especie de rebelión rural con planes de acción local integrados en una estrategia de transformación política, social y económica (Dowd y Raleigh, 2013). Muchos jóvenes se unen voluntariamente a esta revuelta social justificada por la frágil situación económica y la marginalización de algunos colectivos, especialmente de los pastores trashumantes conocidos como fulani o peul (Carayol et ál., 2018).

De hecho, durante el periodo de la colonización, Francia instauró un sistema legal sobre la tenencia de la tierra promoviendo la propiedad estatal

³⁰ Entrevista semiestructurada 10.

³¹ Grupo de discusión de mujeres.

en detrimento de las costumbres consuetudinarias, lo que potencia la actual exclusión del uso de las tierras para la actividad del pastoreo (Benjaminsen et ál., 2012). Por ello, estos movimientos terroristas justifican la incompetencia del gobierno para combatir las desigualdades sociales. Así, el cometido de los grupos yihadistas es sustituir al Estado en sus funciones administrativas.

Desafortunadamente, permanecer en las zonas controladas por los terroristas significa reajustar el estilo de vida y la de los familiares a las nuevas normas, valores y sistemas impuestos arbitrariamente. En definitiva, aunque los grupos de paramilitares islamistas radicales reivindican la justicia social, atentan contra los civiles que supuestamente protegen, imponen la sharia islámica y controlan el acceso a los recursos naturales. Los civiles que no están dispuestos a acatar estas nuevas normas tan sólo pueden optar por abandonar sus lugares de residencia o morir en ellos³².

Así mismo, las ofensivas terroristas contra los símbolos del Estado han reactivado las tensiones comunales por la disputa de unos recursos naturales escasos y vitales. El río Níger es el mayor río de Mali y una fuente esencial de acceso al agua. El tramo más largo del río Níger, 1.700 kilómetros, atraviesan el sur y centro de Mali potenciando el cultivo de toneladas de arroz, caña de azúcar y algodón (Olivry et ál., 2005). Los grupos salafistas han comprendido la magnitud de la zona del delta interior del río Níger como medio de vida para los campesinos y como fuente de conflictos interétnicos entre agricultores y pastoralistas. Desde 2015, las organizaciones terroristas han amplificado sus ataques en esta área (Benjaminsen y Ba, 2019). En conclusión, el terrorismo es una causa directa de la migración de muchos jóvenes rurales que buscan otras formas de supervivencia en lugar de permanecer bajo el dominio de los grupos islámicos radicales.

4.4. LA PREOCUPACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA

En Mali, las migraciones de jóvenes relacionadas con el clima y el conflicto son migraciones de personas en situación de extrema vulnerabilidad (Brzoska y Fröhlich, 2016; Findley, 1994). Obviamente, las

³² Grupos de discusión de hombres y mujeres.

tendencias climáticas están empeorando y el conflicto no tiene visos de cesar a corto plazo. Por si fuere poco, el poder de los grupos salafistas está en alza favorecido, *inter alia*, por la retirada del Ejército francés en 2022.

Adicionalmente, la tendencia migratoria general de los jóvenes rurales es ascendente. Empero, la migración hacia Europa tiene un alcance reducido (Hochleithner y Exner, 2018, pp. 37-44). Los peligros de la ruta del desierto o de la ruta marítima hacia las Islas Canarias son perfectamente visibles para la generalidad de la población. La muerte indigna de muchos migrantes, la desaparición de otros, los abusos y las violaciones de derechos humanos en la aventura a Europa repelen a muchos jóvenes de emprender el periplo migratorio. Estas desgracias suponen la pérdida de fuerza de trabajo para las familias, la deuda de la inversión inicial, la angustia emocional e incluso la circunstancia de dejar desprotegida a una mujer en los pueblos de origen³³.

El clima y el terrorismo local de Mali no están directa o indirectamente relacionados con la migración a Europa. Mas, la condición de refugiado por persecución o conflicto agiliza el camino hacia la UE. En el futuro, esta circunstancia puede atraer a más jóvenes hacia los Estados Miembros de la UE. De todas maneras, en el corto plazo las poblaciones más concernidas por los efectos del cambio climático cuentan con la suficiente capacidad de adaptación para permanecer en sus lugares de residencia.

En cambio, la situación puede variar considerablemente si la capacidad de resiliencia de estas comunidades se limita con el tiempo. Entonces, la migración interna de los jóvenes del medio rural puede colapsar las comunidades de acogida acrecentando las tensiones sociales. En razón de lo cual, la juventud buscaría otros lugares para asentarse en el largo plazo, siendo uno de ellos la UE por las conexiones culturales y las oportunidades socioeconómicas. En efecto, la migración de los malienses a la UE se distingue por las aspiraciones culturales, laborales y socioeconómicas de los jóvenes (Hochleithner y Exner, 2018, p. 4).

³³ Grupos de discusión de mujeres y hombres.

Con respecto a la expansión del terrorismo, los grupos salafistas yihadistas en Mali aprovechan las lagunas generadas por el Estado y luchan por la justicia social en un contexto totalmente local (Dowd y Raleigh, 2013). Así lo demuestra su *modus operandi* que se basa en aprovechar las frustraciones de la población local sin la necesidad de causar daño para legitimar su poder. Su financiación está basada en una red criminal que utiliza el tráfico ilegal y los rescates pagados por los europeos secuestrados (Marchal, 2012).

Por lo tanto, si bien Mali debe tomar la iniciativa en el desarrollo de una respuesta a los grupos terroristas, una estrecha coordinación con otros gobiernos africanos y no africanos es crucial para comprender y hacer frente a la amenaza terrorista. En realidad, los intereses geopolíticos occidentales, en particular de Francia, posibilitan la puesta en marcha de un plan de injerencia militar en Mali para estabilizar la región del Sahel Occidental (Korteweg, 2014).

Similarmente, la crisis europea de los refugiados de 2015, también conocida como la crisis no migratoria del Mediterráneo, condujo a la adopción de la Agenda Europea de Migración para abordar la situación de crisis en el Mediterráneo. En este sentido, es imprescindible comprender la escalada de la retórica de la UE en el nexo entre migración, desarrollo y seguridad. La migración y el terrorismo sirven de herramienta para legitimar el fortalecimiento de la militarización de los países socios de origen y de tránsito.

No obstante, el control de la amenaza terrorista con el enfoque de seguridad de las fronteras y el respaldo militar al gobierno central de Mali no ha rendido ningún logro en una década. Es más, los aciertos de las intervenciones militares de 2013 a 2015 fueron cortoplacistas. En resumen, el pavor de la UE a la expansión terrorista o a nuevas crisis migratorias no tiene cabida, a corto plazo, en la situación descrita en Mali. Ahora bien, ignorar la trascendencia cultural e histórica de la migración en Mali respecto a la dinámica de las economías locales, los sistemas de gobernanza y la estabilidad regional puede generar futuras crisis migratorias y de seguridad en la UE.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha examinado las diferentes intersecciones entre la migración juvenil en Mali, el cambio climático y el terrorismo de corte salafista yihadista local. No ha sido posible corroborar los vínculos directos entre el cambio climático y los conflictos en Mali. Desde el siglo XX, las crisis violentas en el norte han sido una realidad constante. Sus causas directas están más relacionadas con lo social, lo político y lo económico que con el cambio climático y el terrorismo.

Aun así, el cambio climático tiene las características necesarias para fomentar conflictos más prolongados y más cruentos, posibilitando la continuidad de la violencia cíclica. Tampoco se ha percibido una relación directa o indirecta entre el cambio climático y la aparición del terrorismo en el último milenio, pues sólo aparece en la presente crisis de Mali.

Por el contrario, la migración de los jóvenes de las zonas rurales tiende a acelerarse ante los efectos perniciosos del cambio climático en una zona con escasa disponibilidad de recursos naturales. En cualquier caso, estas migraciones siguen teniendo un carácter temporal y estacional. Lo mismo ocurre con la migración de los jóvenes que huyen del epicentro del conflicto. Muchos jóvenes migran con sus familias para eludir el nuevo estilo de vida conforme a la sharia y el sistema de valores de los movimientos islámicos radicales. En general, esta movilidad por el clima y el conflicto se realiza en el propio Mali o en la región del África Occidental. Efectivamente, se trata de grupos extremadamente vulnerables y sin recursos para emprender una migración segura hacia Europa.

No existe una realidad empírica a corto plazo que avale la posibilidad de una expansión territorial de los grupos salafistas hacia las fronteras de la UE, con el consiguiente riesgo para la estabilidad y seguridad de la franja mediterránea. Del mismo modo, no se espera que el cambio climático y el conflicto prolongado desaten, a corto plazo, oleadas de migración juvenil procedentes de Mali. La UE, y en especial Francia, interpreta más bien la migración juvenil, el terrorismo y el cambio climático en el Sahel como amenazas que legitiman las intervenciones militares occidentales o lo que algunos autores tildan de *'mission civilisatrice'* (Paris, 2002).

Pese a todo, el tráfico ilegal de bienes y personas, así como las redes criminales que florecen en este vacío son verdaderos riesgos que afectan directamente a las fronteras de la UE. Además, el enfoque de seguridad y apoyo militar adoptado por los actores occidentales está lejos de traducirse en avances en materia de desarrollo y de seguridad en el país.

A largo plazo, si los trastornos climáticos recrudecen, las poblaciones marginalizadas se tornan menos resilientes y los movimientos paramilitares salafistas yihadistas de la región cooperan más eficazmente entre sí es posible observar un aumento de la migración hacia la UE. Luego, el terrorismo en el Sahel se puede convertir en una inquietud objetiva para la seguridad de la UE, especialmente de los Estados Miembros mediterráneos que serán los primeros en recibir la migración de jóvenes rural y, también, de jóvenes terroristas.

6. REFERENCIAS

- Accord pour la paix et la réconciliation au Mali : Issu du processus d'alger. 2015. <https://www.peaceagreements.org/viewdocument/2059>
- Bencherif, A. y Campana, A. (2017). Alliances of convenience: assessing the dynamics of the Malian insurgency. *Mediterranean Politics*, 22(1), 115-134. <https://doi.org/10.1080/13629395.2016.1230942>
- Benjaminsen, T. A., Alinon, K., Buhaug, H. y Busetth, J. T. (2012). Does climate change drive land-use conflicts in the Sahel? *Journal of Peace Research* 49(1), 97-111. <https://doi.org/10.1177/0022343311427343>
- Benjaminsen, T. A. y Ba. B. (2019) Why do pastoralists in Mali join jihadist groups? A political ecological explanation. *The Journal of Peasant Studies*, 46(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03066150.2018.1474457>
- Bergamaschi, I. (2013). French Military Intervention in Mali: Inevitable, Consensual yet Insufficient. *Stability: International Journal of Security & Development*, 2(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5334/sta.bb>
- Bergamaschi, I. (2014). The fall of a donor darling: the role of aid in Mali's crisis. *Journal of Modern African Studies*, 52(3), 347-378. <https://doi.org/10.1017/S0022278X14000251>
- Boeke, S. y Tisseron, A. (2014). Mali's Long Road Ahead. *The RUSI Journal*, 159(5), 32-40. <https://doi.org/10.1080/03071847.2014.969942>

- Boukhars, A. (2012). *The Paranoid Neighbor: Algeria and the Conflict in Mali*. Carnegie Endowment for International Peace. <https://carnegieendowment.org/2012/10/22/paranoid-neighbor-algeria-and-conflict-in-mali-pub-49756>
- Bredeloup, S. (2016). *Migratory Adventure as Moral Experience* en N. Kleist y D. Thorsen (Eds.), *Hope and Uncertainty in Contemporary African Migration*. Routledge.
- Brzoska, M. y Fröhlich, C. (2016). Climate change, migration and violent conflict: vulnerabilities, pathways and adaptation strategies. *Migration and Development*, 5(2), 190-210. <https://doi.org/10.1080/21632324.2015.1022973>
- Carayol, R., Geel, F. y Rabecq, A. (2018). In *Central Mali, Civilian Populations Are Caught Between Terrorism and Counterterrorism (N° 727a)*. Fédération internationale des ligues des droits de l'Homme (FiDH). https://www.fidh.org/IMG/pdf/fidh_centre-of-mali_population-sized-between-terrorism-and-counter-terrorism_727_en_november2018.pdf
- Central Intelligence Agency. (1 de octubre de 2022). *The World Factbook: Mali*. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/mali/>
- Chauzal, G. y van Damme, T. (2015). *The roots of Mali's conflict: Moving beyond the 2012 crisis*. Netherlands Institute of International Relations Clingendael. <https://www.clingendael.org/publication/roots-malis-conflict-moving-beyond-2012-crisis>
- Coulibaly, H., y Lima, S. (2013). *Crise de l'État et territoires de la crise au Mali*. *Echogéo*, 1-24. <https://doi.org/10.4000/echogeo.13374>
- Dal Santo, E. y van der Heide, E. J. (2018). Escalating Complexity in Regional Conflicts: Connecting Geopolitics to Individual Pathways to Terrorism in Mali. *African Security*, 11(3), 274-291. <https://doi.org/10.1080/19392206.2018.1505232>
- Dowd, C. y Raleigh, C. (2013). The myth of global Islamic terrorism and local conflict in Mali and the Sahel. *African Affairs*, 112(448), 498-509. <https://doi.org/10.1093/afraf/adt039>
- Dunn, R. E. (2012). *The Adventures of Ibn Battuta*. University of California Press. <https://ebookcentral-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/lib/univdeustosp/detail.action?pq-origsite=primo&docID=928945>
- Fafore, O. A. (2019). Radical Islam and Transnational Security in West Africa. *Journal of African Union Studies*, 8(2), 103-118. <https://doi.org/10.31920/2050-4306/2019/8n2a6>

- Findley, S. E. (1994). Does Drought Increase Migration? A Study of Migration from Rural Mali during the 1983-1985 Drought. *The International Migration Review*, 28(3), 539-553. <https://doi-org.ie.idm.oclc.org/10.2307/2546820>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2022). *Mali - Visión general*. <https://www.unfpa.org/es/data/world-population/ML>
- Freeman, L. (2017). Environmental Change, Migration, and Conflict in Africa: A Critical Examination of the Interconnections. *The Journal of Environment & Development*, 26(4), 351-374. <https://doi.org/10.1177/1070496517727325>
- Grupo del Banco Mundial. (2022a). *Visión del conjunto de datos de Mali*. <https://datos.bancomundial.org/pais/mali>
- Grupo del Banco Mundial. (2022b). *Climate Change Overview: Country Summary*. <https://climateknowledgeportal.worldbank.org/country/mali>
- Harmon, S. A. (2016). *Terror and insurgency in the Sahara-Sahel region: corruption, contraband, jihad and the Mali war of 2012-2013*. Routledge.
- Hermans, K. y McLeman, R. (2021). Climate change, drought, land degradation and migration: exploring the linkages. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 50, 236-244. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2021.04.013>
- Hochleithner, S. y Exner, A. (2018). *Outmigration, Development, and Global Environmental Change: A Review and Discussion of Case Studies from the West African Sahel (Working paper N°15)*. Swedish International Centre for Local Democracy. <https://icld.se/en/publications/kc-stephan-hochleithner-andreas-exner-2018-outmigration-development-and-global-environmental-change-a-review-and-discussion-of-case-studies-from-the-west-african-sahel/>
- Hummel, D. (2016). Climate change, land degradation and migration in Mali and Senegal - some policy implications. *Migration and Development*, 5(2), 211-233. <https://doi.org/10.1080/21632324.2015.1022972>
- International Crisis Group. (2016). *Mali central : la fabrique d'une insurrection ? (Rapport Afrique N°238)*. International Crisis Group. <https://www.crisisgroup.org/fr/africa/west-africa/mali/central-mali-uprising-making>
- Korteweg, R. (2014). Treacherous sands: the EU and terrorism in the broader Sahel. *European View*, 13, 251-258. <https://doi.org/10.1007/s12290-014-0327-1>
- Lecocq, B. (2010). *Disputed desert: Decolonization, competing nationalisms and Tuareg rebellions in Mali*. Brill.

- Lecocq, B. y Klute, G. (2013). Tuareg separatism in Mali. *International Journal*, 68(3), 424-434. <https://doi.org/10.1177/0020702013505431>
- Marchal, R. (2012). The coup in Mali: the result of a long-term crisis or spillover from the Libyan civil war? NOREF. <https://reliefweb.int/report/mali/coup-mali-result-long-term-crisis-or-spillover-libyan-civil-war>
- Ministerio de la Salud y el Desarrollo Social de Mali. (2022). Matrice de suivi des déplacements (DTM). Direction Nationale du Développement Social (DNDS) y Organisation Internationale pour les Migrations (OIM). <https://dtm.iom.int/reports/mali-%E2%80%94-rapport-sur-les-mouvements-de-populations-ao%C3%BBt2022>
- Ministerio de Medio Ambiente, Saneamiento y el Desarrollo Sostenible de Mali. (2018). Rapport troisieme communication nationale du mali a la convention cadre des nations unies sur les changements climatiques. Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC). <https://unfccc.int/documents/181335>
- Naciones Unidas. (2012). La situación en Mali. Adopted by the Security Council at its 6898th meeting, on 20 December 2012. S/RES/2085. <http://unscr.com/en/resolutions/doc/2085>
- Naciones Unidas. (2013). Mali. Adopted by the Security Council at its 6952nd meeting, on 25 April 2013. S/RES/2100. <http://unscr.com/en/resolutions/doc/2100>
- Neumann, K., y Hermans, F. (2017). What Drives Human Migration in Sahelian Countries? A Meta-analysis. *Population, Space and Place*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1002/psp.1962>
- Olivry, J. C., Jarosewich-Holder, M., Dione, O. y Andersen, I. (2005). Overview of Niger River Basin Countries and Basin History en K. G. Golftzen (Ed.), *Niger River Basin: A Vision for Sustainable Manage* (pp. 1-10). World Bank Publications. <https://ebookcentral-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/lib/univdeustosp/detail.action?docID=459630>.
- Paris, R. (2002). International peacebuilding and the 'mission civilisatrice'. *Review of International Studies*, 28(4), 637-656. <https://doi.org/10.1017/S026021050200637X>
- Raleigh, C. (2010). Political Marginalization, Climate Change, and Conflict in African Sahel States. *International Studies Review*, 12, 69-86. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2486.2009.00913.x>

- Scheele, J. (2012). Garage or Caravanserail: Saharan Connectivity in Al-Khall, Northern Mali en J. McDougall y J. Scheele (Eds.), *Saharan Frontiers: Space and Mobility in Northwest Africa* (pp. 222-237). Indiana University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/lib/univdeustosp/detail.action?docID=816834>
- Schultz, S. U. (2021). 'It's not easy'. Everyday suffering, hard work and courage. Navigating masculinities post deportation in Mali. *Gender, Place & Culture*, 28(6), 870-887. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2020.1839022>
- Traité Modifié de l' Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA). 2003. <https://www.uemoa.int/fr/le-traite-modifie>
- Traité Révisé de la Communauté Économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). 1993. <https://ecowas.int/publication/traites/?lang=fr>
- Unión Europea. (2013). European Union military mission to contribute to the training of the Malian Armed Forces (EUTM Mali). Council Decision 2013/34/CFSP. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:32013D0034>
- Unión Europea. (2015). launching the European Union CSDP mission in Mali (EUCAP Sahel Mali) and amending Decision 2014/219/CFSP. Council Decision 2015/76/CFSP. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32015D0076&qid=1665916518819>
- Waïgalo, A. K. D. (2018). «Déterminants et persistance de l'insécurité alimentaire au sahel : cas du Mali», *Tropicultura*, 36(2), 392-399. <https://doi.org/10.25518/2295-8010.885>
- Wing, S. D. (2013). Mali: politics of a crisis. *African Affairs*, 112(448), 476-485. <https://doi.org/10.1093/afraf/adt037>

MIGRATION, CLIMATE CHANGE, DEVELOPMENT AID
AND ECONOMIC GROWTH FROM A GENDER
PERSPECTIVE: AFRICA 2008-2020

CHAIMA EL HICHOU AHMED
University Of Cádiz

MANUELA ORTEGA GIL
University Of Cádiz

ANTONIO MATA GARCÍA
University Of Cádiz

1. INTRODUCTION

According to the IOM, in 2019, the number of international migrants was 272 million people, rising to 281 million in 2020. This means that 3.6 per cent of the world's population was migrant. Of these people, 48% were women, and 52% were men. Of these, 60% migrated for work (Mcauliffe & Triandafyllidou, 2021). By the end of 2020, 40.5 million people were internally displaced due to conflict or violence in 42 countries, and due to natural disasters they were displaced to 144 countries, where this cause constituted 75% of the total number of displaced people (Mcauliffe & Triandafyllidou, 2021).

Displacement due to natural disasters increasingly affects a growing number of countries and are associated with short-term evacuations. Among the major causes of internal displacement are geophysical disasters, weather conditions and droughts (IOM, 2019 and Mcauliffe & Triandafyllidou, 2021). Another type of displacement involves people who are refugees due to being forced to leave their territories for various reasons, including violence, persecution for political or religious reasons (UNHCR, 2011).

The number of refugees in 2021 was 27.1 million (an increase of 2.6% compared to 2019) and Turkey is the country that hosts the largest number of refugees with 15% of the total number of displaced persons (3.8 million). In Europe, Germany, France and Italy are the countries that receive the largest number of refugees. In Africa, Uganda (1.5 million), Sudan (1.1 million) and Ethiopia (821,300) are the largest refugee hosts in 2021, followed by Chad (555,800) and Cameroon (457,300). Meanwhile, Southern Africa took in a total of 783,300 people. On the Latin American continent, the largest host country is Colombia (UNHCR, 2021).

The reasons for movement differ between migrants and refugees. Among the reasons that influence migration are the search for individual or family development motivated by political-ideological persecution, insecurity as a consequence of violence, wars, ethnic-religious persecution, socio-economic problems, improvement of quality of life, access to goods and services, difficulty in accessing the labour market and education, among others (Aruj, 2008). Although Warner et al., (2010) add environmental processes in addition to political, social and economic factors. The motivation to migrate can be divided into internal and external factors. Internal factors include life expectations, personal fulfilment, the existence of generational migration links and information about the destination territory. External factors include labour, social and security constraints (Aruj, 2008).

In addition, climate change and extreme weather events can be included as an external factor (Mcauliffe & Triandafyllidou, 2021). Similarly, climate change can have a multiplier effect on political, demographic, economic or social tensions, aggravating the situation of territories. Migration can be influenced by environmental changes, such as tropical cyclones, floods, torrential rains and rainfall deficits, resulting from the impact of climate change, with this relationship with migration being limited in the long term (Piguet & De Guchteneire (2011). Other authors highlight the existence of environmental and climatic factors such as sudden disasters (typhoons and floods) or slow-onset processes (such as sea level rise and land degradation). In addition, the intention to migrate may be accelerated due to phenomena derived from climate change, not

being a direct cause of the disaster that has occurred (Afonso, 2011). Along the same lines, UNHCR (2022) adds storms and forest fires as sudden phenomena and droughts and changes in precipitation patterns as slow-onset phenomena.

How do these environmental phenomena affect human displacement? People who are forcibly displaced from their territories sometimes move within their own borders and sometimes outside them (Erazo, 2018). Similarly, these migrations, depending on the degree of vulnerability, will lead to different types of migration, depending on their temporality and adaptation strategies depending on the territories (local, international, rural or urban) (Chindarkar, 2012). The study by Winkler & Rouleau (2020) reflects the internal migration of Americans from the Northeast and Midwest to the South and West, with these areas being the most prone to the impacts of climate change in terms of extreme heat and wildfires. The authors studied the relationship between catastrophe-level fires and their consequences and concluded that catastrophic wildfires and extreme heat decrease immigration and increase emigration. The occurrence of a natural disaster due to a forest fire has a negative effect on migration. Global warming can produce, among others, extreme weather-related earthquakes, such as tornadoes and hurricanes (Walter, 2010). In the United States, hurricanes are the most common cause of migration (Mahajan & Yang, 2017), and cyclones are another meteorological factor (Saha, 2017). Climate change also triggers land movements that affect crops on unstable landsides (Stoffel & Huggel, 2012) and causes droughts (Hermans & McLeman, 2021).

In Tanzania, climate change over the last 10 years has led to an increase in droughts and temperatures, a shortening of rainy seasons, and a decline in crop productivity (Atuoye et al. 2021). Serdeczny et al. (2017) determine that the effects of climate change in Sub-Saharan Africa can be significant due to the phenomena of global warming, extreme heat, substantial changes in rainfall, aridity problems, rising sea levels, among others, and as a result, have an impact on health problems (infectious diseases, malnutrition), as well as economic difficulties (increased prices, reduced agricultural production and subsistence levels). These phenomena have also occurred in other territories such as in Asian

regions where agriculture has been disrupted (Mendelsohn, 2014), in the Pacific-Asian regions which have seen increased cases of transmission of diseases such as dengue fever, originating from other areas (Banu et al., 2011), as well as animal health (Forman et al., 2008).

In European regions, the last 40 years have seen internal shifts from eastern and north-western European agro-climatic zones to northern Europe, due to increased heat waves and droughts (Ceglar et al., 2019). Both direct and indirect economic costs due to climate change have also been caused by rising sea levels in Europe. It is estimated that Malta will be one of the worst affected European countries, with a 12% reduction in land area, followed by Greece by 3.5% (Bosello et al., 2012).

Definitely, climate change is one of the main drivers of migration, as it affects livelihood practices in vegetation zones differently, thus it has a negative impact on entrepreneurial development in rural areas (Akinbami, 2021). Sudden climatic changes and natural disasters could lead to forced migration choices (Berlemann & Steinhardt, 2017). Extreme weather, natural disasters and gradually deteriorating environmental conditions lead to an increase in the number of people migrating (Afonso, 2011; Berlemann & Steinhardt, 2017). These migrations may be mass and cross-border (Feng et al., 2010) or internal from rural regions to cities as is happening in Sub-Saharan Africa (Serdeczny et al., 2017).

How does gender perspective affect climate change in migration?

Women and girls constitute a significant number of migrants in West and Central Africa. Almost half of both internal and external migrants are women. Women in the sub-region migrate for a variety of reasons, including the search for economic opportunities, to join their families and for educational training. Economic factors remain the main driver of migration and, although women migrants are engaged in both formal and informal employment activities, most informal activities are undertaken by women, such as trade and domestic work (Mcauliffe & Triandafyllidou, 2021). Evidence shows that female migrant workers move to regions that offer more opportunities. There is a gender disparity in some migrant worker populations (IOM, 2020). A study on Nigeria concludes that socio-cultural factors and family responsibilities influence the decision to migrate depending on gender, with different migration

patterns between men and women, and that women entrepreneurs do not migrate to the same extent as men, with some migrating on a temporary basis and others waiting for state action (Akinbami, 2021).

Many women experience risks associated with migration, both during and after the arrival in the receiving countries, including sexual exploitation, violence and violence during migration journeys, as well as precarious employment conditions in destination countries and low wages (Mcauliffe & Triandafyllidou, 2021). There are also gender differences in coping with climate change, with women facing climate change differently than men (Sultana, 2014). This induced migration by climate change can lead women into a poverty trap or permanently displace them from their homes. On the one hand, migration can bring empowerment, but on the other hand it can cause their socio-economic situation to be worse. Gender differences in vulnerabilities determine not only who migrates but who is able to return and re-establish their lives (Chindarkar, 2012). Mcauliffe & Triandafyllidou, (2021), state that the number of female returnees has increased.

Regarding the behaviour of migrant women, it has been found in the United States that culture is an important factor in the economic behaviour and assimilation of the migrant population. Migrant women reduce the labour supply gap with respect to American women over time in the case of the United States, since, in addition to intergenerational transmission, there is a considerable convergence of migrants to native-born levels of schooling, fertility and labour supply across generations (Blau, 2015).

In terms of gender equality, the study by Roder & Muhlau (2014) concludes that migrants from countries with unequal gender relations are less supportive of gender equality than people from the majority society, and this does not persist over time. This is because migrants adapt their gender ideology to the norms of their country of residence, and the context of origin loses strength over time. Both cultural assimilation within the first generation and intergenerational assimilation are important; but women tend to adapt within the first generation and more deeply than men. In addition, women have a particular interest in adopting more egalitarian ideas and tend to feel empowered by changes in resource control.

How do migrations affect the economic growth of territories, and do they lead to changes in these territories? Among the factors that affect economic growth lies productivity, where human resources are essential. Given the lack of birth rates and the population ageing, improving the qualifications of migrants will have a positive effect on productivity and, therefore, on economic growth. Although there is literature that shows divergent positions on the relationship between migration and economic growth. For Şerban et al., (2020), the education and skills of migrants play an important role in economic growth, showing a positive and significant impact of the skilled migrant population in the period 2007 to 2017 in the EU. Regarding the labour market, there is a positive relationship between skilled migrants and the unemployment rate, with a decrease in the unemployment rate as immigration increases. However, these authors also point out that unskilled immigration has a negative effect on growth. Neither does it have a negative impact on average wages in the receiving country, nor on income per worker in the short term or in the long term (Ortega & Peri, 2009). Likewise, while the study by Bove and Elia (2017) shows the existence of a positive causal relationship between GDP per capita and the diversity produced by migration in the growth of countries, the study by Afridi et al. (2020) shows a negative relationship between migration and the economic growth of migrant-sending countries, especially in African countries.

Another important aspect in African countries are development aids and their impact on migration and economic growth. Development aids directly affects GDP per capita and democracy, and indirectly affects migration, as the main reasons for people to migrate include economic and social reasons such as poverty. "Growth is the main channel through which aid affects poverty" (Mahembe & Odhiambo, 2021:876). Increasing sustained growth is one of the main objectives of development aid policies (Müller-Using & Vöpel, 2014). There are studies that show a significant positive effect of foreign aid on poverty reduction. Anyanwu & Wabekwa (2022) show that, in the long run, increased multilateral aid flows (IMF and World Bank) improve economic growth in recipient countries, while increased bilateral aid was ineffective for growth. Moreover, the reduction of Total Factor Productivity (TFP), in terms of

different typologies of development aid (grants, bilateral aid, TFP distribution) do not have the expected effects on the effectiveness of the economic growth objective in the country or in the economic sector (Groß & Nowak-Lehmann Danzinger, 2022).

In the present 21st century, the international community in 2005 established an international framework to help improve the quality of aid offered by sending countries to recipient countries, the Paris Declaration was an agreement to comply with the principles of coordination, procedural management, transparency, evaluation and accountability of aid (Zapata-Cortés, 2016). After the 2007 crisis period, attempts have been made to assess whether development aid policies are effective in the territories and therefore reduce the levels of international migration, both from the point of view of international organisations and academics (Müller-Using & Vöpel, 2014).

Empirical research shows different effects between development aid and migration. According to Lanati and Thiele (2017) there are three ways in which aid can affect migration. The first pathway is the Income Channel, so that development aid revenues increase incomes, and this reduces emigration. The second channel is the Budget Constraint Channel, so that it could increase the wealth of migrants and be able to finance the costs of migration and opt to migrate to the population of sending countries, i.e. it will produce a pull effect, as indicated by Faini and Venturini, (1993). And the third way is the Network Channel, through which bilateral aid can be associated with migration flows, bilateral aid generates information on potential migrants, which means lower transaction costs for migrants. The authors find that there is some consensus that the effect of aid on the weight of the Budget Constraint Channel predominates over the Income Channel, so that development aid is resulting in a positive flow of migrants to recipient countries. Subsequently, Berthélemy et al. (2009) finds a significant relationship of migrants in the allocation of aid, distinguishing between skilled and unskilled migrants, noting that there is a development commitment to skilled migration, and that aid is targeted to this typology. Unskilled migrants are more attracted to more redistributive welfare states, while skilled migrants seek better opportunities and higher expected incomes. The attraction effect is more

significant for skilled migrants. And as for the Budget Constraint Channel, it points to the existence that poverty reduction may translate into more migration.

Likewise, the study by Lanati and Thiele (2017) shows that there is an inverse (negative) relationship between development aid and emigration rates. And there is even a greater impact of emigration in the case of conflict in the sending country. These authors conclude that, for the poorest half of the countries that receive such aid, the budget constraint channel does not have an important role to play in the decision to migrate. In line with the previous authors, Gabriele Restelli (2021) concluded that in Europe, the provision of aid to migrant-sending countries is not an effective tool in the short term. He differentiates between regular and irregular migration, with positive results of aid in regular migration, and does not discourage irregular migration. In his estimation he concludes that bilateral aids tend to increase irregular migration, with the estimated costs for each irregular migrant deterred being particularly high, and even higher for regular migrants. Hence, development aid does not condition people's motivation to migrate. In addition, other demographic and political factors are determinants of irregular migration, such as migrant networks, population size, bilateral policies constraints and conflict. On the other hand, the study by Ganso & Yuldashev (2018) finds that countries that receive larger amounts of rural development aid have lower emigration rates.

Regarding gender, the effectiveness of equality aid is a novel approach to improving women's economic, political, and social status. Empirical studies show that development aids have contributed to the progress of gender equality and to an inclusive development, both in labour market participation and in governance in institutions, although this has been slower (Grown et al., 2016). However, there has been no change in the role of women in terms of family decision-making or the overall role of women in society (Beath et al., 2013).

2. OBJECTIVES AND HYPOTHESES

Addressing the migration problem in Africa, it is essential to analyse the causes of migration, among them, according to the literature that has been presented, climate change, economic growth, development aid and gender. For this reason, the objective of this work has focused on analysing the effects that climate change, development aid, economic growth and gender have on migration with the aim of creating tools that help institutions to develop more effective and efficient migration policies with a gender perspective, based on the following hypotheses:

1. Climate change in the form of environmental disasters has a greater negative effect on migration for male migrants than for female migrants.
2. Gender equality has a higher positive effect on migration for female migrants than for male migrants.
3. The effect of GDPpp growth on migration is higher in countries with higher GDPpp (4.GDPpp) than in countries with lower GDPpp.
4. Development funds have a positive effect on migration, higher for male migrants than for female migrants.

3. METHODOLOGY

The data to construct the variables to be used for the analysis were extracted from the World Bank, Emergency Events Database (EM-DAT) and Eurostat. These variables have been analysed and transformed to adapt them to the model and, due to their characteristics, transformations have been made to per capita, to logarithmic and two of them, to categorical. Three econometric models with three dependent variables have been created, the first one representing migrants in general (model 1), the second one representing female migrants (model 2) and the third one representing male migrants (model 3). This segregation has been done to better visualise gender differences and to introduce a gender perspective into the study. In addition, a gender variable has been introduced into the model, the Gender Parity Index (GPI).

In addition, different environment, gender and development and growth funds variables have been used as explanatory and control variables. The dataset forms a matrix that has been entered into the econometric software Stata (version 16) and several models are estimated and those with the best estimates are selected. The analysis of the variables requires that the dependent variables, such as migration, development funds and number of refugees, be used logarithmically and GDPpp and periods categorically. The former with four categories and the latter with three. The model with the best estimation was the multiple linear regression with 193 observations, 54 African countries and 13 years (2008-2020). The variables selected for the three models, their description and their characteristics are listed in table 1.

TABLE 1. Description of the variables.

Dependent Variables (observations)	Description	Mean (Std.Dev)	Min (Max)
logmigrants. (699)	It is the logarithm of the total number of migrants and describes the number of migrants moving out of the African countries studied to Europe, these data in particular are on immigration and are classified according to the country of birth of the migrants, gender and age (Eurostat: [MIGR_IMM3CTB__custom_2815013]).	6.580266 (1.941475)	1.791759 (11.62642)
Logmigrawom (699)	It is the logarithm of women migrants and describes the number of women migrants moving out of the African countries under study, these data in particular are on female migrants and are classified according to the country of birth, sex and age of women migrating to Europe (Eurostat: [MIGR_IMM3CTB__custom_2815013]).	5.995756 (2.025149)	.6931472 (11.03444)
Logmigraman (699)	It is the logarithm of men migrants and describes the number of men migrants moving out of the African countries studied, these data are specifically on men migrants and are classified according to the country of birth, sex and age of men migrating to Europe (Eurostat : [MIGR_IMM3CTB__custom_2815013]).	5.667326 (1.870823)	0 (10.85083)

Independent Variables (observations)	The independent variable is the number of migrants moving from Africa to Europe annually.	Mean (Std.Dev)	Min (Max)
GeoDis (702)	It is the variable of annual geophysical disasters per country and year, which according to their typology can be volcanic disasters or earthquakes. These data have been compiled from the Emergency Events Database (EM-DAT).	.017094 (.1402813)	0 (2)
MetDis (702)	It is the variable of annual meteorological disasters per country, which shows the sum of: connective storms, tropical cyclones, extreme temperatures such as cold and heat waves. These data have been compiled from the Emergency Events Database (EM-DAT).	.1695157 (.4849043)	0 (3)
GenParInd (353)	It is the Gender Parity Index variable, which shows the gross enrolment ratio (proportion) in primary and secondary education of girls and boys in public and private schools. These data have been compiled by The World Bank in particular: SE.ENR.PRSC.FM.ZS	.942779 (.099619)	.63032 (1.15388)
logNetDev (696)	It is the logarithm of net official development assistance and official aid received (current dollars). Net official development assistance (ODA) consists of disbursements of concessional loans (net of principal repayments) and grants by official agencies of Development Assistance Committee (DAC) members, multilateral institutions and non-DAC countries to promote the economic development and welfare of countries and territories on the DAC list of ODA recipients. Loans are included with a grant element of at least 25% (calculated with a discount rate of 10%). Net official aid is defined as aid flows (net of repayments) from official donors to countries and territories in Part II of the DAC List of ODA recipients. Data are expressed in current US dollars. These data have been compiled The World Bank in particular :DT.ODA.ALLD.CD)	19.94244 (1.361825)	13.16158 22.43281

logNetDevpp (684)	It is the logarithm of net official development assistance and official aid received (current dollars), per capita. The data have been compiled from The World Bank: DT.ODA.ALLD.CD, and the per capita calculation has been computed with Stata).	4.003891 (8654933)	2052903 6.497868
logRefupob (619)	It is the logarithm of refugees by country or territory of asylum. The data has been compiled by The World Bank, in the following database: SM.POP.REFG	9.593381 (2.351916)	1.609438 14.16696
logInterDisplaced420	It is the logarithm of internally displaced persons, new displacement associated with disasters (number of cases). The data has been compiled from The World Bank, in the following database: VC.IDP.NWDS.	9.023254 (2.477022)	.6931472 15.17495
GDPpp (701)	Categorical variable representing Gross Domestic Product per capita. This variable has been divided into four tranches: 1.GDPpp. The value 1 has been assigned to the GDPpp bracket (198.3529- 695.2169) Relative frequency 24.74%. 2. GDPpp. Value 2 has been assigned to the GDPpp range (697.0878-1338.291). Relative frequency 25.48 %. 3.GDPpp The value 3 has been assigned to the GDPpp bracket (1343.275-3178.314). Relative frequency 24.74 %. 4.GDPpp The value 4 has been assigned to the GDPpp range (3219.701-22942.61). Relative frequency 25.04 %.	2.500732 (1.116886)	1 4
period	Temporal categorical variable. This variable has segmented time into three periods: 1.period. Period of the crisis (2008-2012) 2.period. Period of the beginning of the recovery (2013-2016) 3.period. Period of recovery and beginning of the pandemic (2017-2020).	1.921541 (.8286691)	1 3

Own elaboration by the authors

Once the models have been estimated, different tests have been carried out such as the Breusch-Pagan / Cook-Weisberg test for heteroskedasticity, which has discarded the existence of heteroskedasticity, Ramsey test, Skewness and kurtosis tests for normality, and the variance inflation factors for the independent variables have been calculated, showing

the non-existence of multicollinearity. Although the Breusch-Pagan / Cook-Weisberg test ruled out heteroscedasticity, for better model fit the robust model was estimated.

The model used is:

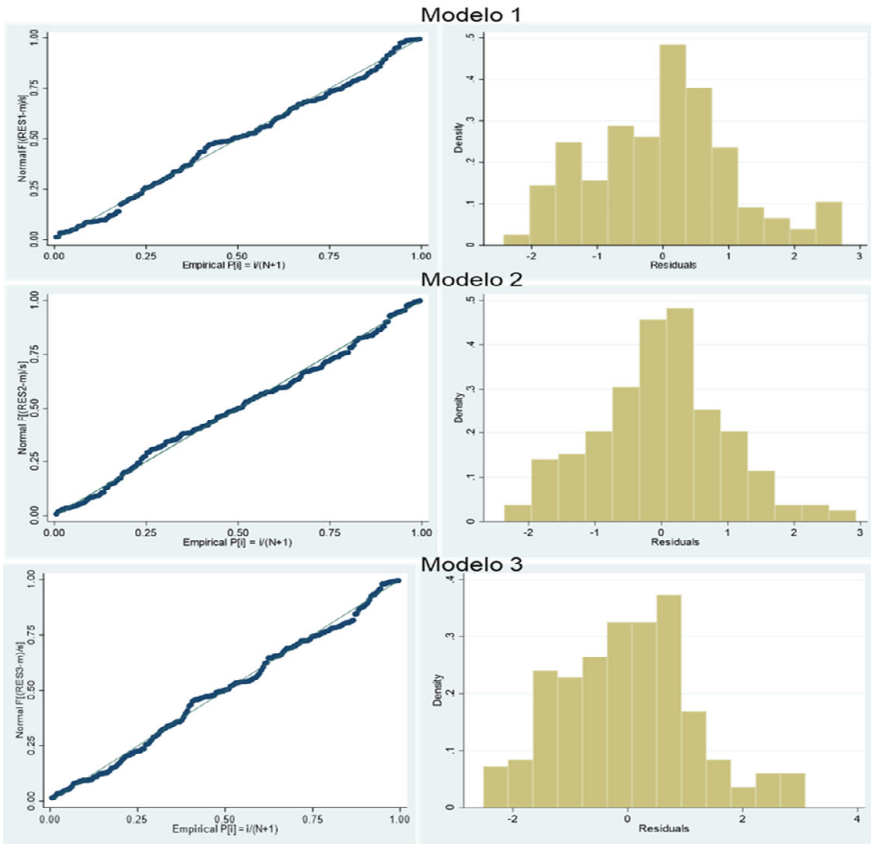
$$\text{Log}Y_{jt} = \beta_0 + \beta_1 \text{GeoDis}_{jt} + \beta_2 \text{MetDis}_{it} + \beta_3 \text{GenParInd}_{jt} + \beta_4 \text{logNetDev}_{jt} + \beta_5 \text{logNetDevpp}_{jt} + \beta_6 \text{logRefupobj}_{jt} + \beta_7 \text{logInterDisplaced}_{jt} + I_4(\text{GDPpp4}_j) + I_3(\text{period } t) + \varepsilon_{jt}$$

Where j are the countries, t the years, $\text{Log}Y_{jt}$ are the dependent variables which can be migrants (logmigrants), migrant women (logmigrawom) or migrant men (logmigraman) of each country in a given year. β are the estimators of the predictor variables X_{jt} , α is the intercept or constant and ε_{jt} are the residuals. In addition, I_4 include four vectors for the variable (GDPpp4) and I_3 three vectors for a period time variable (period) whose details have been mentioned previously.

4. RESULTS

We built three robust models with two polytomous variables, one with four categories represented by vectors I (GDPpp4 $_{jt}$) and another with three categories I (period t) as control for and fixed effects that are statistically valid. Once the three models had been estimated robustly in Stata16 with the variables indicated above, the residuals were studied, and various normality tests were carried out (Figure 1).

FIGURE 1. Normality analysis of the models.



Model 1. Histogram (bin=13, start=-2.4245241, width=.3959565)

Model 2. Histogram (bin=13, start=-2.3678536, width=.40762171)

Model 3. Histogram (bin=13, start=-2.5129807, width=.43077617)

Own elaboration by the authors using Stata

The Breusch-Pagan/Cook-Weisberg test for heteroscedasticity and the Ramsey test were also performed to check the linear specification of the models, the Skewness and kurtosis tests for normality and the Variance Inflation Factor (VIF) to measure of the amount of multicollinearity if it is close to 1, as in our case, the variables are weakly correlated (Table 2).

TABLE 2. *Post-estimation test of models*

Post-estimación	Model 1	Model 2	Model 3
Breusch-Pagan / Cook-Weisberg*	0.9024	0.1640	0.8855
Ramsey RESET	0.7684	0.5057	0.8133
Skewness and kurtosis tests for normality	0.4499	0.4477	0.3173
Mean VIF	1.44	1.44	1.44
* Breusch-Pagan / Cook-Weisberg has been calculated for the non-robust option			

Own elaboration by the authors using Stata

All models show a positive significant relationship $p < 0.01$ very high with the Gender Parity Index (GenParInd), with a greater effect on female migrants, since a one unit increase in the Gender Parity Index causes an increase in women migrants of 5.4%, in migrants of 4.3% and in men migrants of 3.7%. Otherwise, the environmental variables of geophysical and meteorological disasters both have a negative effect on migration, with a greater effect on male migrants. Therefore, increasing these variables by one unit causes a decrease in the number of male migrants by -1.09% and -0.5%, respectively. In the number of migrants the percentage decreases to -1.05% and -0.42%, respectively, and in female migrants -1% and -0.3%. Another aspect to highlight is that the number of refugees is not significant in the three models while the number of IDPs is significant in the opposite direction, with a similar effect in the three models, indicating that a 1% increase in the number of IDPs is associated with a 0.15% decrease in the number of migrants and women migrants and a 0.14% decrease in the number of men migrants. The behaviour of development funds and GDPpp is also interesting. On the one hand, a 1% increase in the amount of development funds that come into a country (logNetDev) is associated with a 0.94% change in the number of migrants and men migrants and a 0.92% change in the number of women migrants. The opposite happens with per capita development funds, which have a larger inverse effect on women migrants (-1.16%), followed by migrants in total (-1.07%) and men migrants (-1.02%). On the other hand, the interval 3GDPpp (1343,275\$ to 3178,314\$) is significant at $p < 0.01$, where an economic growth per capita of 1% causes

an increase in the number of men migrants of 1.71%, of migrants of 1.55% and of women migrants of 1.34%. This effect is smaller in the 4GDPpp interval (3219.701-22942.61) as an economic growth per capita of 1% is linked to an increase in the number of men migrants 1.31%, migrants 1.26% and women migrants 1.16%. The results also show that the period 2013-2016 has a greater negative effect on migration than the period 2017-2020 (table 3).

TABLE 3. Estimation results of the models

VARIABLES		Model 1	Model 2	Model 3
		logmigrants	logmigrawom	logmigraman
GeoDis		-1.055***	-0.998***	-1.086***
		(0.135)	(0.118)	(0.151)
MetDis		-0.418***	-0.312***	-0.499***
		(0.118)	(0.115)	(0.124)
GenParInd		4.298***	5.421***	3.724***
		(1.031)	(0.868)	(1.117)
logNetDev		0.939***	0.916***	0.942***
		(0.122)	(0.106)	(0.132)
logNetDevpp		-1.068***	-1.164***	-1.017***
		(0.155)	(0.134)	(0.173)
logRefupob		-0.0462	-0.0322	-0.0440
		(0.0357)	(0.0330)	(0.0378)
logInterDisplaced		-0.148***	-0.148***	-0.144***
		(0.0472)	(0.0432)	(0.0504)
GDPpp	2.GDPpp (697.0878-1338.291)	0.483*	0.162	0.615**
		(0.253)	(0.212)	(0.272)
	3.GDPpp (1343.275-3178.314)	1.553***	1.343***	1.707***
		(0.224)	(0.221)	(0.233)
4.GDPpp (3219.701-22942.61)		1.256***	1.161***	1.309***
		(0.382)	(0.346)	(0.412)
period	2.period (2013-2016)	-0.854***	-0.858***	-0.876***
		(0.203)	(0.181)	(0.218)
	3.period (2017-2020)	-0.553**	-0.643***	-0.541*
		(0.257)	(0.220)	(0.278)
Constant		-10.53***	-11.69***	-10.92***
		(2.505)	(2.234)	(2.681)
Observations		193	193	193
R-squared		0.622	0.683	0.592
Robust standard errors in parentheses				
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1				

Own elaboration by the authors using Stata

5. CONCLUSIONS

As the literature review has shown, migration is both a problem and a necessity for developed receiving countries, but from the migrant's point of view it is a decision that is rooted in a few factors and facts. This paper has focused on these, namely environmental factors related to climate change, economic factors such as economic growth and development funds, and social factors related to gender equality.

The results show that the objective has been achieved and the effect of climate change, gender equality, development funding and GDP growth on migration has been calculated. As can be seen, the two climate change variables have a negative significance in all three models, which is higher for geological disasters than for meteorological disasters and higher for men than for women. Therefore, hypothesis 1 is confirmed. These results are not in line with some authors cited above who state that climate change favours emigration (Afonso (2011); Feng et al. (2010), Chindarkar, (2012); Akinbami (2021) and Mcauliffe & Triandafyllidou (2021).

From the studies of models 2 (female migrants) and 3 (male migrants) it can be observed that the migration factors studied do not change either in significance or in sign, only in some cases do some of them show a higher effect, as in the case of the variable Gender Parity Index (GenParInd), which shows a higher positive effect on migration in female migrants than in male migrants. This confirms hypothesis 2, which stated that gender equality has a higher positive effect on the migration of female migrants than that of male migrants, but this result is not in line with the hypothesis. This result is not in line with Akinbami, (2021), who concluded that women entrepreneurs do not migrate to the same extent as men.

From an economic perspective, the analysis of the GDPpp variable shows a positive relationship with migration, although it differs according to the GDPpp brackets, with its effect being greater in category 3 GDPpp (1343,275-3178,314) than in the rest of the categories. Thus, a one-unit increase in GDPpp has as a response a higher increase in migration in that category, but also in male migrants than in female

migrants. Consequently, only hypothesis 3 is only partially confirmed, as the effect is larger for GDPpp category 3 than for category 4.

Regarding hypothesis 4 "Development funds have a positive effect on migration, higher for male migrants than for female migrants" the results show that the effect of development funds on migration has a different sign on a per capita basis than on a total amount. When analysed from a gender perspective, there is no gender differentiation in this variable. Therefore, hypothesis 4 is not accepted. The results of Ganso & Yuldashev (2018) are in line with the results of the logNetDevpp variable and not in line with the results of the logNetDev variable.

One of the limitations found is the lack of studies carried out from a gender perspective. We understand that there is a strong need to carry out studies on migration and economic growth in countries applying a territorial development and gender perspective. Carrying out studies where data is segregated by sex involves being able to identify needs to be covered and, therefore, to improve people's quality of life. In the same way, analysing the internal displacement caused by climate change involves new lines of research.

6. REFERENCES

- ACNUDH, (2021). Declaración sobre el derecho al desarrollo. Recuperado el 7 de ago. de 22. De:
<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/righttodevelopment.aspx>
- Winkler, R. L., & Rouleau, M. D. (2020;2021;). Amenities or disamenities? estimating the impacts of extreme heat and wildfire on domestic US migration. *Population and Environment*, 42(4), 622-648.
<https://doi.org/10.1007/s11111-020-00364-4>
- Afonso, O. C. A. (2011). Natural Disasters and Migration: Storms in Central America and the Caribbean and Immigration to the US. *UC Davis Undergrad. Res. J.*, 14, 1-18.
- Afridi, M. A., Tahir, M., Sayal, A. U., & Naseem, I. (2020). Migration enclave and downward economic growth in Africa. *International Journal of Social Economics*, 47(12), 1527–1540. <https://doi.org/10.1108/IJSE-02-2020-0068>

- Akinbami, C. A. O. (2021). Migration and climate change impacts on rural entrepreneurs in Nigeria: A gender perspective. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(16), 8882. <https://doi.org/10.3390/sul3168882>
- Anyanwu, S., & Wabekwa, B. (2022). Impact of Foreign Aid on Economic Growth in the West African Monetary Zone using Non-linear Autoregressive Distributed Lag. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 13(8). <https://doi.org/10.7176/jesd/13-8-04>
- Aruj, R. S. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, 14(55), 95-116.
- Atuoye, K. N., Luginaah, I., Hambati, H., & Campbell, G. (2021). Who are the losers? Gendered-migration, climate change, and the impact of large scale land acquisitions on food security in coastal Tanzania. *Land Use Policy*, 101, 105154.
- Banu, S., Hu, W., Hurst, C., & Tong, S. (2011). Dengue transmission in the Asia-Pacific region: impact of climate change and socio-environmental factors. *Tropical Medicine & International Health*, 16(5), 598-607.
- Beath, A., Christia, F., & Enikolopov, R. (2013). Empowering women through development aid: Evidence from a field experiment in Afghanistan. *American Political Science Review*, 107(3), 540–557. <https://doi.org/10.1017/S0003055413000270>
- Berlemann, M., & Steinhardt, M. F. (2017). Climate change, natural disasters, and migration—a survey of the empirical evidence. *CESifo Economic Studies*, 63(4), 353-385.
- Berthélemy, J. C., Beuran, M., & Maurel, M. (2009). Aid and Migration: Substitutes or Complements? *World Development*, 37(10), 1589–1599. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2009.02.002>
- Blair, C., Grossman, G., & Weinstein, J. (2022). Liberal Displacement Policies Attract Forced Migrants in the Global South. *American Political Science Review*, 116(1), 351-358. doi:10.1017/S0003055421000848
- Blau, F.D. Immigrants and gender roles: assimilation vs. culture. *IZA J Migration* 4, 23 (2015). <https://doi.org/10.1186/s40176-015-0048-5>
- Bove, V., & Elia, L. (2017). Migration, Diversity, and Economic Growth. *World Development*, 89, 227–239. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2016.08.012>
- Chindarkar, N. (2012). Gender and climate change-induced migration: proposing a framework for analysis. *Environmental Research Letters*, 7(2), 025601.
- Dolado, J., Goria, A., & Ichino, A. (1994). Immigration, human capital and growth in the host country. *Journal of population economics*, 7(2), 193-215.

- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 327-439). Elsevier
- Erazo, J. P. S. (2018). Migración por cambio climático en Colombia: entre los refugiados medioambientales y los migrantes económicos. *Jurídicas*, 15(2), 53-69.
- Faini, R., & Venturini, A. (1993). Trade, aid and migrations. Some basic policy issues. *European Economic Review*, 37(2–3), 435–442.
[https://doi.org/10.1016/0014-2921\(93\)90032-6](https://doi.org/10.1016/0014-2921(93)90032-6)
- Feng, S., A. B. Krueger, and M. Oppenheimer (2010), “Linkages Among Climate Change, Crop Yields and Mexico-US Cross-border Migration”, *Proceedings of the National Academy of Sciences United States of America* 107, 14257–14262
- Forman, S., Hungerford, N., Yamakawa, M., Yanase, T., Tsai, H. J., Joo, Y. S., ... & Nha, J. J. (2008). Climate change impacts and risks for animal health in Asia. *Rev Sci Tech Off Int Epiz*, 27, 581-597.
- Gamso, J., & Yuldashev, F. (2018). Does rural development aid reduce international migration? *World Development*, 110, 268–282.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.05.035>
- Groß, E., & Nowak-Lehmann Danzinger, F. (2022). What effect does development aid have on productivity in recipient countries? *Review of Development Economics*, 26(3), 1438–1465.
<https://doi.org/10.1111/rode.12889>
- Grown, C., Addison, T., & Tarp, F. (2016). Aids for gender equity and development: Lessons and challenges. *Journal of International Development*, 28, 311–319. <https://doi.org/10.1002/jid>
- Hermans, K., & McLeman, R. (2021). Climate change, drought, land degradation and migration: exploring the linkages. *Current opinion in environmental sustainability*, 50, 236-244.
- IOM (2021). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. Recuperado el 1 de octubre de 2022, de: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- IOM, (2020). Africa Migration Report: Challenging the Narrative. International Organization for Migration. Addis Ababa. Retrieved from: <https://publications.iom.int/books/africa-migration-report-challenging-narrative>
- Lanati, M., & Thiele, R. (2017). The impact of foreign aid on migration revisited. In *Max Weber Programme* (Vol. 5).

- Lau, C. L., Smythe, L. D., Craig, S. B., & Weinstein, P. (2010). Climate change, flooding, urbanisation and leptospirosis: fuelling the fire?. *Transactions of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene*, 104(10), 631-638.
- Mahajan, P., & Yang, D. (2017). *Taken by storm: Hurricanes, migrant networks, and U.S. immigration*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, Inc. doi:<https://doi.org/10.3386/w23756>
- Mahembe, E., & Odhiambo, N. M. (2021). Does foreign aid reduce poverty? A dynamic panel data analysis for sub-Saharan African countries. *Journal of Economic Inequality*, 19(4), 875–893. <https://doi.org/10.1007/s10888-021-09496-5>
- McAuliffe & Triandafyllidou (2021). McAuliffe, M. and A. Triandafyllidou (eds.), 2021. *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM), Geneva
- Mendelsohn, R. (2014). The impact of climate change on agriculture in Asia. *Journal of Integrative Agriculture*, 13(4), 660-665
- Müller-Using, S., & Vöpel, H. (2014). The EU's migration and development policy: New approaches in economics for more effective public aid. *Intereconomics*, 49(2), 95–101. <https://doi.org/10.1007/s10272-014-0491-1>
- O'Connor, K. J. (2020). The effect of immigration on natives' well-being in the European Union. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 180, 257-274.
- Ortega, F., & Peri, G. (2009). *The causes and effects of international migrations: Evidence from OECD countries 1980-2005* (No. w14833). National Bureau of Economic Research.
- Piguet, E., Pécout, A., & De Guchteneire, P. (2011). Migration and climate change: An overview. *Refugee Survey Quarterly*, 30(3), 1-23.
- Restelli, G. (2021). The effects of development aid on irregular migration to Europe: Deterrence or attraction? *Development Policy Review*, 39(6), 926–952. <https://doi.org/10.1111/dpr.12546>
- Roder, A., & Muhlau, P. (2014). Are they acculturating? europe's immigrants and gender egalitarianism. *Social Forces*, 92(3), 899-928. <https://doi.org/10.1093/sf/sot126>
- Saha, S. K. (2017). Cyclone aila, livelihood stress, and migration: Empirical evidence from coastal bangladesh. *Disasters*, 41(3), 505-526. <https://doi.org/10.1111/disa.12214>

- Șerban, A. C., Aceleanu, M. I., Dospinescu, A. S., Țircă, D. M., & Novo-Corti, I. (2020). The impact of EU immigration on economic growth through the skill composition channel. *Technological and Economic Development of Economy*, 26(2), 479–503. <https://doi.org/10.3846/tede.2020.11954>
- Serdeczny, O., Adams, S., Baarsch, F., Coumou, D., Robinson, A., Hare, W., ... & Reinhardt, J. (2017). Climate change impacts in Sub-Saharan Africa: from physical changes to their social repercussions. *Regional Environmental Change*, 17(6), 1585-1600.
- Stoffel, M., & Huggel, C. (2012). Effects of climate change on mass movements in mountain environments. *Progress in physical geography*, 36(3), 421-439
- Sultana, F. (2014). Gendering climate change: Geographical insights. *The Professional Geographer*, 66(3), 372-381.
- UNHCR, (2011). The 1951 Convention Relating to the Status of Refugees and its 1967 Protocol, available at: <https://www.refworld.org/docid/4ec4a7f02.html>
- UNHCR (2022) Tendencias Globales Desplazamiento Forzado En 2021. Recuperado el 12 de oct. de 22. De: <https://www.acnur.org/tendencias-globales.html>
- Walter, M. E. (2010). Earthquakes and Weatherquakes: Mathematics and Climate Change. *Notices of the AMS*, 57(10), 1278-1284
- Zapata-Cortés, O. L. (2016). Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo y programa de acción de accra. *Análisis Político*, 29(87), 132. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/60756>

IMPLEMENTATION AND LIMITS OF DIRECTIVE 55/2001/EC IN FAVOR OF UKRAINIAN DISPLACED PERSONS

LETIZIA SALVO

Università degli Studi di Messina

1. THE EUROPEAN UNION'S COMPETENCES ON IMMIGRATION AND ASYLUM

With the adoption of the Lisbon Treaty in 2007, in force since 2009, the Union's competences in the field of immigration and asylum have been strengthened. Indeed, the TEU³⁴ recalls the Union's role in offering its citizens an area of freedom, security and justice without internal borders, in which the free movement of persons is ensured in conjunction with appropriate measures with respect to external border controls, asylum, immigration, crime prevention and the fight against crime. In furtherance of this objective, Title V of the TFEU regulates policies on border controls, asylum and immigration, judicial cooperation in civil matters, judicial cooperation in criminal matters and police cooperation³⁵.

With a view to establishing an area of freedom, security and justice, while respecting fundamental rights and taking into account the legal orders of the different legal traditions of the Member States, the objectives set out in Article 67 TFEU require the Union to ensure the absence of controls on persons at internal borders and to develop a common policy on asylum, immigration and external border control that is based on solidarity between Member States and fair towards third-country nationals and stateless persons. The level of security guaranteed must be high

³⁴ Article 3(2) TEU.

³⁵ European Parliament, Thematic notes on the European Union, An area of freedom, security and justice, June 2022.

and include measures of coordination and cooperation between police, judicial and other competent authorities, as well as through mutual recognition of criminal judicial decisions and, if necessary, approximation of criminal legislation³⁶.

Connected to these common policies are those related to immigration, which are developed through internal EU legislation and through interventions at the international level, such as political dialogue, partnerships, cooperation or international agreements between EU Member States and third countries of origin or transit of foreigners. Specifically, Articles 77, 78³⁷ and 79 TFEU regulate border control, the granting of an appropriate status to third-country nationals in need of international protection within the framework of the Common European Asylum System, the regulation of so-called legal immigration, the fight against illegal immigration and human trafficking.

In consolidating and strengthening these policies, the important provisions of the Charter of Fundamental Rights of the European Union³⁸ also

³⁶ European Parliament, Thematic notes on the European Union, An area of freedom, security and justice, June 2022. 3 Article 67 (ex Article 61 TEC and ex Article 29 TEU) Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union - Part Three: Union policies and internal actions - Title V: Area of Freedom, Security and Justice - Chapter 1: General provisions, in eur-lex.europa.eu.

³⁷ Article 78 TFEU, ex Articles 63(1) and (2) and 64(2) TEC.

³⁸ For the purposes of the exercise of the Union's competences, it is useful to mention Article 289(1) TFEU, which provides that on a proposal from the Commission, the European Parliament and the Council shall use the ordinary legislative procedure for the joint adoption of a regulation, directive or decision. The same procedure is set out in Article 294 TFEU. Also relevant to legislative action are the fundamental rights declared by the Charter in Article 6(1) TEU, which are often used to fill in gaps in secondary legislation and to interpret restrictively provisions that allow member states to exempt certain foreigners from the enjoyment of fundamental guarantees. This article states that 'The Union recognises the rights, freedoms and principles set out in the Charter of Fundamental Rights of the European Union of 7 December 2000, as adapted on 12 December 2007 in Strasbourg, which shall have the same legal value as the Treaties. In Article 51, the Charter extends its application 'to the institutions, bodies, offices and agencies of the Union with due regard for the principle of subsidiarity and to the Member States only when they are implementing Union law. They shall therefore respect the rights, observe the principles and promote the application thereof in accordance with their respective powers and in compliance with the limits of the competences conferred upon the Union in the Treaties', although specifying in the second paragraph that this provision does not extend the scope of Union law beyond its competences. As Anna Pitrone has observed, in the light of this interpretative evolution, national rules affecting matters regulated at European level represent an

intervene, such as Article 15(3), which deals with foreigners, recognising them, when working in the territory of the Member States, working conditions equivalent to those of EU citizens. Furthermore, Article 21 of the Charter prohibits any form of discrimination in the application of the Treaties.³⁹ As has been observed⁴⁰, therefore, the Charter of Fundamental Rights "projects the citizen of each member state beyond its national borders", but also welcomes those who do not belong to the states of the European Union.

1.1. INTERNATIONAL PROTECTION IN THE COMMON SYSTEM OF THE UNION.

As governed by Articles 67(2) and 78(3) TFEU, the Union envisages the development of a common international protection system aimed at offering an appropriate status to any third-country national in need, provided the prerogative of compliance with the Geneva Convention of 28 July 1951 relating to the Status of Refugees and its Additional Protocol⁴¹ is respected, such a system must guarantee a high level of protection and respect for the principle of non-refoulement⁴². Furthermore, the Union's

implementation, albeit direct, of EU law and can therefore be submitted to the Court for examination as to their conformity with the Charter and the protection of fundamental rights. In other words, the coincidence of the subject-matter of the national provisions with the subject-matter of the European provisions, or the coincidence of the aim pursued by the latter, is sufficient for the necessary link for the Charter to be applicable. A. PITRONE, *Regimi speciali in materia di ingresso e soggiorno di cittadini di paesi terzi nell'Unione europea*, Editoriale Scientifica, Naples, 2018, p.48 ss.

³⁹ Consider also Article 20 of the Charter of Fundamental Rights, as the Explanations specify the correspondence to the general principle of equality, in which the same treatment must be guaranteed for similar situations, recognised in all European constitutions and enshrined in the Judgment of the Court of Justice of 8 October 1980, Case C- 810/79, *Peter Überschär v. Bundesversicherungsanstalt für Angestellte*, in ECLI:EU:C:1980:228.

⁴⁰ E. TRIGGIANI, *Le regole per la costruzione di una società integrata*, in ID. (ed.), *Europe and the Mediterranean. Le regole per la costruzione di una società integrata*. Atti del XIV Convegno della SIDI, Bari, 18-19 giugno 2009, Editoriale Scientifica, Naples 2010, 95 ff.

⁴¹ Protocol relating to the Status of Refugees adopted in New York on 31 January 1967, entered into force on 4 October 1967 and made executive in Italy by Law No. 95 of 14/02/1970 (G.U. No. 79 of 28/03/1970).

⁴² The principle of non-refoulement, Article 33 of the 1951 Geneva Convention Relating to the Status of Refugees, states that: No Contracting State shall expel or return, in any manner whatsoever, a refugee to the frontiers of territories where his life or freedom would be threatened on account of his race, religion, nationality, membership of a social group or political opinion. The

policies must be governed by the principle of solidarity and fair sharing of responsibility between the Member States, including in financial terms, through appropriate measures⁴³.

To date, several acts making up the Common European Asylum System have been adopted⁴⁴; among them: Directive 2011/95/EU (the so-called Qualification Directive)⁴⁵, which aims both to ensure that Member States use shared criteria through the approximation of legislation on the essential conditions of refugee status and subsidiary protection status, in order to identify individuals who are genuinely in need of international protection, and to ensure a minimum level of services available to them in all Member States. Similarly, Member States should be able to support more favourable provisions than the rules laid down in the directive for third-country nationals or stateless persons seeking international protection from a Member State, while respecting fundamental rights and complying with the principles recognised in particular in the Charter of Fundamental Rights of the European Union⁴⁶, in particular in guaranteeing full respect for human dignity, the right to asylum of asylum seekers and their accompanying family members. Directive 2013/32/EU (the so-called Asylum Procedures Directive)⁴⁷ applies to applications for international protection lodged on the territory, at the border, in territorial waters or in transit zones of Member States, as well as to procedures for withdrawing international protection.

prohibition of forced repatriation is widely accepted as part of customary international law and is therefore respected even by states that are not parties to the 1951 Refugee Convention.

⁴³ Article 80 TFEU.

⁴⁴ Known as SECA or CEAS (Common European Asylum System).

⁴⁵ Directive 2011/95/EU (so-called 'Qualification Directive') of the European Parliament and of the Council of 13 December 2011 on standards for the qualification of third-country nationals or stateless persons as beneficiaries of international protection, for a uniform status for refugees or for persons eligible for subsidiary protection, and for the content of the protection granted (recast), in Official Journal of the European Union No L 337 of 20 December 2011, p. 9.

⁴⁶ In particular to promote the application of Articles 1, 7, 11, 14, 15, 16, 18, 21, 24, 34 and 35 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union.

⁴⁷ Directive 2013/32/EU (so-called Procedures Directive), of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 on common procedures for granting and withdrawing international protection status (recast), in Official Journal of the European Union No. L 180 of 29 June 2013, p.60.

Dir. 2013/33/EU (the so-called Reception Directive)⁴⁸, lays down rules on the reception of applicants for international protection and is therefore applicable to all third-country nationals and stateless persons applying for international protection in the territory of a Member State, provided they are allowed to stay there as applicants; it is also applicable to family members, if they are included in the application for international protection under national law. This directive does not apply in the event of the application of the provisions of Council Directive 2001/55/EC of 20 July 2001 on minimum standards for giving temporary protection in the event of a mass influx of displaced persons and on measures promoting a balance of efforts between Member States in receiving such persons and bearing the consequences thereof. The purpose of the latter directive⁴⁹ is to lay down minimum standards for giving temporary protection in the event of a mass influx of displaced persons from third countries who are unable to return to their country of origin, and to promote a balance of efforts between the Member States in receiving displaced persons and bearing the consequences of receiving them.

All the directives mentioned here play an important role, since they are placed as instruments implementing the Geneva Convention, which constitutes the "cornerstone of the international legal framework for the protection of refugees"⁵⁰. Although transposed through different national provisions within each Member State, they give effect in EU law to the rules on refugees laid down in this Convention. This implies that the directives cited must be interpreted in accordance with the provisions of the Convention itself⁵¹. The SECA is then complemented by two

⁴⁸ Directive 2013/33/EU (so-called Reception Directive) of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 laying down standards for the reception of applicants for international protection (recast), in Official Journal of the European Union No. L 180 of 29 June 2013, p.96.

⁴⁹ Council Directive 2001/55/EC (the so-called "Displaced Persons Directive") of 20 July 2001 on minimum standards for giving temporary protection in the event of a mass influx of displaced persons and on measures promoting a balance of efforts between Member States in receiving such persons and bearing the consequences thereof, in Official Journal of the European Union L 212 of 7 August 2001, p.12.

⁵⁰ Recital 4 of dir. 2011/95.

⁵¹ S. AMADEO, F. SPITALERI, *Il diritto dell'immigrazione e dell'asilo dell'Unione Europea*, Giappichelli Editore, Turin, 2019, p.54.

regulations: Regulation (EU) No 604/2013⁵² which establishes the criteria and mechanisms for determining the Member State responsible for examining an application for international protection lodged in one of the Member States by a third-country national or a stateless person, and Regulation (EU) No 603/2013⁵³, which establishes Eurodac, a central system useful for comparing fingerprints. Operational measures are instead regulated by the recent Reg. (EU) 2021/2303⁵⁴ establishing the European Union Asylum Agency.

The Agency participates in the function of guaranteeing the effective and uniform application of Union asylum legislation in the Member States, in full respect of fundamental rights, by ensuring that assessments of applications for international protection in the Union are convergent and by coordinating and strengthening practical cooperation and the exchange of information. Article 14 of the same regulation presents a monitoring mechanism for the Agency, which can improve the functioning of the CEAS especially in cases where Member States' asylum and reception systems are under disproportionate pressure. In addition to its technical and practical support and in the fulfilment of its mandate, the Agency is a specialised centre by virtue of its independence and the scientific and technical quality of the assistance it provides and the information it collects and disseminates, the transparency of its procedures and the way it operates⁵⁵.

Finally, Reg. No. 516/2014⁵⁶ establishes the Asylum, Migration and Integration Fund, so called FAMI, aimed at improving solidarity and responsibility management between the Member States "most exposed to

⁵² Regulation (EU) No. 604/2013 of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 in Official Journal of the European Union No. L 180 of 29 June 2013, p.31 (so-called Dublin III Reg.).

⁵³ Regulation (EU) No 603/2013 of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 in Official Journal of the European Union No L 180 of 29 June 2013, p.1.

⁵⁴ Regulation (EU) 2021/2303 of the European Parliament and of the Council of 15 December 2021 on the European Union Asylum Agency and repealing Regulation (EU) No 439/2010.

⁵⁵ Article 1 reg. cit. , p. 11-12.

⁵⁶ Regulation (EU) No 516/2014 of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 in Official Journal of the European Union No L 150 of 20 May 2014, p.168.

migration and asylum flows."⁵⁷. Furthermore, this regulation establishes the objectives of financial support and their distribution for the activities of the European Migration Network, the eligible actions and their general implementation framework, the principles and the mechanism for setting common EU resettlement priorities.

1.2. THE INNOVATIVE APPROACH OF THE NEW PACT ON MIGRATION AND ASYLUM

Past events relevant to migratory flows have shown an inefficiency of European legislation or its transposition by Member States. The substantial diversity of reception arrangements still poses a challenge for Member States, some called upon to manage the phenomenon at external borders, others trying to monitor the unauthorised movement of migrants on their territory, still others dealing with arrivals by land and sea or the problem of overcrowding in reception centres. The need to reform the Union's asylum rules is therefore a normal consequence of the uneven treatment of asylum seekers in EU Member States, as well as of significant differences in positive asylum decisions between countries. For these reasons, the Commission has proposed a package of reforms to the common asylum system⁵⁸ contained in the New Pact, with the aim of enabling the creation of a system that allows for the management and normalisation of migration in the long term, underpinned by European values and international law.

It is thus necessary to establish a new European framework that can provide an adequate response to today's crises by restoring dignity and protection to those who flee their countries and reach the territory of the Union, and it is also necessary to strike a balance that provides for a proportionate solidarity contribution from the States. In fact, the pact envisages the establishment of a shared management system of the external borders, with checks on the identity, health and safety of migrants, a core set of rules to streamline and coordinate asylum and return

⁵⁷ Art. 3(2)(a).

⁵⁸ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, A new pact on migration and asylum, COM (2020) 609 final, Brussels, 23/09/2020.

procedures, and a solidarity mechanism in response to migratory pressure. The establishment of European governance would ensure better management of asylum and migration policies, allowing for the creation of beneficial partnerships of the European Union with third countries from which the largest migration flows depart and transit. This would require joint action without implementation gaps, aiming at promoting legal and safe channels for those in need of protection and including an interdependence of Member States to ensure 'full, transparent and coherent' implementation⁵⁹ .

On 29 September 2021, one year later, the Commission presented a report on the adoption of the New Pact on Migration and Asylum⁶⁰, also proposing a renewed EU Action Plan⁶¹ against smuggling of migrants and a Communication on the implementation of the EU Employer Sanctions Directive⁶². In addition to the intention to develop a common, orderly and sustainable approach to migration that emerged from the New Pact, this latest Communication⁶³ also aims to reduce irregular migration by preventing the organised exploitation of migrants.

The report takes into account the slow progress in the negotiations on the pact, proposing improved measures to be used in order to achieve the planned objectives, taking stock of the impact suffered by the pandemic and including the strengthening of the role of European agencies in providing both financial support and support for unauthorised movement within the EU, while also noting progress on integration and inclusion.

⁵⁹ COM(2020) 609 final of 23/09/2020, cited above, p.2.

⁶⁰ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Report on Migration and Asylum, COM(2021) 590 final, Brussels, 29/09/2021, which on its implementation takes into account the preparation of a roadmap detailing the essential steps for its achievement. The latest version of the roadmap is contained in Annex 1 of the aforementioned Communication COM (2021) 590 final, Brussels, 29/09/2021.

⁶¹ European Commission, A renewed EU action plan against migrant smuggling (2021-2025) - COM(2021) 591, Brussels, 29/09/2021.

⁶² European Commission, Minimum standards on sanctions and measures against employers of illegally staying thirdcountry nationals, COM-2021-592, Brussels, 29/09/2021.

⁶³ Ibid.

2. THE RECEPTION OF DISPLACED UKRAINIANS IN THE EUROPEAN UNION

24 February 2022 is the symbolic date of the beginning of the "unprovoked and unjustified"⁶⁴ invasion of the Russian Federation into Ukraine, an act strongly condemned by the European Council⁶⁵ for its blatant violation of international law and the principles of the United Nations Charter, calling it to account for its grave actions for the destruction caused and the loss of human lives that will result. The aggression, which is still ongoing, has undermined European and global security and stability in a scenario already weakened by the Covid-19 pandemic crisis, causing some six million refugees to flee Ukrainian territory⁶⁶. The severe humanitarian crisis prompted the European Union to seek timely and effective solutions to support Ukraine and its citizens.

In this respect, on 4 March 2022, the Council of the European Union, through the adoption of Decision (EU) 2022/382⁶⁷, implemented for the first time Directive 2001/55/EC⁶⁸ on temporary protection in the event of a mass influx of displaced persons and on measures promoting a balance of efforts between Member States in receiving such persons and bearing the consequences thereof.

⁶⁴ Recital 3 of Decision (EU) 2022/382.

⁶⁵ EUCO 18/22, European Council Conclusions on Russia's unprovoked and unjustified military aggression against Ukraine of 24 February 2022.

⁶⁶ UNHCR, Operational Data Portal on Ukraine Refugee situation on August 2022.

⁶⁷ Council Implementing Decision (EU) 2022/382 determining the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine pursuant to Article 5 of Directive 2001/55/EC and resulting in the introduction of temporary protection, in Official Journal of the European Union No L 71/1 of 4 March 2022.

⁶⁸ Council Directive 2001/55/EC of 20 July 2001 on minimum standards for giving temporary protection in the event of a mass influx of displaced persons and on measures promoting a balance of efforts between Member States in receiving such persons and bearing the consequences thereof, in Official Journal of the European Union No E L 212 of 7 August 2001, p. 12 ff.

Many observe that in the past there has been no shortage of requests, later rejected, for the activation of Directive 2001/55/EC⁶⁹, from the hostilities that broke out in North African countries to the mass displacements of the so-called Arab Spring in 2011, migratory phenomena that, as noted⁷⁰, particularly affected Italy⁷¹, which adopted temporary protection measures in the absence of EU intervention. Another example is that of the so-called migrant crisis of 2015 - 2016, which saw thousands of people fleeing the conflict in Syria flow into Turkey, Greece and Italy, contributing to exacerbate the shortcomings of a system that put the very principles of solidarity, reception and protection of migrants out of balance. Not least in view of these past examples⁷², the failure to implement Directive 2001/55/EC due to the lack of the necessary political consensus among Member States led the Commission to envisage, in the New Pact on Migration and Asylum, its repeal and the adoption of a new control framework focused on 'immediate protection' to protect the EU's external borders⁷³.

As a result of the above, and on the basis of the provisions of Implementing Decision (EU) 2022/382 of 4 March 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of Article 5 of Directive 2001/55/EC and giving effect to the

⁶⁹ M. DE FILIPPO, M.A. ACOSTA SANCHEZ, *La protezione temporanea, da oggetto misterioso a realtà operativa: aspetti positivi, criticità, prospettive*, Ordine Internazionale e diritti umani, 2022, pp. 926 - 956.

⁷⁰ B. NASCIMBENE, *Situazioni di crisi e protezione internazionale. Quale ruolo per il diritto dell'Unione europea*, in AISDUE Posts, IV (2022), aisdue.eu, Articles Section, no. 9. 29 October 2022, AISDUE Notebooks.

⁷¹ With the Prime Ministerial Decree of 12 May 1999, the Italian government adopted temporary protection measures for refugees from war zones in the Balkans. The Prime Ministerial Decree of 5 April 2011, adopted temporary protection measures for foreign citizens who had fled from North African countries. The legal basis for these measures is Article 20 of Legislative Decree No. 286 of 25 July 1998 (T.U. of the provisions concerning the discipline of immigration and rules on the condition of foreigners).

⁷² See M. INELI - CIGER, *Time to Activate the Temporary Protection Directive, Why the Directive can Play a Key Role in Solving the Migration Crisis in Europe*, in *European Journal of Migration and Law*, 2016, p. ff.

⁷³ Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council on crisis and force majeure situations in the area of migration and asylum, Doc. COM (2020) 613 final, 25 September 2020, on which see below, para. 6.

introduction of immediate temporary protection, it is possible to highlight two main reasons that prompted the Council, acting on a proposal from the Commission, to trigger the activation of the Directive more than two decades after its adoption. Firstly, consideration of the disproportionate number of displaced persons, estimated⁷⁴ on 4 March at between 2.5 and 6.5 million as a result of the armed conflict and which had already reached two million within the first week of the start of the Russian military invasion of Ukraine; secondly, the application of Directive 2001/55/EC would have given an advantage to the Member States, given that the rights accompanying this protection limit the need for displaced persons to seek international protection immediately, thus avoiding a possible overloading of the Member States' asylum systems⁷⁵.

3. THE APPLICATION OF DECISION (EU) 2022/382 AND ITS LIMITS

At this point, it is necessary to draw attention to certain limitations of Implementing Decision (EU) 2022/382, which - while providing for the implementation of Directive 2001/55/EC in accordance with the modalities autonomously foreseen in the domestic laws of the States - contains limitations first of all with reference to its subjective scope. In wishing to encompass the commitment of all the States involved to guarantee the temporary protection of individuals who have fled Ukraine, the Commission and the Council have delineated a differentiated protection

⁷⁴ Recital 6, Decision (EU) 2022/382.

⁷⁵ Recital 16, Decision (EU) 2022/382. In the same: "In addition, Ukrainian nationals, as visa-free travellers, have the right, after being admitted to the territory, to move freely within the Union for a period of 90 days. On this basis, they can choose the Member State where they wish to enjoy temporary protection rights and join family and friends through the important diaspora networks that currently exist throughout the Union. This will facilitate in practice the balancing of efforts between Member States, thus reducing the pressure on national reception systems. Once a Member State has issued a residence permit in accordance with Directive 2001/55/EC, the person enjoying temporary protection, while having the right to travel within the Union for 90 days within a 180-day period, should only be able to avail himself or herself of the rights deriving from temporary protection in the Member State which issued the residence permit. This should not affect the possibility for a Member State to decide to issue a residence permit at any time to persons enjoying temporary protection under this Decision."

regime *ratione personae*. This state discretion in the scope of application poses critical issues.

Under the terms of the Implementing Decision, Member States grant temporary protection to the following categories of displaced persons⁷⁶ : a) Ukrainian nationals residing in Ukraine on 24 February 2022; b) stateless persons and nationals of third countries other than Ukraine, who were enjoying international or equivalent national protection in Ukraine before 24 February 2022; c) family members of the persons referred to in (a) and (b), as referred to in para. 4, provided that the family was already reunited and residing in Ukraine on 24 February 2022. Article 1(2) then leaves it to the Member States to decide whether to grant those permanently residing in Ukraine - stateless persons and nationals of third countries other than Ukraine who were lawfully residing there before 24 February 2022 on the basis of a permanent residence permit, if unable to return under safe and stable conditions to their country of origin - temporary protection or an appropriate form of national protection, apparently excluding their family members without such a permit. Para. 3 of the same article recognises the "possibility" for member states to apply the decision also to other persons who were legally residing in Ukraine and cannot return to their country or region of origin, including persons who were in Ukraine for study or work purposes⁷⁷ at the time of the invasion. Also as a discretionary measure, the decision gives Member States the possibility to admit displaced persons who had fled Ukraine not long before the invasion, or who were on holiday on the territory of the Union and unable to return to Ukraine⁷⁸.

Returning to Directive 2001/55/EC, Article 5(2)(a) and (3)(a) require a description of the specific groups of persons to whom temporary protection applies. However, while taking account of different situations, the provisions of the directive appear to refer only to Ukrainian nationals, thus excluding other individuals who, regardless of nationality, are lawfully resident in Ukraine to whom the Member States may decide

⁷⁶ Art. 1 para. 1 Decision (EU) 2022/382.

⁷⁷ Recital 13 Decision (EU) 2022/382.

⁷⁸ Recital 14 Decision (EU) 2022/382.

whether to grant temporary protection or another type of protection. Moreover, the terms 'country of origin' and 'region of origin' are not specified in the directive⁷⁹, leaving it to the Council to extend protection to other persons whose displacement originates from a given country, regardless of their nationality or habitual residence.

As has been noted⁸⁰, in confirmation of this, Article 2(1) of Decision (EU) 2022/382 equates displaced Ukrainian nationals with displaced persons who are "beneficiaries of international protection in Ukraine" and displaced "family members", who are evidently not Ukrainian nationals. In the implementing decision, the notion is attributed to the country of citizenship or habitual residence of the displaced persons⁸¹, referring to temporary or nationally appropriate protection for "permanent residents", and any other form of protection for "other displaced persons⁸²", both only in the impossibility of a safe return to their country or region of origin. Recital 13 of the decision similarly supports the admission of displaced persons into the EU on humanitarian grounds in order to guarantee them safe passage to return to their country or region of origin. In these cases⁸³, to understand the country of origin as the country of displacement and not as the country of citizenship or habitual residence would deprive the provisions of meaning, both because all displaced persons have left a country (Ukraine) to which it is not possible to return because of the ongoing war, and because to equate the country of origin with Ukraine would be senseless and dangerous. Confirmation of this observation is reiterated in the Commission document "Operational guidelines for the management of the external borders in order to facilitate the crossing of the European Union-Ukraine borders⁸⁴", in

⁷⁹ S. PEERS, *Temporary Protection for Ukrainians in the EU? Q and A*, in *European Union Law Analysis*, supra, 4 March 2022.

⁸⁰ G. MORGESE, *L'attivazione della protezione temporanea per gli sfollati provenienti dall'Ucraina: Old but Gold?*, Bari 2022.

⁸¹ Art.2 par. 2

⁸² Art.2 par. 3

⁸³ G. MORGESE, *op. cit.*, p.3.

⁸⁴ Document approved on the same day as Implementing Decision (EU) 2022/382, entitled *Communication from the Commission Operational guidelines for the management of external*

which by country of origin, no reference is made to the country of displacement if it is different from the country of citizenship or habitual residence.

As argued in the doctrine⁸⁵, those who could benefit from international protection are granted temporary protection, permanent residents could instead be granted 'adequate' national protection and only if they are unable to return to their country of origin, not to mention the fact that for family members of the latter, there is no support provided. One also wonders why the protection of non-permanent resident displaced persons is subject to the discretion of member states and only if there are no obstacles to their return. Given the serious humanitarian crisis, solidarity should instead be shown in consideration of all displaced persons from Ukraine eligible for the same form of protection. The limitation of Decision (EU) 2022/382 thus appears to be that of making a distinction between 'displaced persons and displaced persons'⁸⁶, failing to give due consideration to those, often the most defenceless, who, not being Ukrainian nationals but having resided on the same territory until 24 February 2022, are not eligible for state protection. In the final analysis, it should be considered that differential treatment would not only affect the personal situation of displaced persons, but also affect burden-sharing among Member States, since Ukrainian nationals represent the largest number of displaced persons and they are given a choice as to which State they can enjoy protection in. As the President of the Commission urged Member States in relation to the migration crisis in 2020, 'Everyone must step up and take responsibility'⁸⁷, only in this way will it be possible to realise the 'humane' and 'humanitarian' approach⁸⁸ desired.

borders in order to facilitate the crossing of EU borders - Ukraine 2022/C 104 I/01 in the Official Journal of the European Union of 04/03/2022.

⁸⁵ G. MORGESE, *op. cit.*, p. 4.

⁸⁶ G. MORGESE, *op. cit.*, p.4.

⁸⁷ Speech by President Von der Leyen on the State of the Union 2020.

⁸⁸ *Ibid.*

4. CONCLUSIONS

The latest updates tell us that 13,379,780 refugees have fled Ukraine since 24 February 2022, and a further 6.6 million have been internally displaced within the country⁸⁹. At the moment, it is not yet possible to have an account of the actual victims of the conflict that shows no sign of stopping. While peace talks still seem to be far off, on 3 October the Duma ratified treaties to annex the republics of Donetsk and Luhansk and the territories of Kherson and Zaporizhzhia to the Russian Federation through a referendum of dubious regularity in which the territories devastated by the aggression would have participated.

The European Union has tried to live up to the critical issues raised by the migratory pressures of previous years, failing to achieve all its objectives due to the failure of member states to fulfil their responsibilities. In view of the dramatic number of displaced persons and the serious social and territorial context caused by the ongoing militarised conflict on the territory of Ukraine, it is possible to consider that the peaceful action offered by the European Union in support of Ukrainian displaced persons should be pursued regardless of the recognition of citizenship status and expanded, thus admitting all persons in need to temporary protection without any discrimination. Moreover, the application of the existing instruments could enable them to be improved and, at the same time, represent a great opportunity for the Member States of the European Union to show genuine solidarity with the humanitarian crisis perpetrated and to redeem their institutional role in relation to the migratory phenomenon in the international arena and in the eyes of public opinion.

⁸⁹ Data retrieved from [unhcr.org](https://www.unhcr.org).it, updated and viewed on 03/10/2022.

5. REFERENCIAS

- Amadeo, S., Spitaleri, F. (2019). Il diritto dell'immigrazione e dell'asilo dell'Unione Europea. P.54 ss. Giappichelli Editore.
- De Filippo, M., Acosta Sanchez, M. A. (2022). La protezione temporanea, da oggetto misterioso a realtà operativa: aspetti positivi, criticità, prospettive. *Ordine Internazionale e diritti umani*.
- Ineli- Ciger, M. (2016). Time to Activate the Temporary Protection Directive, Why the Directive can Play a Key Role in Solving the Migration Crisis in Europe. *European Journal of Migration and Law*.
- Morgese, G. (2022). L'attivazione della protezione temporanea per gli sfollati provenienti dall'Ucraina: Old but Gold?. *Blog DUE il Blog di AISDUE*.
- Nascimbene, B. (2022). Situazioni di crisi e protezione internazionale. Quale ruolo per il diritto dell'Unione europea. *AISDUE Posts, IV, aisdue.eu, Articles Section, no. 9. 29 October, Quaderni AISDUE*.
- Peers, S. (2022). Temporary Protection for Ukrainians in the EU? Q and A. *European Union Law Analysis*.
- Pitrone, A. (2018). Regimi speciali in materia di ingresso e soggiorno di cittadini di paesi terzi nell'Unione europea. p.48 ss. Editoriale Scientifica. Napoli.
- Triggiani, E. (2009). Le regole per la costruzione di una società integrata, in ID. (ed.), *Europe and the Mediterranean*. Atti del XIV Convegno della SIDI, Bari, 18-19 giugno 2009, p.95 ss. Editoriale Scientifica. Napoli.

MIGRACIÓN SIRIA EN EL ESPACIO EUROMEDITERRANEO; LA POSICIÓN DE ESPAÑA

DARÍO MENICHINI

Doctorando en derecho internacional privado por la universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El conflicto sirio nació en marzo de 2011; sin duda son anteriores las raíces del descontento entre ciudadanos y Estados, con ríen en julio 2000, con la llegada a la presidencia de Bashar Al Assad, que con sus reformas dictatoriales generó una variedad de actividades por parte de la oposición.

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CONFLICTO SIRIO

La llamada “primavera árabe” podemos considerarla como el punto de partida de una crisis económica, política, y social, que genera un problema de preocupación Internacional.

Muchos han definido la guerra civil Siria como la crisis humanitaria peor de los últimos 50 años. Cientos miles de personas han salido de su país desde entonces para llegar a Europa, la mayoría jugándose la vida en una barcaza, porque sin visados y no pueden entrar libremente. España meses después del inicio de la guerra empezó a pedir visado de tránsito a los sirios, impidiéndoles pedir asilo en aeropuertos españoles.

Además del “racismo migratorio”, que sufren, contrariamente a ciudadanos de otros países.

El periodista sirio Okba Mohammad, que llegó a España en 2019, señalaba en Twitter de como su caso ha sido tratado de forma distinta: 24 horas para dar papeles a los refugiados ucranianos en España, y en su caso dos

años y 5 meses para responder, aunque también llegaba de una guerra contra Rusia, pero afirma: “es normal cuando no tengo ojos azules”.

Sobre el papel no hay refugiados de primera división y de segunda, pero lamentablemente podemos observar como España, ha reaccionado de manera distinta frente a diferentes clases de flujos migratorios.

Podemos observar que España está dando una respuesta sin precedentes a la crisis Ucrania. Entre recursos autónomos y estatales, tramite exprés, centros educativos, centros de recepción, teléfonos, informaciones y anuncios diarios comprometidos con el bienestar de los refugiados por derecho, que huyen de una guerra a las puertas de Europa.

Se aplica en este caso la Directiva Europea de protección temporal. España se destaca en este caso, en todos los sentidos, porque no solo permite entrar en su territorio a grandes flujos de refugiados ucranianos, sino que en 24 horas concede papeles para trabajar, y también regulariza a los ucranianos que ya vivían aquí.

1.2. NORMATIVA INTERNACIONAL

1.2.1. Estatuto de refugiado y su protección internacional

Empezamos en entender cosa que significa “Estatuto de refugiado”. La Convención de Ginebra de 1951, en su art 1 A 2. Define el refugiado como “ persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinados grupos sociales u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país, o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda, o a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.”

Además de crearse el conflicto armado, se debe hacer un análisis del caso concreto de la persona en cuestión. Ósea, no hay una Declaración Global de refugiado a excepción de ciertas situaciones en las que se determina por cuestiones de emergencia (Según el ACNUR también hay casos en los que la persecución es solo en una parte del territorio).

Para el procedimiento de Se garantiza el derecho de asilo dentro del respeto de las normas de la Convención de Ginebra de 28 de julio de 1951 y del Protocolo de 31 de enero de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados y de conformidad con el Tratado de la Unión Europea y con el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (en lo sucesivo denominados «los Tratados»). determinación del Estatuto de Refugiados es necesarias l acreditación de nacionalidad mediante documento oficial (pasaporte). En cuanto a la palabra “persecución” el art. 33 de la Convención de Ginebra, se entiende una *“amenaza conta la vida o la libertad de una persona por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social y opiniones políticas”*. La persecución puede ser un castigo excesivo que viole los derechos humanos y el derecho humanitario.

Las funciones del ACNUR (Alto Comisario de las Naciones Unidas para los Refugiados creada en el 1 de enero de 1951) son según el primer párrafo de su Estatuto:

“proporcionar protección internacional a los refugiados y de buscar soluciones permanentes al problema de los refugiados, ayudando a los Gobiernos y a las entidades privadas, a facilitar la repartición voluntaria de tales refugiados o su asimilación en nuevas comunidades nacionales”.

Además, el ACNUR promueve la conclusión de Tratados en materia de refugiados o su asimilación en nuevas comunidades nacionales.

El art. 78 del TFUE, establece: “La Unión desarrollará una política común en materia de asilo, protección subsidiaria y protección temporal destinada a ofrecer un estatuto apropiado a todo nacional de un tercer país que necesite protección internacional y a garantizar el respeto del principio de no devolución”. Esta política deberá ajustarse a la Convención de Ginebra de 28 de julio de 1951 y al Protocolo de 31 de enero de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados, así como a los demás tratados pertinentes.

En este proceso ACNUR ha manifestado su apoyo y ayuda a los Estados Europeos para trasponer las directivas europeas. Por otro lado, el Derecho de asilo está garantizado por la Carta de Derechos Fundamentales en su art. 18 que prevé:” *Se garantiza el derecho de asilo dentro del*

respeto de las normas de la Convención de Ginebra de 28 de julio de 1951 y del Protocolo de 31 de enero de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados y de conformidad con el Tratado de la Unión Europea y con el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (en lo sucesivo denominados «los Tratados»).”Muchas son las Directivas Europeas que disciplinan el caso en cuestión, sobre todo sobre la protección subsidiaria, que es una figura jurídica de particular relevancia, también para el caso sirio.

El art 15 de la Directiva sobre requisitos de reconocimiento (95 de 2011), establece como requisito para obtener la protección subsidiaria que la persona haya padecido los siguientes danos graves:

- a) la condena a la pena de muerte o su ejecución o b) la tortura o las penas o tratos inhumanos o degradantes de un solicitante en su país de origen,
- c) las amenazas graves e individuales contra la vida o la integridad física de un civil motivadas por una violencia indiscriminada en situación de conflicto armado internacional o interno.

Así que, las personas que huyen de Siria a las cuales no se le pueden aplicar las condiciones establecidas en la Convención de Ginebra, pueden gozar de la protección subsidiaria en territorio europeo.

La diferencia entre los dos instrumentos (asilo y protección subsidiaria) radica en el lapso de tiempo del permiso de residencia, y según el art 24 de la misma Directiva, es de 3 años para los refugiados y un año para los beneficiarios de protección subsidiaria como mínimo.

Hay que añadir que la protección subsidiaria cesa cuando cesa el conflicto armado.

En cuanto a las decisiones deberán ser adoptadas por Autoridad competente en plazo de máximo 6 meses.

Una sentencia del TEDH establece que la solicitud se debe resolver en un plazo razonable, sin demoras, así como sobre la asistencia jurídica y de interprete.

En el caso de denegación de asilo existe la posibilidad de un recurso efectivo, como establecen el art 47 de la Carta de los Derechos Fundamentales, el art. 6 CEDH, y el art 46 de la Directiva sobre procedimiento.

El art. 31.8 de la misma Directiva concede también la posibilidad de un procedimiento acelerado de asilo en casos excepcionales.

ACNUR e internacional Relief and Development (IRD) en varios informes han valorado la condición de los refugiados sirios, como el informe de 2015 el cual se reportan las condiciones de los refugiados sirios en Jordania, y los 2/3 viven debajo de la pobreza.

Por tanto, no solo es el conflicto armado el problema, sino también la falta de medios principales como agua, luz, gas, instrucción, sanidad que acompañan los refugiados sirios que se desplazan.

Esto añadido al hecho de la gran crisis y condición inestable en la cual se encuentran los Estados confinantes; por ejemplo, el Líbano, en donde hay muchos conflictos entre las fuerzas pro Assad que se unen para que no entren refugiados, y los anti Assad.

Según los informes del ACNUR sobre tendencia y asilo, la mayoría de los solicitantes de asilo de la UE provienen de Siria, aunque la cifra no supera el millón, que es una cifra irrisoria comparada a los 5 millones de refugiados en Egipto, Iraq, Jordania, Líbano y Turquía.

El informe mundial de Human Rights Watch de 2014, destaca el esfuerzo por parte de la UE de construir un sistema de asilo común. El flujo de migración de masa de los refugiados sirios ha evidenciado muchos fallos en el sistema europeo de acogida

Actuación de la Unión Europea para hacer frente a la situación de la migración en Turquía.

La ley de extranjería es el nombre con el que se conoce la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre **Derechos y Libertades de los extranjeros en España y su Integración Social**, modificada por las LLOO 8/2000, 14/2003 y 2/2009. Ha sido la norma española más detallada sobre temas de extranjería, que por fin ha dado una clasificación y una protección más precisa hasta aquel momento, de los derechos y libertades de los extranjeros en España. Su reglamento de desarrollo fue aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril (BOE de 30 de abril), que deroga al anterior Real Decreto 2393/2004, de 30 d diciembre. La ley se

compone de 60 artículos estructurados en cinco títulos. El título preliminar contiene las disposiciones generales y los demás derechos se refieren, a los derechos y libertades de los extranjeros, a su régimen jurídico, a las infracciones en materia de extranjería y a procedimiento sancionador y a la coordinación de los poderes públicos.

Desde siempre, España ha sido un país de emigración, así que esto ha sido un ámbito normativo bastante disciplinado, mientras el Derecho de extranjería ha sido bastante superficial. El primer cuerpo normativo que regularizaba el tema ha sido la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre Derechos y Libertades de los extranjeros, norma que ha sido fuertemente criticada, por su tratamiento policial del fenómeno migratorio, su regulación restrictiva en materia de Derechos de los extranjeros, y las dudas aplicativas que demostraba. Algunos la han definida como la ley más dura de Europa, y fue objeto de recurso de inconstitucionalidad; la Sentencia del Tribunal Constitucional 115/1987, de 7 de julio, anuló varios preceptos de la norma y marcó un cambio de la doctrina constitucional en materia de extranjería hacia una línea más progresista.

El fenómeno migratorio en España de los años 90, dio la exigencia de la formación de una nueva ley. Nace así la Ley Orgánica 4/2000. Esta Ley fue revolucionaria en materia, porque supuso un cambio fundamental, equiparando los derechos de los extranjeros con los de los españoles. En este periodo las ONG afirmaban “que ningún ser humano es ilegal”, fuerte fue la voz de ACSUR Las Segovia y Asociación Pro Derechos Humanos. Esta ley fue aprobada por todos los partidos menos en Partido Popular de centro derecha, que gobernaba en minoría, que afirmaba que la Ley no se adecuaba a los acuerdos Schengen y Tampere, que podía producir un efecto “llamada” y la entrada masiva de los migrantes, y que España no disponía de recursos suficientes de acogida.

Con “ruta del mediterráneo oriental”, se hace referencia a las llegadas irregulares a Grecia, Chipre, y Bulgaria. En 2015, llegó a esta ruta un gran número de refugiados que huya desde la guerra civil de Siria.

Desde entonces el número se redujo considerablemente dada la cooperación entre la UE y Turquía, con una verdadera Declaración UE- Turquía de marzo de 2016.

Los pilares de la Declaración son dos principios, ósea: “- todos los nuevos migrantes irregulares que lleguen a las islas griegas serán devueltos a Turquía en caso de que no soliciten asilo o de que su solicitud sea denegada, y “- por cada sirio devuelto a Turquía desde las islas griegas, otro sirio será reasentado en la UE.

LA UE y Turquía la consideran como **medidas extraordinarias para poner fin al sufrimiento humano y restablecer el orden público**, aplicadas con absoluta conformidad el Derecho internacional y de la UE, descartándose así todo tipo de expulsión colectiva.

Turquía adoptó medidas más estrictas para evitar la abertura de nuevas rutas marítimas o terrestres de migración ilegal desde la misma Turquía a la UE. La UE apoya los refugiados sirios mediante el Mecanismo para los refugiados en Turquía.

La Organización Internacional para las migraciones, declara que en el 2019 se perdieron 71 vidas en el mar frente a las 806 de 2015.

En el 2020, la UE, pero siguió en sufrir la grande presión de esta frontera terrestre, y financió Grecia con 700 millones de euros, activando juntos a Frontex, el **Mecanismo de Protección Civil**.

Este Mecanismo se propone de garantizar que las necesidades de los refugiados y de las comunidades de acogida en Turquía y aborden de manera global.

Es un “**Mecanismo de coordinación**” creado por la Comisión Europea, el 24 de noviembre de 2015, tras la petición de los Estados Miembros, y el 29 de noviembre de 2015, el Consejo Europeo financió el mecanismo con 3000 millones de euros. 1000 millones como presupuesto de la UE, y 2000 millones por los Estados miembros.

En marzo 2018 la Comisión amplió la financiación con 3000 millones adicionales, y en junio los estados Miembros acordaron un importe de 3000 millones de euros adicionales como ayuda a los refugiados sirios en Turquía.

Una primera cuota destinada a llevar a cabo proyectos con resultados en el 2021, y otra parte para mediados de 2025; resultados en ayuda

humanitaria, educación, sanidad, las infraestructuras municipales y el apoyo socio económico.

Este proyecto ya ha obtenido considerables resultados en mejorar las condiciones de vida de los refugiados. – se han ayudado a la escolarización de 685 000 niños refugiados, - se han realizado 12 millones de consultas de atención primaria de salud, - se han suministrado más de 3,5 millones de dosis de vacunas a mujeres embarazadas o bebés, - se está ayudando a 1,7 millones de refugiados en sus necesidades básicas.

Desde el inicio de la guerra, Ankara se posicionó del lado opuesto a Damasco, apoyando y financiando a los rebeldes y a las facciones yihadistas que luchan en el norte este sirio, sobre todo en Idlib, epicentro actual del conflicto. Turquía ha mantenido un frente abierto en el norte este del país con los kurdos sirios, y trató de poner una “zona de seguridad” de 30 kilómetros sin presencia de población kurda.

A pesar de que un gran número de refugiados sirios se desplazó hacia Estados como, Líbano o Jordania, la Unión europea sigue convirtiéndose en el mayor destino mundial de los refugiados (delante de Estados Unidos o cualquier otros). Esto se debe a la cercanía de los conflictos, y el hecho de que algunos países europeos, como Alemania, Francia, Suecia o Reino Unido conceden el estatuto de Asilo a numerosos refugiados.

La más fuerte migración ilegal i legal de España ha sido en la década de 2000, cuando pasó de 40 millones de habitantes a 46 millones, pero no se destaca el país para conceder alto número de asilo.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS

Los objetivos que me pongo, son sin duda los de entender si ha habido en la historia moderna una protección efectiva para los refugiados sirios en la Unión Europea, y analizar los instrumentos utilizados por la misma y sus eficacias en el tiempo, para garantizar un flujo migratorio más equilibrado.

También investigaré acerca de determinados casos específicamente españoles, y daré voz a ciudadanos sirios que en primera persona pueden hablar acerca de los tratos discriminatorios sufridos.

3. METODOLOGÍA

La metodología que utilizaré será la propia de investigación, he podido leer revistas oficiales, artículos, libros, y proyectos, sobre todo de mi equipo de investigación. He podido mirar video hacia el tema, y sentencias, como las del TEDH que ha efectuado muchas intervenciones sobre casos específicos de este tema. Y también revistas de asociaciones que protegen la migración y difunden datos sensibles, como por ejemplo el ACNUR

4. RESULTADOS

Los resultados que me propongo alcanzar, son los de dar mi aportación a la doctrina en materia de migración española, dado que comprendo que es un tema muy nuevo, y esta reforma solo salió hace pocos meses.

Con mi investigación intentaré dar una clara redacción de la evolución histórica de la normación de extranjería, hasta llegar a la nueva reforma.

Daré una conclusión acerca de las que son las ventajas y las desventajas de esta reforma

5. DISCUSIÓN

Human Rights Watch trabaja para el incrementar de garantías en materia de detención de los solicitantes de asilo, para una asistencia garantizada de justicia gratuita. Además, fortalece la protección de personas vulnerable como los menores y las victimas de tortura.

la llegada masiva de los sirios a Europa ha creado confusión y exigencia de solución a la misma Unión, que ha trabajado para establecer cuotas obligatorias a los estados miembros de aceptación, que, pero se enfrentó a un claro rechazo por parte del a mayoría de los estados, que han

utilizado como excusa a la crisis económica. solo Alemania y Austria, se puede decir que han aumentado tímidamente las aceptaciones.

Ante el incumplimiento de la UE de sus obligaciones, ACNUR trabaja para para la no vulneración de los derechos de los refugiados.

Entre estos, el principio de no refolement, el rescate en alto mar, y el respeto de la unidad familiar.

También mediante el asegurar las medidas inmediatas de protección como la ayuda humanitaria o el reasentamiento o expedir visados de trabajo o estudio.

Una sentencia muy importante considero citar, en donde el Supremo concede el asilo a cuatro ciudadanos sirios y les otorga la máxima protección.

La sentencia sienta jurisprudencia respecto a lo que hasta ahora entendía el gobierno y la Audiencia Nacional: que las personas sirias acogidas el amparo del programa de reasentamiento para huir de la guerra en aquel país no merecían en estatuto de refugiados, salvo casos concretos. ahora el Alto Tribunal corrige esta consideración y dice que las medidas para ellos deben ser “permanentes”.

Una importante sentencia de la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo ha reconocido el estatuto de refugiado a cuatro ciudadanos sirios que fueron acogidos en España en el programa de reasentamiento elaborado por el gobierno para el año 2015, en colaboración con el alto comisario de las Naciones Unidas, por el que se autorizaba el reasentamiento de hasta 724 refugiados procedentes de Siria.

era el 2017 cuando los cuatro ciudadanos habían solicitado la condición de refugiados al Ministerio del Interior, que, pero denegó las solicitudes, y en este caso contaban con la protección internacional subsidiaria.

Los solicitantes recurrieron a la Sala de lo Contencioso Administrativo de la Audiencia Nacional, que el 2 de octubre de 2019 confirmó la resolución administrativa del Ministerio del Interior.

Afirmaba la Audiencia Nacional que en casos en cuestión: “no consta que hayan sido perseguidos de manera individualizada por algunos de

los motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a determinados grupos sociales, de género o u orientación sexual que dan derecho al estatuto de refugiado, ni haber sufrido alguno de los actos de persecución”, esto excluya el derecho de asilo y solo daba acceso a la protección subsidiaria.

Pero cuando los ciudadanos recurrieron en Casación, el Magistrado anuló la sentencia antecedente y afirmó que el reasentamiento si es solo temporal y parcial, pierde su naturaleza de instrumento protector para aquellos que huyen de una guerra, así que declara la sala: el reasentamiento tiene una finalidad cualitativa en cuanto pretende buscar una solución de permanencia, para personas de extrema vulnerabilidad apreciada y valorada de manera concreta, para quien hayan sufrido una calamidad no natural, mediante la acogida en un determinado estado.

En ámbito español, de relevante importancia fue la ley 12/2009 reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria en su art 3, establece que “la condición de refugiado se reconoce a toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a determinados grupos social, de genero u orientación sexual, se encuentra fuera del país, y no puede, o a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, por los mismos motivos no quiere o, a causa de dichos temores no puede regresar a él, y no esté incurso alguna de las causas de exclusión del artículo 8 o de las causas de denegación o revocación del art 9” .

Según la misma ley 12/2009 las personas que solicitan protección internacional pueden ser beneficiarias de la llamada protección subsidiaria/asilo en el caso en que las autoridades reconozcan el temor fundado de regreso a estos países, y que puedan sufrir estos ciudadanos danos graves previstos en la ley.

Y analizando algunos datos podemos observar que según el actuar el 90% de las solicitudes de asilo que aprueba España son para sirios. el número de personas que pide amparo en España sigue creciendo, espoleando por las solicitudes procedentes de Venezuela, siria, y Ucrania,

según CEAR. España solo recibe el 1,3% de las peticiones de toda la Unión Europea.

Por ejemplo, en 2016, fueron 15775 las personas que solicitaron asilo en España. la cifra fue un nuevo récord, ósea un aumento del 5,8% respecto a 2015, cuando se recibieron 14881 solicitudes.

En este año el estado aprobó la petición de asilo de 6855 persona, de las que 6125 poseen la nacionalidad siria, es decir, el 90% de las solicitudes.

Los países con mayor número de solicitantes de asilo hacia Europa son los Balcanes, Europa del este, como Albania, Serbia, Rusia, Medio Oriente como Siria, Afganistán, Irak, África Subsahariana como Eritrea, Somalia, y Nigeria. también latino américa sobre todo como hemos vistos los ciudadanos venezolanos que tienen el récord de solicitudes en el último año.

Hay un alto número de aceptaciones de solicitudes de asilo para los refugiados que vienen de Medio Oriente, mientras un más bajo número de solicitudes para los ciudadanos Balcanes.

Los refugiados llegan a Europa utilizando dos vías, la vía terrestre de los Balcanes, para llegar desde Grecia, serbia, Hungría, Austria y Alemania, y también la vía marítima para llegar a Italia.

Dado el mayor y relevante número, de los refugiados provenientes de la primera frontera, la UE ha sufrió una gran presión, y Estados como Hungría cerraron las fronteras, y se han dotado de vigilancia militar.

El CEAR, analizando las estadísticas del ministerio del interior y de Eurostat, lamenta que España “limita” al máximo el derecho de asilo a los refugiados que no huyen de siria, negando el derecho de asilo de las personas que huyen de otras guerras o persecuciones. el gran número de muerte de personas que intentan atravesar la frontera no va desaparecer, porque el flujo de personas que se arriesgan a la posibilidad de una vida mejor una vida es muy alto.

En los últimos años España solo de Venezuela recibe más solicitudes respeto a la Siria, segunda a Ucrania también. seguidos de Argelia, Colombia, El salvador, Honduras, Palestina, Marruecos y Nigeria. el 60% de los solicitantes son hombres, y 40% mujeres.

Más de 20000 son las solicitudes de asilo sin resolver. en media entre las peticiones, solo el 3,5 % obtienen el estatuto de refugiado. el CEAR recuerda que esta son cifras muy alejadas de los porcentajes de otros países europeos, como Alemania (41%) o Francia (21%).

En 2019 España vivió un nuevo año récord de peticiones de asilo, con un total de 118.264, más que el doble respecto a 2018. Las cinco nacionalidades con mayor número de solicitudes fueron: Venezuela (40.906), Colombia (29.369), Honduras (6.792), Nicaragua (5.931) y El Salvador (4.784). de este modo, el 80% de las solicitudes fueron presentadas por personas de América Latina.

Según CEAR, el descenso de las solicitudes sirias se explica al hecho que las 2268 solicitudes presentadas en Melilla son menos de la mitad respecto a 2015. esto por causa de las grandes dificultades para acceder a las fronteras y de vías legales seguras.

Vamos a analizar ahora como se obtiene la nacionalidad española por residencia. Como sabemos, el art. 22 del código civil español, establece que podrán solicitar la nacionalidad española por residencia aquellos que hayan residido en España de forma legal, continuada e inmediatamente anterior a la solicitud durante un periodo de tiempo determinado. como norma general se exigen 10 años de residencia continuada. plazo que se reduce a 5 años para aquellas personas que hayan obtenido la condición de refugiados.

Se reduce ulteriormente el plazo para personas de nacionalidad iberoamericana, filipina, de Guinea Ecuatorial, Portugal o sefardíes y por último tenemos el plazo de 1 año, para – el que haya nacido en territorio español, - la persona que no haya ejercitado oportunamente la facultad de optar. el que haya estado sujeto legalmente a la tutela, guarda o acogimiento de un ciudadano o institución españoles durante dos años consecutivos, incluso si contiene en esta situación en el momento de la solicitud, - el que al tiempo de la solicitud llevara un año casado con español o española y no estuviere separado legalmente o de hecho, - el viudo o viuda de española o español, si la muerte del cónyuge no existiera separación legal o de hecho, - el nacido fuera de España de padre o madre, abuelo o abuela, que originariamente hubieran sido españoles

Otra cuestión que considero importante es el flujo de refugiados sirio en Dinamarca. Hoy hay más de 35 000 refugiados sirios en el país. Reportaré el interesante caso de la familia Alata. Una familia de 5 personas, ósea una madre y 4 hijos, destrozado por el dolor de la pérdida del padre asesinado y mutilado por el presidente del régimen sirio Bashar Al Assad.

Esta familia recibió por fin en 2015 el Estatuto de refugiados políticos en Dinamarca. En marzo de 2021 pero, la familia Alata recibió una carta en donde se afirmaba que su caso había sido revaluado. Ósea los hermanos mayores, uno ya casado y otro a punto de comenzar los estudios, podían quedarse.

Pero la madre y las dos hijas pequeñas tenían que regresar a Damasco, dado que ya según el Estado Danés, se puede considerar “Segura”. Una decisión que hace reflexionar dado que, en Siria, no hay prácticamente sistema educativo y la casa de esta familia había estado destruida. Además de que el conflicto no se puede para nada definir, terminado.

Muchos fueron las manifestaciones, y a la familia se unieron numerosos refugiados sirios daneses, que se dieron cuenta pronto, que podían encontrarse fácilmente en la misma situación.

El ministro danés de inmigración, Mattias Tesfaye, afirmaba que “Dinamarca ha sido un país honesto y transparente desde el primer día. Dejamos claro a los refugiados sirios que su permiso de residencia era temporal y que podía ser revocado si no se encontraban los motivos que justificaran la necesidad de protección.

Morten Messerschmitt parlamentario del Partido Popular Danés, afirmó que no era una decisión política, sino que una decisión judicial.

Efectivamente hoy hay solo 2 países europeos que consideran la región de Damasco segura, y son Hungría, y Dinamarca. ¿Y los otros 25 son demasiados ingenuos?

6. CONCLUSIONES

El problema principal sigue siendo la inestabilidad en Siria. Una medida que debe tomar la UE es la acción directa para detener la guerra en Siria, e intentar una nueva estabilidad, para sus habitantes. pero no puede la unión actuar sola, la pacificación siria después de 11 años de conflicto necesita de un ingente esfuerzo internacional, que debe ser liderado por Estados Unidos y Rusia, para llegar a un acuerdo.

Las potencias mundiales se han sentado muchas veces a la mesa de negociación, no obteniendo nunca ningún resultado, como en el caso de la conferencia de la paz en Ginebra en enero de 2014. En este acuerdo se tendrá que sentar también Irán, al que Estados Unidos está levantando sanciones. por otra vez se demuestra que prevenir es mejor que curar, y la UE tiene que tener una posición más activa, en este conflicto. el conflicto sirio es un atentado contra el derecho internacional, y los derechos humanos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Muchísimas gracias a los que me han permitido de dar mi intervención en este Congreso, creo que son muy importantes estos tipos de experiencias para crecer como investigador y estudioso en general, además de compartir con mis compañeros conocimiento y experiencia.

Doy las gracias a profesor Víctor Gutiérrez como organizador del Congreso y a mi tutora, la profesora Gloria Esteban de la Rosa, que siempre me ha apoyado y estado disponible. Me ha dado herramientas y sugerencias para poder efectuar esta investigación.

8. REFERENCIAS

- Becerril Atienza B. (2016) Migración y asilo nuevos retos y oportunidades para Europa. Cizur Menor Navarra: Aranzadi; Thomson Reuters
- Comisión Europea (2021) Estadísticas sobre la migración en Europa.
- Edson Louidor W. (2017). Migración y derechos humanos en la era de la globalización. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Evans G. (2020). Crisis de migrantes en Europa, el año que cambió el continente. BCC News
- Fernández Prieto M. (2018) Contra la despoblación: Europa en la encrucijada. Madrid: Bubok Publishing
- Morana Marabel (2021). Línea de fuga, ciudadanía, fronteras y sujetos migrantes. Madrid, Spain; Frankfurt am Main, Germany: Iberoamericana: Vervuert
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2015) Migración, Derechos humanos y gobernanza.
- Sami Nair (2016) Refugiados. Frente a la catástrofe humanitaria. Una solución real. Editorial Critica
- Savio Irene L. (2016). Mi nombre es refugiado. Crónica de un exilio. Editorial UOC.
- Vélez Prezi L. (2015) Migración siria a Europa. El país.

BLOQUE II

DERECHOS HUMANOS Y COLECTIVOS MIGRANTES
DE ESPECIAL PROTECCION

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO UNIVERSAL HACIA LAS PERSONAS INMIGRANTES EN TIEMPOS DE POS PANDEMIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Desde el Gobierno de España una de las soluciones propuestas durante la crisis sanitaria y social provocada por el COVID-19 fue el confinamiento domiciliario. A nivel escolar, esto se tradujo en la virtualización de la enseñanza, que pasó a ser online (Fernández et al., 2020).

Sin embargo, cabe preguntarnos, ¿qué pasó con aquellos colectivos, entre los que se encuentra parte del alumnado inmigrante que no pudieron seguir con su formación, continuar con sus estudios y alcanzar sus objetivos educativos por culpa de la brecha digital? ¿el no tener disponibilidad de un dispositivo digital generó aún más desigualdad de la que ya existía?

Son diversas las plataformas digitales de las que se dispuso durante el confinamiento para impartir la docencia, entre otras, Moodle, o de google classroom, telegram, youtube... sin embargo, según el informe PISA elaborado por la OCDE, en el año 2018 el 44% de las familias solamente tenían un ordenador en casa, y el 14% no disponía de ningún dispositivo digital en el hogar. Cabe preguntarse, ¿qué pasó entonces con estos alumnos?

Demás, Save the Children, datan de un 42% de la población no tiene ordenador en casa, y un 22% no tiene acceso a internet, ¿qué ha pasado entonces con la educación de este alumnado?

De manera generalizada se presupuso que todo el alumnado tenía acceso a internet, ¿pero qué ocurre con aquel alumnado inmigrante que por ejemplo vive en el contexto rural, donde puede que no haya ni siquiera cobertura?

Incluso, se dio por supuesto que todo el alumnado posee el mismo nivel de alfabetización digital, en cuanto al uso y empleo de los dispositivos digitales, el manejo autónomo los dispositivos digitales, y en el acceso y empleo de las TIC. Sin embargo esta idea es irreal y cabe preguntarse ahora, ¿qué ha pasado realmente con el alumnado inmigrante que no tenía acceso a tales dispositivos?

No cabe duda de que los dispositivos digitales e internet han generado una nueva forma de vida en la actualidad, donde el uso y empleo de los mismos se ejerce de manera cotidiana, presentes en todos los ámbitos sociales, ya sea a nivel educativo, a nivel de ocio, a nivel relacional... (Delfino et al., 2019). Pero no podemos quedarnos únicamente en la visión positiva de todo este entramado, sino que hemos de ser conscientes de que los dispositivos digitales e internet han creado nuevos tipos de desigualdades sociales en cuanto a su acceso y usos (Villanueva, 2006; Torres, 2017). Y pese a que desde estancias europeas se apuesta por la capacitación y la inclusión digital (Jiménez et al., 2016), los diferentes ritmos de integración tecnológica, de países y de grupos sociales, han dado lugar a una nueva desigualdad que conocemos por el nombre de brecha digital.

Cabe detenernos ahora en dicho concepto: se entiende por el mismo como un fenómeno que atiende a distintas causas y factores, entre los que podemos mencionar los socioeconómicos, sociales, culturales, demográficos, geográficos, históricos, psicológicos, políticos y tecnológicos (Crovi-Dueta, 2008; Andrés, 2014; Alva de la Selva, 2015), lo que complica su estudio y abordaje global.

Y sobre el cual encontramos distintos subtipos, de tal manera, Gómez et al. (2018) diferencian entre: brecha social, y brecha democrática. Selwyn (2004) propone tres niveles: 1) el acceso, o disponibilidad de las TIC, 2) el uso, o posibilidad de utilización de las TIC en actividades

significativas para el ciudadano, 3) la apropiación, o nivel de utilización, control y capacidad de selección de las tecnologías.

Sin lugar a dudas, este fenómeno trae consigo consecuencias que poseen un enorme calado (Provecho et al., 2021), siendo la mayor de ellas el hecho de que muchos alumnos no han tenido acceso a un derecho universal como es la educación, y el no disponer de internet o de un dispositivo digital se ha convertido en una barrera para la promoción de una educación de calidad (Fernández et al., 2020).

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar desde la literatura científica qué ha ocurrido con el colectivo del alumnado inmigrante durante la pandemia.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica la metodología de la revisión bibliográfica con la finalidad de analizar y recopilar todos aquellos resultados que han sido publicados con respecto a qué ha ocurrido con el colectivo del alumnado inmigrante durante la pandemia con respecto al uso y empleo de los dispositivos digitales e internet.

Por lo tanto, la metodología indicada se fundamenta en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda empleando como descriptores “educación” and “inmigrantes” and “COVID”. Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares, y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psycodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

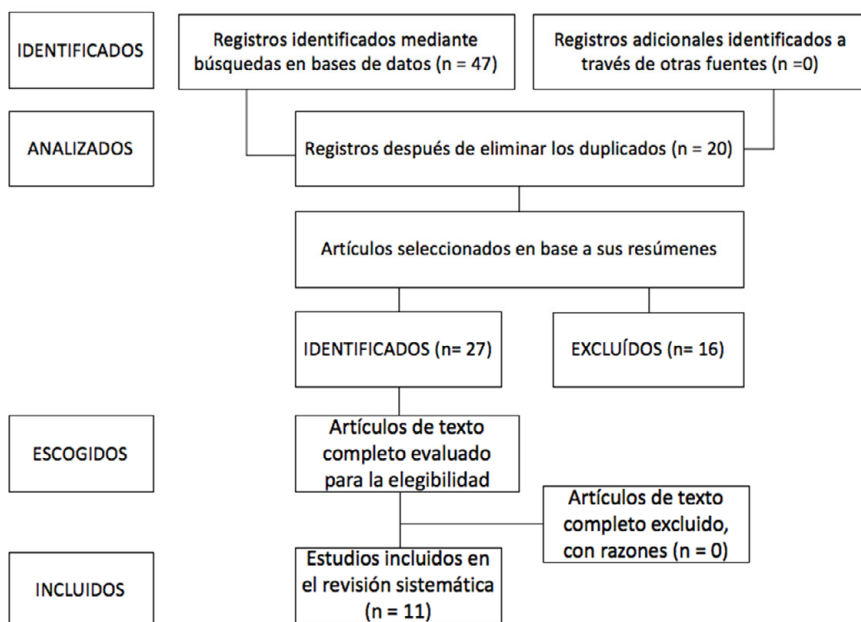
FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 47 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 11, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de qué ha ocurrido con el colectivo del alumnado inmigrante durante la pandemia con respecto al uso y empleo de los dispositivos digitales e internet.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1).

FIGURA 1. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)



4. RESULTADOS

Tanto a nivel social, como a nivel educativo, en la sociedad española el uso y empleo de los dispositivos digitales está presente en cuestiones significativas como la igualdad de género, la diferencia intergeneracional o la inclusión social (Ibáñez & Solana, 2020). Sin embargo, no podemos obviar que ello aparece unido a un nuevo tipo de desigualdad: la brecha digital.

En torno a este concepto, ya la OCDE (2001) advertía que la misma es el trayecto y a lejanía que existe entre personas para conseguir el acceso a las TIC o a internet. Años más tarde, Cabero (2004) la conceptualiza como un suceso que posee diversas dimensiones y que aparece en distintos contextos, los cuales abarcan desde la falta de las competencias y

destrezas necesarias para el uso de las TIC, hasta la imposibilidad de acceder a los recursos electrónicos y de conexión necesarios, debido a bajos umbrales de renta. Por lo tanto, de la definición de este autor se desprende la idea de que no es apropiado hablar de brecha digital en particular, sino que lo más adecuado es hablar de brechas digitales, en plural.

Una de las definiciones más recientes en el tiempo la aporta Soomro et al. (2020) hablan de la brecha digital como la brecha existente entre las personas que tienen un adecuado acceso a las TIC y aquellos que tienen un acceso deficiente o nulo. Y es precisamente donde una gran cantidad de personas sin acceso se corresponden con el colectivo inmigrante.

Incluso otros autores como Benito-Castanedo (2017), dan un paso más allá, indicando que la brecha social tiene un gran calado a nivel institucional, social, en incluso entre países, entre poseen para acceder a Internet de manera particular y a las TIC de manera general, y aquellas que por el contrario no pueden hacerlo. Lo cual genera desigualdad, ya sea de tipo geográfica, edad, raza, género, económicos u otros motivos (Chamorro, 2018).

Por todo ello, hemos de ser conscientes de que muchos alumnos que pertenecen al colectivo inmigrante no han podido seguir con su educación durante el confinamiento, principalmente debido a problemas económicos, sociales y competenciales relacionados tanto con la disponibilidad de los recursos digitales, como del acceso a internet. Un perfil de alumnado que se corresponde con tener bajas rentas o ingresos en casa (López, 2020), y, en esta situación la brecha digital ha provocado aun más vulnerabilidad y desigualdad, y ha aumentado todavía más la exclusión. Por eso, la discriminación tecnológica también constituye una fuente de pobreza y exclusión social (Arias et al., 2018).

De todo ello se desprende la idea de que a nivel social hablamos de la configuración y consolidación de un nuevo tipo de desigualdad, o mejor de dicho de desigualdades porque afecta a distintos ámbitos: educativo y social, principalmente (López, 2020).

Unido a esto, el colectivo inmigrante también se ha encontrado con otras barreras, por ejemplo la escasa formación del profesorado en cuanto a la

competencia digital. O, la escasa financiación e inversión de que la debería haber venido acompañada la virtualización de la enseñanza. Por lo que en la mayoría de las ocasiones, los distintos centros educativos actuaron de manera improvisada.

Por lo tanto, nuestros resultados nos indican que en la sociedad actual, la brecha digital provoca problemas tanto de uso, como de acceso a los dispositivos digitales e internet. Por ello, debemos apostar por el término e-Inclusión, acuñado por la Agenda Digital para Europa, que tiene como objetivo para el año 2025 que “nadie se quede atrás” en el disfrute de los beneficios que aportan las TIC. De manera que se reduzcan las diferencias y se mejoren las oportunidades de empleo, la calidad de vida y aumentar la cohesión social (Varela, 2015).

De esta manera, apostar por la inclusión pasa por garantizar que todo el alumnado tenga acceso a un derecho fundamental como es la educación. Por ello, debemos hablar de inclusión digital, comprendida como la garantía del acceso de todas las personas a las TIC, y la dotación de las competencias y destrezas necesarias para este acceso y uso de las mismas. Sin embargo, no tiene sentido hablar de este concepto, si su propulsión no aparece unida a políticas necesarias para que las poblaciones dispongan de los recursos necesarios para este acceso. Y, precisamente, el ámbito educativo es uno de los que queda mucho por hacer ante los colectivos que sufren exclusión social. Será precisamente la inclusión digital, también denominada cierre de la brecha digital, la que sea una herramienta que favorece la inclusión social (Reyes & Prado, 2020).

Es decir, la inclusión digital debe romper con las dificultades de aislamiento y acceso a los recursos, a la información y a la comunicación (Morales, 2016). Desde el sistema educativo se debe apostar por entornos virtuales flexibles, para garantizar la igualdad de oportunidades, tomando en consideración todas aquellas situaciones que pueden suponer una situación de desventaja. Y es aquí donde deberá prestarse una atención especial a las medidas necesarias para el reequilibrio territorial, ligando éstas no solo a la transformación y desarrollo de las ciudades, sino también a la calidad de vida de la ciudadanía y a la equidad social.

No obstante, hemos de destacar que los resultados encontrados también identifican los beneficios de las TIC en la educación, y en este sentido autores como González et al. (2018), nos indican claros ejemplos como la victoria de limitaciones, la garantía y ampliación de oportunidades, el fomento de la interconexión, el acortamiento de distancias...

En este sentido, Escofet (2020) indica que el principio fundamental que hemos de tener en cuenta si hablamos de beneficios de las TIC se corresponde con el hecho de considerar a la tecnología como una herramienta educativa que responde a las necesidades de los alumnos y que ayuda al profesor a cumplir los objetivos educativos. Es decir, que tiene tanto una finalidad pedagógica, y por otro lado, que fomenta el conocimiento y uso de las TIC. Podemos afirmar por lo tanto que las TIC nos brindan la posibilidad de establecer una comunicación activa, formativa, remota, ubicua y flexible (Cacheiro, 2018; Carvajal et al., 2018).

Sin embargo, no podemos dejar en el olvido a la brecha digital y su influencia a nivel social y a nivel educativo (Cabero y Valencía, 2019).

Es preciso que desde las instituciones y políticas educativas se combata la brecha digital, pero esto no debe de hacerse únicamente a través de la dotación física de dispositivos digitales, sino que debe ir acompañada de un trasfondo educativo que indique qué hacer en la red, cómo hacerlo y para qué sirve. No podemos olvidar del papel desigualitario que posee internet (García-Imaña et al., 2020) y a raíz de ello, la diferencia de información o capacidad de obtener información de los diferentes medios que publican los conocimientos más importantes entre las personas (Quizios et al., 2016) por lo que incluso hay autores que hablan de brecha de comunicación (García-García, 2020).

Además, nos gustaría destacar que la implementación de las TIC en el contexto educativa, no solamente sea comprendida como TIC, si no que se debe comenzar a plantearla como TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) y también como TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento), esto quiere decir renunciar a la impresión que se tiene como meros instrumentos transmisores de información en distintos tipos de códigos (Pintos et al, 2017).

5. DISCUSIÓN

Queremos apostar desde este trabajo por la importancia de la creación de entornos virtuales de aprendizaje, así como el fomento de metodologías digitales, con la finalidad de garantizar una formación adecuada del profesorado, más allá de la carga y descarga de documentos (Cáceres, 2020). Sin embargo, en la actualidad la formación que se está ofertando a los profesores en formación queda relegado a algo complementario, y no como asignatura, por lo que dentro de la situación social de la pandemia, este tipo de formación del profesorado quedó insuficiente (Correa et al., 2015). Al hilo de estos resultados, autores como García-Imaña et al. (2020) apuestan por la promoción de una formación digital constante. Sin embargo, no hemos de olvidar que para autores como Mercado y Gairín (2020) las barreras para el uso de la tecnología por parte del profesorado, proponiendo cuatro áreas: personal, profesional, institucional y contextual.

No cabe duda, de que uno de los principales retos a los que nos enfrentamos en nuestra sociedad actual se debe al gran auge que tienen los dispositivos digitales e internet, sobretudo a nivel social, siendo una moneda de doble cambio, es decir, en la actualidad son una herramienta para la socialización, pero también su falta de empleo puede ser una herramienta de exclusión social. Y, junto con ello, la brecha digital se convierte en brecha social, y por consiguiente, genera marginación personal y social (Gómez-Hernández et al., 2017).

Si trasladamos esta situación al terreno educativo, estas desigualdades se muestran en distintos ámbitos, desde el acceso (quedará excluido todo aquel que no disponga de un ordenador, u otro soporte electrónico, y de una conexión a Internet), o las distintas experiencias formativas (Morales, 2020). Donde los alumnos sin internet o sin un dispositivo digital ven rota y cortada su formación.

6. CONCLUSIONES

Son innegables las posibilidades de interacción y enriquecimiento que la introducción de las tecnologías nos ha proporcionado, pero esa

riqueza, genera nuevos y profundos contrastes, no tanto por el acceso como por la implicación personal en el desarrollo, en los cambios sociales, haciendo que la tecnología resulte un aspecto discriminante, clave a la hora de apostar por la inclusión social de la persona. Por ello, es preciso hablar de inclusión digital, siendo preciso que se asegure el acceso a todos los recursos y competencias que sea necesarios equidad (Cabero y Valencia, 2019).

Pese a que la brecha digital ya ya existía antes de la pandemia (Arriazu, 2015; Cabero & Ruiz, 2017; López-Sánchez & García del Castillo, 2017; Morales, 2017; y Varela, 2015), se ha hecho mucho más energética, indiscutible y vigente a partir del confinamiento y de la virtualización de la enseñanza, impidiendo la igualdad, la calidad y el acceso a la educación de determinados estudiantes (Fernández et al., 2020).

7. REFERENCIAS

- Alva de la Selva, R. (2015). Los nuevos retos de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Andrés, G. (2014). Una aproximación conceptual a la “apropiación social de TIC”. *Question*, 1(43). 17-31. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2227-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8239-1-10-20140918%20(1).pdf
- Arias, E., Lirio, J., Alonso, D. & Herranz, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Revista Prisma Social*, 21, 282-315.
- Arriazu Muñoz, R. (2015). La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: el impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. *Praxis sociológica*, 19, 225-240.
- Benito-Castanedo, J. D. (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 195-204. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.9>
- Cabero Almenara, J. & Ruiz Palmero, J. (2017). Technologies of Information and Communication for inclusion: reformulating the digital gap. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 8(2), 16-30.
- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146

- Cáceres, K. F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Cacheiro, M. L. (2018). Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC. Madrid, España. Editorial UNED.
- Calderón, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología*, 28(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.16>
- Cañón, R., Grande, M. & Cantón, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 115-132.
- Carvajal, J., Suárez, F. & Quiñónez, X. (2018). Las TIC en la Educación Universitaria. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 22(89), 31-35.
- Chamorro, M. F. (2018). Brecha digital, factores que inciden en su aparición: Acceso a internet en Paraguay. *Población Y Desarrollo*, 24(47), 58-67. [https://dx.doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024\(47\)058-067](https://dx.doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024(47)058-067)
- Cooper, H. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step Approach*. Sage.
- Cooper, H. Y Hedges, L. V. (1994). *The handbook of research synthesis*. Russell Sage
- Correa, J. M., Olaskoaga, L. F. & Barragán, A. G. C. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56
- Crovi-Drueta, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, 16, 65-79. <https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.784>
- Delfino, G., Beramendi, M. & Zubieta, E. (2019). Participación social y política en Internet y brecha generacional. *Revista de Psicología*, 37(1), 195-216. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.007>
- Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 169-182. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24680>
- Fantini, M. P., Reno, C., Biserni, G. B., Savoia, E. y Lanari, M. (2020). COVID-19 and the re-opening of schools: a policy maker's dilemma. *Italian Journal of Pediatrics*, 46(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-020-00844->
- Fernández, N. G., Moreno, M. L. R. & Guerra, J. R. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: revista educativa digital*, 28, 76-85.

- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Publications Office of the European Union in Luxembourg. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>.
- García-Imaña, A., Ulloa, M. C. y Córdoba, E. F. (2020). La era digital y la deshumanización a efectos de las TIC. *REIDOCREA*, 9, 11-20.
- Gómez-Hernández, J., Hernández-Pedreño, M. y Romero-Sánchez, E. (2017). Empoderamiento social y digital de los usuarios en riesgo de exclusión de la Biblioteca Regional de Murcia, España. *El Profesional De La Información*, 26(1), 20-33. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.03>
- González-Palencia, R. & Jiménez, C. (2016) La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, 29(92), 743-771. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620160003000010>
- González, Y., González, S. N., Guerrero, D. J. y Ríos, P. A. (2018). Principales retos a la inclusión en la educación superior ecuatoriana. *Enfermería Investiga*, 3(1), 84-90.
- Ibáñez, N. & Solana, A.M. (2020). La brecha digital de género en España: una nueva forma de exclusión social del siglo XXI. *Universitat Autònoma de Barcelona*
- INTEF (2014). Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela (v.2). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD).
- Jiménez, R., Vega, L. & Rico, A. (2016). Habilidades en Internet de mujeres estudiantes y su relación con la inclusión digital: Nuevas brechas digitales. *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17(3), 29-48. <https://doi.org/10.14201/eks20161732948>
- López- Sánchez,, C. & García del Castillo, J. A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124.
- López, O. M. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias*, 4, 267-270.
- Martínez-Cantos, J.L. & Castaño, C. (2017). La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC. *Panorama Social*, 25, 49-65.

- Mercader, C. & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 1(4). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Re-Views And Meta-Analyses: The Prisma Statement. *Plos Med.* 6, E1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Morales Romo, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón: revista de pedagogía*, 69(3), 41-56.
- Morales, F. J. (2020). Geografía de la desigualdad y la exclusión social: los barrios desfavorecidos de la ciudad de Murcia. *Vegueta*, 20, 433-468
- Morales, N. (2016). Las TIC y los escolares del medio rural: entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69(3), 41-56. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- OECD Information Technology Outlook 2002. Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE : Les TIC et l'économie de l'information. Édition 2002.
- Pino, M.R., Soto, J.G. & Rodríguez, B. (2015). Las personas mayores y las TIC. Un compromiso para reducir la brecha digital. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 337-359. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.13
- Pintos, A. R., Cortés, O. y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 51, 37-51. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Provecho, M. L. G., Aguado, M. L., Llamas, J. L. G. & Diaz, J. Q. (2021). La brecha digital en población en riesgo de exclusión social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 39, 123-138.
- Quicios, M. P., Ortega, I. y Trillo, M. P. (2016). Aprendizaje ubicuo de los nuevos aprendices y brecha digital formativa. *Revista de Medios y Educación*, 46, 155- 166. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.10>
- Reyes, R. & Prado, A.B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación (Univ. Costa Rica)*, 44(2), 479-497. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>
- Robles, J. M., Antino, M., De Marco, S. & Lobera, J. A. (2016). The New Frontier of Digital Inequality. The Participatory Divide. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 97-116. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.156.97>

- Rodríguez, A. y Chávez, E. (2020). Cibernética educativa, actores y contextos en los sistemas de educación superior a distancia. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 28(1), 117-137.
<http://dx.doi.org/10.17163/soph.n28.2020.04>
- Ruiz, I. Á., Maldonado, J. V. & BerralOrtiz, B. (2020). La brecha digital como factor de exclusión del sistema educativo. *Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12(6), 872-890.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362).
<https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Soomro, K.A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M. y Bernstein, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 21.
<https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5>
- Torres, C. (2017). Sociedad de la Información y Brecha Digital en España. *Revista Panorama Social*, 25, 17-33.
- Varela, J. (2015). La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada. Comisión ejecutiva confederal de UGT. Secretaría de participación sindical e institucional: Madrid.
- Varela, J. (2015). La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada. Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.
- Villanueva, E. (2006). Brecha Digital: Descartando un Término Equívoco. *Razón y Palabra*, 51.
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n51/evillanueva.html>

AGENDA 2030, DERECHOS HUMANOS
Y EXISTENCIA LESBIANA:
UNA APROXIMACIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE
LA MIRADA DE LAS MUJERES LGTBIQ+
MIGRANTES DE MALÍ

ANTONIO LORENZO CASTELLANOS

Universitat Jaume I

SERGIO FUERTES BUESO

Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que el artículo 1º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, las personas LGTBIQ+ están frecuentemente expuestas a sufrir todo tipo de rechazo, de exclusión o de odio causados por la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género. Hernández y Winton (2018) consideran que la discriminación presume la segregación, distinción o restricción de una persona o grupo de personas que tenga por objeto o por resultado –ya sea de hecho o de derecho– anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades teniendo en cuenta las atribuciones que social y culturalmente se han construido en torno a las categorías sexuales.

Para algunos autores (Koechler, Harley y Menzies, 2018), las conductas discriminatorias que padecen las personas LGTBIQ+ se sustentan de forma notoria en el marco de sociedades cisheteropatriarcales. Llona (2017) define el cisheteropatriarcado como una forma de organización social, política, económica y/o cultural en la que solo prevalece el criterio masculino y donde se asume que la heterosexualidad es la forma

natural de establecer relaciones entre personas, negando e invisibilizando aquellos vínculos no heterosexuales. Según Wigdor y Bonavitta (2019) el cisheteropatriarcado se basa en la división y jerarquización del sexo y el género, suponiendo que existen únicamente dos sexos e identidades de género (hombre y mujer) a la vez que se coloca lo masculino en un lugar de superioridad frente a lo femenino. Por tanto, el cisheteropatriarcado desvaloriza por igual las identidades subyacentes y las otras dimensiones de la sexualidad que tienen que ver de forma esencial con el placer y el afecto.

Asimismo, las formas precisas de discriminación que se orientan hacia las personas LGTBIQ+ se conocen como LGTBIfobia y se definen como aquellas expresiones de odio, miedo irracional e intolerancia contra personas LGTBIQ+ que limitan y/o restringen el acceso, goce y ejercicio de sus derechos humanos. Estas expresiones tienen como fundamento el rechazo a todo aquello que se considera como diferente a lo heterosexual, y tienen el potencial de derivar en formas de violencia - física y/o simbólica- en contra de las personas LGTBIQ+. En este sentido, la LGTBIfobia presenta diferentes expresiones, tales como la violencia por prejuicio (discriminación, estereotipos sociales y/o culturales contra las personas LGTBIQ+, etc.), la existencia de leyes que criminalizan a las personas LGTBIQ+, la violencia verbal, los actos de violencia física que lesionan la vida y la dignidad de las personas (asesinatos, violaciones y actos de violencia sexual, ataques multitudinarios, tortura, tratos crueles, inhumanos y degradantes, etc.), el abuso psicológico, el maltrato, o el hostigamiento (Cordón, 2020).

La LGTBIfobia supone uno de los factores de empuje capitales que impulsa a las personas LGTBIQ+ a emigrar. Desde la década de 2010 en los países del Sahel, la vasta región que atraviesa África desde el Océano Atlántico hasta el Mar Rojo, y especialmente en las provincias del norte de Malí, se ha producido un incremento significativo de la migración de las personas LGTBIQ+. En el caso particular de la migración LGTBIQ+ femenina, las mujeres se desplazan motivadas sustancialmente por el aislamiento y los atropellos a los que son sometidas en el seno de una sociedad predominantemente cisheteronormativa donde la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género no tienen cabida alguna.

Pese a que no existen datos precisos desglosados por sexo que permitan estudiar la magnitud del fenómeno, se estima que durante el último decenio alrededor de 850 000 mujeres malienses, de las que se intuye que en torno al 1,4% (unas 11 900 mujeres) son mujeres LGTBIQ+, han abandonado sus hogares y han emigrado esencialmente hacia Europa, siendo Francia, Bélgica, España e Italia respectivamente los principales países de destino.

Este estudio parte de la premisa de que no todas las mujeres LGTBIQ+ se autodesignan como “lesbianas”. Esta identidad supone *per se* una categoría identitaria que puede componerse desde el autonombramiento, aunque de igual manera puede construirse como una heterodesignación, por lo que algunas mujeres pueden no sentirse cómodas con esta definición. Debido a la heterogeneidad de las identidades resulta por ende más adecuado hablar de “existencia lesbiana” entendida como un territorio de sexualidades no normativas (Esguerra, 2009). Así, en este estudio se emplea la nomenclatura mujeres LGTBIQ+ migrantes ya que, por un lado, la categoría mujeres LGTBIQ+ engloba de forma general a estas mujeres desobedientes de la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1980), mientras que la categoría migrante alude a la situación de desplazamiento de estas mujeres en relación con su país de origen.

1.1. CARACTERIZACIÓN DE LA REGIÓN DEL SAHEL Y DE SUS FLUJOS MIGRATORIOS

Actualmente, la región del Sahel⁹⁰, comprendida entre el sur de Mauritania, norte de Senegal, centro de Malí, norte de Burkina Faso, sur de Níger, norte de Nigeria, centro de Chad y de Sudán, Eritrea y norte de Etiopía, debe hacer frente a innumerables desafíos climáticos, políticos, sociales y económicos de gran calado.

Así, a nivel medioambiental el riesgo hídrico es la amenaza catastrófica más grave en seis países de la región, seguido de las olas de calor en cuatro y de las altas temperaturas en tres. En lo político, la mala

⁹⁰ Los expertos la consideran como una zona ecoclimática y biogeográfica del norte del continente africano. Limita al norte con el desierto del Sahara y al sur con la sabana sudanesa, siendo una zona de transición entre ambos.

gobernanza, los golpes de estado, el auge de las insurgencias islamistas y las débiles instituciones han favorecido que muchos países de la región sean incapaces de abordar estos problemas haciendo que la inseguridad política y la corrupción se apropie, no solo de los gobiernos locales, sino también de los gobiernos nacionales.

En el plano social, las problemáticas ligadas al rápido crecimiento demográfico resultan coincidentes en todos los países de la región. Este elevado incremento de la población⁹¹ multiplica de manera exponencial los riesgos y las amenazas relativos al desarrollo rural y a la seguridad alimentaria, lo que beneficia que el círculo vicioso de la desigualdad se agrande y esté provocando en este momento una crisis humanitaria sin parangón.

En lo que respecta lo económico, según los datos del Banco Mundial (2021), alrededor del 55% de la población se concentra en el mundo rural pero las sequías, la reducción de las zonas de cultivo, las inundaciones y las plagas -resultado evidente del cambio climático- perjudican gravemente la producción agrícola de esta región y propician que muchos de sus habitantes, quienes dependen exclusivamente de la agricultura de subsistencia, se queden sin medios de vida sostenibles.

En materia migratoria, los países que componen la región son considerados de origen y tránsito de personas migrantes, aunque con ciertas particularidades y especificidades. En este territorio confluyen dos de las más importantes rutas migratorias, la denominada ruta del Mediterráneo occidental y la conocida como ruta de África occidental. La primera fue en 2018 la vía de acceso a Europa utilizada con mayor frecuencia. Tiene su origen en los países del golfo de Guinea y atraviesa la región del Sahel hasta alcanzar el norte de África. La segunda, desde 2020 es la ruta preferida por las personas migrantes ya que pese al peligro del viaje resulta más seguro llegar hasta las costas canarias que atravesar el desierto del Sáhara occidental, donde según datos de la Organización Internacional

⁹¹ Según los datos del Banco Mundial la región saheliana sostiene la tercera tasa de natalidad más alta del mundo con 6,4 hijos por mujer

para las Migraciones (OIM) cerca de 5 400 personas migrantes perdieron la vida entre 2014 y 2021.

Para Komenan (2019) los flujos migratorios en la región saheliana se consideran mixtos si bien se caracterizan por su complejidad y diversidad. Estos flujos están conformados por diferentes grupos de población (mujeres, niños, niñas, adolescentes no acompañados o separados/as de sus familias, personas refugiadas o solicitantes de asilo, y personas LGTBIQ+) quienes se ven obligados a emigrar, entre otros motivos, por cuestiones de seguridad, de desigualdad o de discriminación. Según la Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) entre 2018 y 2021 los incidentes de seguridad en Malí, entre ellos, los ataques de las fuerzas armadas contra la población civil o los conflictos intercomunitarios se incrementaron en más del 114%. La cuestión de la seguridad ha incidido de sobremanera en la acentuación de las desigualdades, ya que el aumento de más del 61% de la población desplazada en los últimos años ha favorecido el deterioro de las condiciones de vida de la población de la región (Bullejos, 2019). Asimismo, la discriminación empuja, principalmente a las personas LGTBIQ+, a migrar para salir de los contextos de vulnerabilidad y violencia en los que se encuentran inmersos.

1.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA MIGRACIÓN LGTBIQ+ EN MALÍ

Como parte de estos flujos migratorios mixtos las personas LGTBIQ+ distinguen a un importante segmento de la población potencialmente migrante. En los países de la región saheliana, y particularmente en el caso de Malí, la realidad de los procesos migratorios y las necesidades específicas de las personas LGTBIQ+ han sido poco estudiadas. Sin embargo, estas personas se enfrentan a la enraizada cisheteronormatividad legitimada en los distintos ámbitos de la cotidianidad y sostenida a través de manifestaciones que incitan no solo a la LGTBIfobia, sino también a la limitación de los derechos fundamentales.

La discriminación en torno a la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género se está viendo recrudecida en Malí motivada por el auge del islamismo religioso más radical, por la redacción de un nuevo Código Penal -más restrictivo que el actual en materia de relaciones

entre personas del mismo sexo- y por la incapacidad del presente gobierno de transición en promover un proceso democrático que garantice la vuelta al estado constitucional previo a los golpes de estado de 2020 y 2021.

Fundamentalmente en el norte del país, aunque también en otras regiones, los elevados niveles de discriminación han provocado que las personas LGBTIQ+ sufran persecuciones continuadas, agresiones y crímenes, perpetrados por parte de grupos yihadistas radicalizados e incluso por las fuerzas de seguridad del Estado.

La invisibilidad de las personas LGTBIQ+ les sitúa por tanto en una condición de extrema vulnerabilidad. Además, la frágil situación del país no garantiza el acceso a los derechos básicos, por ejemplo, en materia de salud, educación, o empleo, lo que coloca a las personas LGBTIQ+ en una clara desventaja social y económica, generándose así una situación de continua discriminación con respecto a la población heterosexual (Coquery-Vidrovitch, 2019).

En este contexto, la falta de reconocimiento de derechos constituye en sí misma una de las razones capitales para que las personas LGBTIQ+ residentes en Malí se vean forzadas a desplazarse internamente o bien emigrar a otros países en busca de ambientes seguros y menos discriminatorios, donde puedan alcanzar mejores oportunidades, se reconozcan sus derechos fundamentales y se procure su sobrevivencia.

1.3. AGENDA 2030, OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y PERSONAS LGTBIQ+ MIGRANTES

A pesar de que el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 10 propugna la reducción de las desigualdades y evidencia la espina dorsal de la Agenda 2030 en relación con los derechos humanos, resulta llamativo que en el mandato universal de garantizar que *nadie se quede atrás* no se mencione de manera explícita los derechos de las personas LGTBIQ+.

La inclusión de las minorías sexuales y de género en la Agenda 2030 no fue posible debido a la resistente oposición por parte de un gran número de países, y es por ello, que solo ciertas metas se refieren de alguna forma

a este colectivo (Colina, 2021). Así, la meta 10.2 señala la necesidad de “potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición”, siendo esta última palabra la clave para considerar que alcanza también a las personas LGTBIQ+. Igualmente, en la meta 10.3 se hace un llamamiento a “eliminar las leyes, políticas y prácticas discriminatorias”, entre las que se incluye los discursos de odio y la estigmatización, por lo que se sobreentiende que se dirige igualmente a las personas LGTBIQ+. Para O’Malley y Holzinger (2018) resulta insuficiente que la Agenda 2030 no ambicione el acceso a los derechos universales para las personas LGTBIQ+ y que no se promuevan acciones determinantes que favorezcan la igualdad y la inclusión multinivel de todas las personas.

En el lado opuesto, la Agenda 2030 si reconoce en la meta 10.7 que la migración es un aspecto fundamental del desarrollo e insta a “facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas”. Asimismo, distingue que todas las personas migrantes, mujeres, hombres y niños, forman un grupo vulnerable que requiere protección, reconociéndoles como agentes de desarrollo.

En suma, la implementación de este ODS proporcionaría una oportunidad para proteger y empoderar a las poblaciones en movimiento (Dorey, 2016), lo que les permitiría desarrollar su potencial de desarrollo y beneficiar a las personas, las comunidades y los países de todo el mundo. Por ende, resulta necesario visibilizar las personas LGTBIQ+ migrantes para crear un marco que permita avanzar hacia una gobernanza internacional de la migración más efectiva basada en alianzas mundiales.

2. OBJETIVOS

El presente estudio exploratorio se basa en las reflexiones de Lesclingand (2011) quien en su artículo titulado “Migrations des jeunes filles au Mali: ¿exploitation ou émancipation?” (Migración de mujeres jóvenes en Malí: ¿explotación o emancipación?) definió los perfiles de las jóvenes emigrantes malienses y especuló sobre modelos migratorios

basados en la búsqueda del reconocimiento de las libertades y los derechos humanos.

Dado que desde la fecha de la publicación de este artículo hasta el momento actual las causas profundas de la migración femenina y sus determinantes no han sido suficientemente investigados, el objetivo principal de este estudio exploratorio es el de actualizar estos perfiles para comprender las nuevas tendencias en materia migratoria haciendo especial incidencia en las mujeres LGTBIQ+.

A través de la investigación de las principales características sociodemográficas que definen a las mujeres LGTBIQ+ migrantes de la ciudad de Kayes se pretende establecer:

- el perfil
- los factores de empuje que generan la decisión de la salida
- la multipolaridad de la emigración
- la opinión sobre la migración LGTBIQ+ femenina de los habitantes de la ciudad de Kayes

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico utilizado ha consistido en la realización de una encuesta cuantitativa. Se han realizado un total de 46 entrevistas informales en las que han participado, por un lado, mujeres cabeza de familia, a quienes se les ha cuestionado sobre los miembros femeninos ausentes de sus hogares que residen actualmente en el extranjero, y por otro, a los *chefs de quartier* (informadores designados por las autoridades locales) que han servido para recoger sus opiniones en cuanto al fenómeno migratorio femenino.

El estudio se sitúa en la ciudad de Kayes, donde se han seleccionado los barrios periféricos de Khasso, Légal Ségou, Plateau, Liberté y Lafiabougou, en los que según el World Migration Report (OIM, 2020) la incidencia de migración femenina resulta más elevada.

4. RESULTADOS

4.1. EL PERFIL DE LAS MUJERES MIGRANTES

Para la caracterización del perfil de las 53 mujeres LGTBIQ+ migrantes que componen la muestra, este estudio exploratorio se basa en tres variables demográficas: la edad, el nivel de estudios (en el momento en que se produce la emigración) y el estado civil (antes de la salida)

En cuanto a la edad de las mujeres LGTBIQ+ que deciden emigrar, el 36,5% lo compone mujeres LGTBIQ+ hasta 25 años, el 57,5% mujeres LGTBIQ+ con edades comprendidas entre 25 y 29 años, y el 6% por mujeres LGTBIQ+ mayores de 29 años. Las entrevistas informales realizadas a mujeres cabeza de familia pusieron de relieve que mientras que las mujeres mayores 30 años deciden permanecer de forma voluntaria en la ciudad de Kayes, debido principalmente a las obligaciones domésticas contraídas como el cuidado de menores o de familiares, las mujeres LGTBIQ+ menores de 30 años toman la decisión de migrar, por una parte, motivadas por sus aspiraciones personales y los propósitos de mejora de su calidad de vida y, por otra parte, apremiadas por el anhelo de huida de las estructuras heteronormativas existentes en sus barrios de origen que les permita desarrollar plenamente su existencia lesbiana.

El nivel de estudios es otra variable demográfica que interviene de forma directa en el fenómeno migratorio. Así de la muestra recogida en torno al 52% ha finalizado la escuela primaria frente al 48% que no ha alcanzado un nivel básico de enseñanza. Resulta especialmente llamativo que dentro de estos porcentajes muchas mujeres LGTBIQ+ ha asistido a las escuelas coránicas (*madrassa*) donde han realizado estudios religiosos, sin que ello conlleve necesariamente el aprendizaje de otros conocimientos útiles para la vida cotidiana. El bajo nivel formativo favorece que las oportunidades de empleo para las jóvenes de la ciudad de Kayes resulten escasas. Uno de los *chefs de quartier* entrevistados señaló que:

Aunque personalmente no fomento la emigración de las jóvenes, está claro que ni el país ni los municipios han puesto en marcha estrategias eficaces de creación de empleo para retener a las jóvenes. Además, las escuelas de formación ponen en el mercado laboral cerca de 10.000 titulados cada año, y apenas 1.000 encuentran un empleo. En este contexto de pesimismo socioeconómico es difícil retener a nuestras jóvenes.

El estado civil de las mujeres LGTBIQ+ revela que en el momento en que se produce la migración el porcentaje de mujeres LGTBIQ+ solteras roza el 37,6%, el 60% lo componen mujeres LGTBIQ+ en unión, y el 2,4% restante alcanza a mujeres LGTBIQ+ viudas. El hecho de que la proporción de mujeres casadas sea tan elevada no sorprende en el contexto de la nupcialidad en Malí. La última encuesta demográfica y sanitaria (INSTAT, 2018) señala que el 81% de las mujeres malienses están unidas. Este dato pone de manifiesto que una de las causas probables que motiva el fenómeno migratorio de las mujeres LGTBIQ+ sea la huida del matrimonio. Lesclingand (2011, p. 33) señala que “por una u otra razón el matrimonio supone la primera causa de la migración femenina”, dado que en la mayoría de las ocasiones las mujeres LGTBIQ+ son presionadas o forzadas a contraer matrimonio -incluso con familiares cercanos- en los que predomina la violencia intrafamiliar (física, sexual, económica, patrimonial o psicológica), la exposición a enfermedades venéreas (herpes genitales, virus del papiloma humano (VPH), sífilis o VIH, entre otros), o los graves perjuicios contra las mujeres LGTBIQ+ (embarazos no deseados, abortos provocados, problemas emocionales, etc.)

4.2. LOS FACTORES DE EMPUJE QUE GENERAN LA DECISIÓN DE LA SALIDA

Se pueden distinguir principalmente dos factores de empuje que promueven la migración LGTBIQ+ femenina: los factores sociales y los factores económicos. Los datos analizados en este estudio exploratorio señalan que la gran mayoría de las mujeres LGTBIQ+ (algo más del 70%) emigra atendiendo a factores sociales, mientras que en torno al 30% lo hace influidas por factores económicos.

Entre los principales factores sociales destacan en primer lugar los motivos culturales. Frecuentemente estos motivos, que rozan el 34,3%, están relacionados con la huida de las estructuras cisheteronormativas. Las mujeres LGTBIQ+ deben hacer frente a las fuertes presiones

patriarcales que imperan en la sociedad maliense, no sólo de carácter social o religioso, sino también familiar. El papel desempeñado por el núcleo familiar, quien ejerce un férreo dispositivo de control en relación con la sexualidad de las mujeres LGTBIQ+, a menudo provoca que estas tengan que tomar una distancia definitiva que les permita evidenciar su existencia lesbiana fuera de su entorno. En segundo lugar, se sitúan los motivos sexuales (41,8%). Si bien, en Malí la homosexualidad por el momento no está legalmente penada, expresar libremente la orientación sexual, la identidad y/o a la expresión de género resulta por norma muy peligroso en el actual contexto social por lo que las mujeres LGTBIQ+, quienes están rodeadas de estresores que les impiden su aceptación personal, se ven expuestas a la migración para poder desarrollar su homoeroticidad. Por último, se encuentran los motivos represivos (23,9%). En Malí los derechos humanos de las mujeres LGTBIQ+ son continuamente vulnerados: matrimonios forzados, violencia intrafamiliar, discursos de odio, LGTBIfobia etc., son sólo una muestra de la represión que estas mujeres LGTBIQ+ deben confrontar, por lo que encontrar en la migración una vía de escape puede ser la clave fundamental de exigibilidad de derechos.

En cuanto a los factores económicos, las mujeres LGTBIQ+ emigran principalmente en busca de mejorar sus condiciones materiales de existencia, dado que las circunstancias de vulnerabilidad económica en la que subsisten no les permiten contemplar una vida digna. Estas mujeres LGTBIQ+ emigran imbuidas en la idea de realizar actividades generadoras de empleo que les permitan, por una parte, sobrevivir -decentemente- en el país de destino y, por otra parte, enviar remesas a sus países de origen. Los factores económicos tienen un gran peso en el momento de tomar la difícil decisión de migrar, sin embargo, aun teniendo la certeza de que las condiciones laborales que les esperan pueden llegar a ser precarias, alrededor del 29,8% de las mujeres LGTBIQ+ anteponen las aspiraciones que van más allá de lo sexual (aunque lo sexual siempre esté presente en esas aspiraciones) en beneficio de las pretensiones económicas.

El análisis de la situación laboral en el momento de la emigración revela que de las 53 mujeres LGTBIQ+ migrantes que componen la muestra, solo 16 tenían un empleo. Antes de la salida, una amplia mayoría de las mujeres LGTBIQ+ migrantes no se consideraban empleadas. Sin embargo, estas mujeres realizaban tareas domésticas, otras se dedicaban (dentro de la economía informal) al sector del comercio y la restauración, algunas estaban empleadas en pequeños establecimientos comerciales o dedicadas a los sectores de la agricultura y de la artesanía. Esta visión pone de manifiesto los marcados estereotipos machistas sobre el empleo femenino que se producen en la cisheteropatriarcal sociedad maliense, donde se les tiende a ver como *receptoras de o necesitadas de* en lugar de verdaderos agentes de cambio.

A la cuestión sobre quién tomó la decisión de migrar, el 86% de las mujeres cabeza de familia encuestadas respondió que fue por iniciativa propia de las mujeres LGTBIQ+ migrantes sin ningún tipo de coacción, frente al 14% de los casos, en los que la decisión fue tomada por parte de la familia o del cónyuge (en el caso de que hubiera). A este respecto, la encuesta demográfica y sanitaria (INSTAT, 2018) señala que “los factores clave relacionados con la decisión migratoria no cambian con el tiempo y están influidos principalmente por cuestiones inherentes a la persona”.

En la mayoría de las ocasiones las mujeres LGTBIQ+ viajan solas (58,1%). Si lo hacen acompañadas de un familiar (21,3%), de su pareja o cónyuge (15,6%), de un miembro de la comunidad (3,8%), o de sus hijos (1,2%), su existencia lesbiana se ve sensiblemente reducida. Esta cuestión conduce a relativizar la idea de que las condiciones estructurales de un país de acogida donde exista legislación favorable para las personas LGTBIQ+ son las que contribuyen a la existencia lesbiana. Esta posibilidad de existencia lesbiana no se produce en sí porque se encuentren en Europa, Estados Unidos o Canadá, por ejemplo, sino porque se localizan lejos de sus familias y del entorno familiar que les vigila, les prohíbe y les constriñe. Algunas de las mujeres cabeza de familia entrevistadas coincidieron ante el hecho de que muchas mujeres viven en el exterior una existencia lesbiana plena, pero a su regreso a la ciudad de Kayes esa existencia lesbiana queda oculta nuevamente.

4.3. LA MULTIPOLARIDAD DE LA EMIGRACIÓN LGTBIQ+ FEMENINA

La emigración de las mujeres LGTBIQ+ malienses se produce de manera bidireccional, es decir, tiene lugar en movimientos migratorios tanto internos como externos (Komenan, 2019).

A nivel interno (35,7%) los principales destinos elegidos por las mujeres LGTBIQ+ migrantes resultan heterogéneos. A excepción de las regiones del noroeste (Tombuctú, Mopti, Gao y Kidal) donde actualmente operan diferentes grupos yihadistas vinculados a Al Qaeda, este estudio exploratorio revela que la región de Sikasso junto con el distrito de Bamako constituyen las principales zonas de acogida para las mujeres LGTBIQ+ migrantes procedentes de la ciudad de Kayes. Este hecho en palabras de Kassogue (2018) se debe a que las mujeres LGTBIQ+ migrantes con menores recursos económicos se ven presionadas a permanecer en el país, pero su deseo es establecerse lo suficientemente alejadas de sus ciudades de origen. Estas mujeres LGTBIQ+ eligen migrar hacia zonas menos influenciadas por el integrismo religioso más radical y próximas a la frontera con Costa de Marfil o Guinea. A pesar de que no puedan conseguir disfrutar plenamente de sus derechos LGTBIQ+ al menos logran estar apartadas de la presión social que se ejerce en contra de su existencia lesbiana.

A nivel externo (64,3%) el principal destino elegido por las mujeres LGTBIQ+ migrantes fuera del continente africano es Europa. Las relaciones de colonialidad inciden en la opción del destino (principalmente por cuestiones idiomáticas) siendo Francia y Bélgica los principales países de acogida, seguidos de España e Italia respectivamente. Atraídas por el aperturismo de las leyes LGTBIQ+ vigentes en estos países, la comunidad de mujeres LGTBIQ+ migrantes procedentes de Malí ha crecido de manera exponencial en los países mediterráneos desde 2015. Para alcanzar el continente europeo, y por cuestiones de seguridad, las mujeres LGTBIQ+ migrantes prefieren escoger la denominada ruta del África occidental. Esta ruta atraviesa la región del Sahel hasta alcanzar el norte de África y transita por diferentes países, entre ellos Senegal, en donde muchas mujeres LGTBIQ+ migrantes deciden permanecer durante una larga temporada, no solo por razones de proximidad social o

cultural, sino como lugar en el que conseguir dinero suficiente para poder continuar su ruta migratoria. Igualmente, en otros países de tránsito -Mauritania, Marruecos, Argelia o Túnez- las mujeres LGTBIQ+ migrantes intentan emplearse en sectores como la artesanía, el comercio o el sector doméstico, entre otros, y muchas de ellas (gracias a los procesos de regulación extraordinarios como el que tuvo lugar en Marruecos en 2017) deciden permanecer por tiempo indefinido en estos países a la espera del momento adecuado para llegar hasta su destino final.

4.4. LA OPINIÓN DE LOS HABITANTES DE LA CIUDAD DE KAYES SOBRE LA MIGRACIÓN LGTBIQ+ FEMENINA

La opinión de las mujeres cabeza de familia y de los *chefs de quartier* entrevistados son variadas en cuanto a este fenómeno migratorio. En efecto, la práctica totalidad (94,9%) está a favor de que las mujeres LGTBIQ+ emigren de la ciudad de Kayes, frente al 5,1% que se opone.

Para los primeros, la migración femenina resulta positiva, dado que no sólo permite reforzar la economía doméstica gracias a las remesas que estas mujeres envían a sus familias (48,8%), sino porque también las mujeres LGTBIQ+ logran reconocer libremente su orientación sexual, su identidad y/o su expresión de género (39,7%), consiguen acceder al matrimonio igualitario⁹² (5,1%), alcanzan el reconocimiento de la familia homoparental (4,1%), o se les incluye de manera igualitaria en las técnicas de reproducción asistida (2,3%).

Para los segundos, la migración LGTBIQ+ femenina se percibe negativamente porque es uno de los vectores de desestructuración social. Este fenómeno conduce, por una parte, a la pérdida del potencial reproductivo de la población de la ciudad de Kayes, ya que según la encuesta demográfica y sanitaria (INSTAT, 2018) la ciudad ostenta la mayor tasa reproductiva del país⁹³ y, por otra parte, acentúa las disparidades económicas entre los hogares con y sin mujeres migrantes. Otras de las razones esgrimidas en el marco de esta percepción negativa de la migración LGTBIQ+ femenina es el desgarramiento del tejido familiar y social. En la

⁹² Dependiendo del país de acogida

⁹³ Una media de 5,7 hijos por mujer

mayor parte de casos los largos períodos de separación crean una esfera de frustración que fermenta con el tiempo con el corolario del desarraigo y de la ruptura. Una de las mujeres cabeza de familia entrevistadas afirmó que las madres sufren enormemente por la ausencia prolongada de las hijas que se han marchado al extranjero, porque el dinero no lo remedia todo y necesitan verlas, sentir las y también tocarlas.

5. DISCUSIÓN

Cuando se reflexiona de forma general sobre los factores de empuje que impulsan la migración suele hacerse primordialmente en base a criterios socioeconómicos obviando que existen, por ejemplo, otros motivos sexuales o identitarios, que no suelen tratarse con el mismo rigor que los derivados del cambio climático, de la seguridad alimentaria o de los conflictos armados, entre otros.

De forma habitual, en los estudios o en las investigaciones académicas sobre el fenómeno migratorio en Malí, la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género no son argumentos considerados como causas subyacentes de este fenómeno. Se da por hecho, aunque erróneamente, que las mujeres LGTBIQ+ malienses deben atender a problemas más acuciantes, o quizás de otra índole, en lugar de privilegiar estas cuestiones que atañen directamente su orientación sexual, su identidad y/o su expresión de género.

En el caso de Malí ser una mujer LGTBIQ+ no es un derecho sino un perjuicio. Las mujeres LGTBIQ+ son invisibilizadas de sobremanera ya que el lesbianismo es considerado como un pecado, una desviación social o ideológica, e incluso como una enfermedad. Asimismo, se acusa a las mujeres LGTBIQ+ de traicionar su ancestral cultura matriarcal (Sauvain-Dugerdil, Gakou, Berthé, Dieng, Ritschard y Lerch, 2008).

Resulta paradójico que en este país donde las denuncias por asesinatos y violaciones a mujeres LGTBIQ+ son continuas, no existan leyes específicas que condenen las agresiones LGTBIfóbicas. Por el contrario, tras los recientes golpes de estado el actual gobierno de transición está endureciendo las leyes vigentes para castigar de forma severa al colectivo LGTBIQ+. De esta forma la prevalencia de actitudes sexistas y

LGTBifóbicas engendra un especial clima de violencia que pone en peligro de manera particular a las mujeres LGTBIQ+ malienses en todos los ámbitos sociales.

Sin duda, la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género son para las mujeres LGTBIQ+ malienses un motivo -aunque no siempre explícito- para migrar, especialmente hacia Europa, atraídas por las leyes igualitarias de derechos civiles que prevalecen en la mayor parte de los países de la Unión europea, y donde además de mejorar sus condiciones de vida pueden desarrollar con plenitud y libertad su sexualidad, y obtener un reconocimiento social que les es negado en su país de origen (Colina, 2020).

6. CONCLUSIONES

A pesar de que son numerosos los datos estadísticos que se recaban en la actualidad acerca de los movimientos migratorios con el fin de contabilizar, caracterizar o definir los flujos, resulta controvertido que ninguno de estos datos guarde relación con la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género de las personas migrantes. Así, este estudio exploratorio ha tenido en cuenta como criterio fundamental la orientación sexual, la identidad y/o la expresión de género de las mujeres migrantes para poder conocer su perfil y extrapolar su situación ante una sociedad que las invisibiliza y no ofrece respuestas a sus demandas.

Esta investigación se centra en la temática de la emigración LGTBIQ+ femenina en la ciudad de Kayes, con la idea de comprender las principales características sociodemográficas de las mujeres LGTBIQ+ migrantes, los factores de empuje y los motivos que generan la decisión de migrar. Para ello se han realizado entrevistas informales tanto a mujeres cabeza de familia como a *chefs de quartier* (informadores designados por las autoridades locales) para recoger información sobre este acuciante fenómeno de migración LGTBIQ+ femenina en la ciudad.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis de Lesclingand (2011) en cuanto a que el principal grupo de migración exterior lo componen las jóvenes entre 25 y 29 años.

Asimismo, se confirma que la decisión de migrar es ante todo una cuestión personal, motivada por estresores culturales y sociales. La pertenencia al colectivo LGTBIQ+ supone el principal factor decisivo, si bien, de forma indiscutible este hecho queda oculto a la vista de la sociedad, quien sobreentiende que el fenómeno migratorio LGTBIQ+ femenino corresponde a criterios exclusivamente económicos. Igualmente, la muestra revela que Europa es el principal destino fuera del continente africano de mujeres LGTBIQ+ migrantes procedentes de la ciudad de Kayes, seguido de cerca por Senegal y Marruecos, donde muchas de ellas, por motivos esencialmente económicos, deciden interrumpir el viaje para conseguir financiación que les permita continuar su periplo posteriormente.

Según la información recogida a través de las entrevistas informales, la salida de un miembro del hogar no es necesariamente sinónimo de ruptura social. De hecho, muchas mujeres LGTBIQ+ migrantes mantienen un contacto permanente con las familias substancialmente debido al envío de remesas. Las remesas son la principal fuente de ingresos de las familias y se destinan esencialmente al mantenimiento de los hogares (alimentación, salud o educación, entre otros).

Por último, en cuanto a la opinión de la población de la ciudad de Kayes sobre la migración LGTBIQ+ femenina existen numerosas divergencias. Algunas mujeres cabeza de familia opinan que concurren múltiples ventajas. Su argumento se basa, no solo en las transferencias tangibles que realizan las mujeres LGTBIQ+ para sus familias, sino porque residir fuera de la ciudad de Kayes les permite desarrollar su experiencia lesbiana, algo que de otro modo les resultaría imposible si permanecieran en su entorno cercano. Otras opiniones, por el contrario, se oponen ferozmente a la emigración LGTBIQ+ femenina, argumentando, en primer lugar, que se está produciendo una importante pérdida de potencial reproductivo de la población (necesario para el relevo generacional de la región), y, en segundo lugar, que se están acentuando las disparidades económicas entre aquellos hogares con y sin mujeres migrantes.

7. REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2020). Tasa de natalidad en Malí. Consultado el 28 de octubre de 2022. <https://bit.ly/3t0GcjU>
- Banco Mundial. (2021). Porcentaje de población rural en Malí. Consultado el 24 de octubre de 2022. <https://bit.ly/3DFyela>
- Bullejos, D. N. (2019). El paradigma de la seguridad desde un análisis de caso: Malí ¿condenado a una crisis permanente? Fundación CIDOB, 39-46. <https://bit.ly/3NBIYpd>
- Colina, S. (2020). La cooperación internacional para el desarrollo y la protección de los derechos de las personas LGTBI: un análisis comparado. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2(7), 68–87. <https://bit.ly/3fviAB3>
- Colina, S. (2021). La cooperación internacional para el desarrollo y la protección de los derechos humanos de las personas LGTBI: una mirada desde la Agenda 2030. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 10(2), 62-82. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.557
- Coquery-Vidrovitch, C. (2019). Migrations féminines et développement en Afrique subsaharienne occidentale et centrale. *Femmes d'Afrique et émancipation : Entre normes sociales contraignantes et nouveaux possibles. Revue d'études africains*, 329. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.26213>
- Cordón, S. (2020). La educación como vacuna contra el sexismo y la LGTbifobia. *Revista Viceversa*, (107), 50-55. <https://bit.ly/3T5e3Tq>
- Dorey, K. (2016). *The Sustainable Development Goals and LGBT Inclusion*. Stonewall International. <https://bit.ly/3UuWk9f>
- Esguerra, C. (2009). *Latin American migrants in Spain inhabiting the territory of the lesbian existence*. [Tesis Doctoral Universidad de Oviedo y Universidad de Utrecht]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://dx.doi.org/10.1107/S1600536809018650>
- Hernández, R. y Winton, A. (2018). *Diversidad Sexual, Discriminación y Violencia: Desafíos para los derechos humanos en México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://bit.ly/3UtcCiC>
- INSTAT. Instituto Nacional de Estadística de Malí. (2018). *Encuesta demográfica y sanitaria en Malí*. Consultado el 26 de octubre de 2022. <https://bit.ly/3WqjtLP>
- Kassogue, Y. (2018). *La migration féminine face aux mesures de restriction au pays dogon (Mali)*. [Doctoral dissertation, Universidad de Paris Sciences et Lettres]. Repositorio ComUE. <https://bit.ly/3hbgx5E>

- Koechler, D., Harley, G. y Menzies, N. (2018). Discrimination Against Sexual Minorities in Education and Housing: Evidence from Two Field Experiments in Serbia. World Bank Paper Researc, 8504. <https://bit.ly/3Ulv9NU>
- Komenan, D. G. (2019). La política de seguridad española en el Sahel: el caso de Mali (2013-2018). Boletín IIEE, (13), 465-480. <https://bit.ly/3FKSaWn>
- Lesclingand, M. (2011). Migrations des jeunes filles au Mali : exploitation ou émancipation ? Travail, Genre et Sociétés, 25(1), 23-40. <https://doi.org/10.3917/tgs.025.0023>
- Llona, A. R. (2017). Homofobia de Estado y diversidad sexual en África: Relato de una lucha. Cuadernos de Trabajo Hegea, (73), 1-64. <https://bit.ly/3NAA8Io>
- O'Malley, J. y Holzinger, A. (2018). Sexual and gender minorities and the sustainable development goals. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3UtlkKS>
- OCHA. Oficina de Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. (2022). Informe de situación País-Malí. Consultado el 25 de octubre de 2022. <https://bit.ly/3WqjCil>
- OIM. Organización Internacional para las Migraciones. (2020). Informe sobre la población. Consultado el 21 de octubre de 2022. <https://bit.ly/3UpEeFt>
- Rich, A. (1980). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. UODA Revista d'Estudis Feministes, 10(19-96) <https://bit.ly/3WArNsf>
- Sauvain-Dugerdil, C., Gakou, B., Berthé, F., Dieng, A. W., Ritschard, G., y Lerch, M. (2008). The Start of the Sexual Transition in Mali: Risks and Opportunities. Studies in Family Planning, 39(4), 263-280. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4465.2008.00174.x>
- Wigdor, G. y Bonavitta, P. (2019). Justicia erótica: una cuestión de derechos humanos. Revistas políticas y derechos culturales, 17, 7-26. <https://bit.ly/3DYJbQa>

LA MIGRACIÓN DE NIÑAS RURALES EN MALI PARA EVITAR LA VIOLACIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y ALCANZAR LA AGENDA 2030

SERGIO FUERTES BUESO

Universidad Pontificia Comillas

ANTONIO LORENZO CASTELLANOS

Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA MIGRACIÓN FEMENINA DEL ENTORNO RURAL AL URBANO EN EL ÁFRICA OCCIDENTAL

Los estudios, el trabajo, el matrimonio o el comercio son algunas de las razones citadas por las mujeres migrantes de África Occidental para justificar su desplazamiento del medio rural al urbano. Del mismo modo, muchas mujeres de esta región han empleado la migración temporal fronteriza, económica o forzada como práctica de supervivencia durante siglos.

El progresivo índice de escolarización de las niñas de África Occidental provoca que una parte del alumnado alcance la universidad continuando los estudios en las capitales económicas de la región. Ese es el relato de Awa, una joven que abandonó su localidad rural para estudiar en Bamako y, posteriormente, finalizó los estudios en Cuba⁹⁴. En contraste, las mujeres sin estudios se marchan para reforzar los ingresos de sus familias o a modo de estrategia de supervivencia individual. Muchas de ellas migran para acompañar a sus maridos, ya que en los regímenes

⁹⁴ Entrevista semiestructurada 1.

patriarcales las mujeres no tienen capacidad para rechazar las decisiones de los cabezas de familia o emprender la migración sin su autorización⁹⁵.

La migración de las mujeres rurales a las zonas urbanas está impulsada por las mejoras socioeconómicas y representa un salto hacia la emancipación y la independencia. La migración rural ofrece oportunidades matrimoniales a las mujeres solteras, divorciadas o viudas, y, así, ser aceptadas socialmente en sus círculos comunitarios⁹⁶. Sin embargo, la migración femenina en las ciudades puede causar también aislamiento y dependencia, perpetuando un estado de limbo continuo.

1.2. LA MIGRACIÓN RURAL DE NIÑAS Y ADOLESCENTES A LAS CIUDADES EN MALI

En la década de 1980 se observa un aumento de la migración laboral de niñas y adolescentes rurales de Mali a grandes ciudades. El principal motivo es encontrar mejores opciones económicas para ellas y sus familias (Bouju, 2008; Kassogue, 2014; Sauvain-Dugerdil, 2013). Esta tendencia es substancialmente intrarregional o en el propio país. El país preferido de las migrantes malienses es Costa de Marfil, en concreto, la capital económica, Abiyán. Mas, la gran parte de migrantes rurales se desplazan a la propia capital de Mali, Bamako.

La migración laboral de niñas y adolescentes en Mali es un auténtico y creciente patrón para emanciparse y alcanzar la madurez. Así pues, es común haber probado la migración al menos una vez antes de entrar en la edad adulta (Grace et ál., 2018). Mali es un país que destaca en esta tendencia debido a la baja tasa de escolarización de las niñas del ámbito rural (Hertrich y Lesclingand, 2013). La mayoría de las niñas migrantes regresan a sus localidades de origen. La migración de las adolescentes siempre ha estado presente en la sociedad rural maliense. Tras el matrimonio, las adolescentes se trasladan a las casas de sus maridos generalmente en otros pueblos (Rodet, 2015). Igualmente, las niñas muy jóvenes cuyas familias no pueden alimentarlas o darles garantías de

⁹⁵ Grupo de discusión de mujeres.

⁹⁶ Grupo de discusión de mujeres.

supervivencia se instalan en lugares donde hay otros allegados o parientes dispuestos a acogerlas.

Las niñas y adolescentes que migran a las zonas urbanas inician el viaje, entre otras cosas, por la curiosidad de conocer la ciudad y el deseo de obtener recursos económicos. Farah, una joven que migró de su aldea rural hace más de cinco años, manifiesta que su razón principal fue la percepción de una vida más divertida y entretenida en la ciudad, con un catálogo de actividades para realizar y de servicios para disfrutar⁹⁷. Las oportunidades socio laborales en los trabajos domésticos o en las redes de comerciantes, junto con las condiciones más agradables de estos trabajos en comparación con los de las agricultoras, son factores diferenciadores para afrontar la migración precoz. Estas oportunidades se traducen en perspectivas económicas y estabilizadoras para facilitar la transición de las niñas a la edad adulta.

Por otra parte, el reto y la valentía de las jóvenes migrantes otorgan un estatus distintivo en su regreso a los pueblos de origen. En efecto, estas retornadas disponen de un bagaje profesional y personal más elevado con respecto a las jóvenes que nunca han migrado. Por ello, se convierten en modelos ejemplares y motivadores para otras jóvenes, desencadenando una práctica colectiva y cultural. Así lo confirma Bintou, una joven rural que migró hace tres años alentada por las historias de migrantes⁹⁸. Estos relatos, en ocasiones exagerados, provocan una gran curiosidad en las jóvenes que aún no se han aventurado a emigrar.

Análogamente, el aprendizaje en la ciudad es una causa detonante. Las tasas de escolarización y alfabetización en el medio rural maliense son mínimas. Si bien la ciudad permite desarrollar habilidades prácticas, útiles y bien valoradas por los hombres y la sociedad rural, también fuerza el abandono escolar prematuro. La desaprobación de las madres para que sus hijas migren surge, en muchas ocasiones, por el abandono de la escolaridad y los estudios⁹⁹. El dominio de la lengua oficial de trabajo, el francés, o de la lengua local más hablada, el bambara, son otras

⁹⁷ Entrevista semiestructura 2.

⁹⁸ Entrevista semiestructurada 3.

⁹⁹ Grupo de discusión de mujeres.

habilidades apreciadas por las niñas para migrar. Las familias, indudablemente en ocasiones reticentes, animan a sus hijas a migrar a la capital. Esto significa una mejora de la economía familiar derivada de las remesas que las jóvenes envían regularmente o de los regalos que traen consigo a su vuelta.

1.3. LA CONSECUCCIÓN DEL OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE 5 “IGUALDAD DE GÉNERO” Y LA AGENDA 2030

La migración en la niñez repercute directa e indirectamente en la reducción de las desigualdades y la pobreza. En septiembre 2015, los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo mantra es transformar el mundo en un lugar mejor para vivir sin dejar a nadie atrás. Se compone de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 Metas asociadas con indicadores de medición de impacto (Naciones Unidas [NNUU], 2015).

Este plan de acción mundial aborda los tradicionales aspectos económicos, sociales y medioambientales del desarrollo, así como los componentes de paz y ayuda humanitaria (Howe, 2019). El género y la migración son elementos transversales que promocionan la visión holística e integral reflejada en el Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular que toma como uno de sus puntos referenciales la consecución de la Agenda 2030 (NNUU, 2019).

El ODS 5 está dedicado exclusivamente a la igualdad de género y al empoderamiento de las mujeres y las niñas. No obstante, los países menos desarrollados como Mali han avanzado poco o nada en la consecución de este ODS. En una sociedad gerontocrática y patriarcal persisten las desigualdades educativas, sociales, económicas y políticas entre los diferentes grupos demográficos.

Los indicadores del Índice de Desarrollo de Género (IDG) que presenta Mali en 2021 son deficientes. A modo ilustrativo, el IDG es 0,887, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en mujeres es 0,399, los años esperados de escolaridad en mujeres son 6,8 y los años medios de escolaridad en mujeres son 2,4 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2022, p. 289). El fundamento básico es la falta de compromiso

y liderazgo del poder político y religioso nacional, y una sociedad basada en valores patriarcales y gerontocráticos.

Asimismo, la igualdad y la equidad de género están intrínsecamente vinculadas a otros ODS. En lo que respecta a la migración rural de niñas y adolescentes, se percibe la relación indirecta que guarda con el ODS 1 sobre erradicación de la pobreza, el ODS 2 concerniente a la lucha contra el hambre, el ODS 3 en relación a la salud y bienestar, el ODS 4 referente a la educación, el ODS 8 en cuanto al empleo decente y crecimiento económico, y el ODS 10 relativo a la reducción de las desigualdades.

La discriminación de género en las instituciones sociales de Mali influye en la consecución de los ODS de la Agenda 2030 y en la decisión de la migración de las niñas y adolescentes rurales. De hecho, la migración rural de las niñas es una forma de escapar a la violencia y los abusos sexuales, el estigma social, las restricciones a su libertad y de la presión para casarse¹⁰⁰.

Todo esto agrava la desigualdad de género y conduce a una total dependencia del marido. La migración es una solución para evitar estas formas de violación de los derechos humanos de las mujeres facilitando la emancipación y empoderamiento de las menores. Por consiguiente, la migración juvenil forja agentes de cambio social necesarios para la consecución de los ODS de la Agenda 2030.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es indagar en el impacto de la migración rural en los derechos humanos de las niñas malienses. Para ello, se han analizado las ventajas y desventajas que redundan en la migración de las menores.

Los objetivos secundarios son, por un lado, examinar los factores que motivan a las niñas rurales malienses para emprender la experiencia de la migración a las ciudades urbanas y, por otro lado, explorar la influencia de la migración de niñas y adolescentes rurales para la consecución

¹⁰⁰ Grupo de discusión de mujeres.

de los ODS de la Agenda 2030 en Mali. Se ha realizado un exhaustivo análisis de los factores de empuje y atracción con respecto a la migración rural de las jóvenes malienses. Igualmente, se han estudiado las intersecciones de este fenómeno con la consecución de los ODS directa e indirectamente impactados.

3. METODOLOGÍA

El caso de estudio elegido para interpretar las consecuencias de este proceso migratorio es Mali. Se revisaron una treintena de documentos relacionados con el contexto temático y espacial, entre los que se hallan documentos políticos, informes de grupos de reflexión, documentos oficiales de organizaciones multilaterales y artículos académicos, así como publicaciones en periódicos occidentales y locales malienses. Estos textos se analizaron en los tres idiomas más relevantes para la investigación, el francés, el inglés y el español.

Durante marzo, mayo y junio de 2022 se desarrolló una visita de campo en la que se recogieron testimonios de migrantes en Bamako. En total, se mantuvieron doce entrevistas semiestructuradas con mujeres que habían emigrado a la capital cuando eran adolescentes. Se organizaron en Bamako cuatro grupos de discusión de cinco mujeres malienses y un grupo de discusión de cinco hombres malienses que, si bien no eran migrantes directos, sí se identificaban indirectamente con los desafíos de la migración adolescente rural en Mali.

Cuando se les pidió que se identificaran, prefirieron no revelar sus verdaderos nombres ante las posibles reprimendas de los miembros de sus comunidades, de los grupos salafistas yihadistas o del gobierno, o revelarlos a cambio de dinero. Finalmente, se decidió mantener el anonimato de todos los participantes para respetar el principio de no hacer daño. A lo largo de la investigación se utilizan apodos apropiados para dar mayor autenticidad al relato.

La limitación más importante fue la inseguridad que impidió viajar a las comunas y zonas rurales. Otra limitación es el estudio de caso único analizado que no faculta la comparación con otros emplazamientos. Con todo, la similitud del contexto maliense con los países vecinos Burkina

y Níger que conforman la región del Sahel Central posibilita la extrapolación de los resultados a estos dos países en particular.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

4.1. FACTORES DE EMPUJE Y ATRACCIÓN

4.1.1. Factores históricos y culturales

Desde el punto de vista histórico y cultural, la migración en Mali es un hecho social con connotaciones mitológicas que atrae a las jóvenes a migrar. Las condiciones extremas del país obligaron a los habitantes del territorio a desplazarse para sobrevivir, a menudo alabando al emigrante como ejemplo de éxito. El desplazamiento rural de niñas y adolescentes no tomó fuerza hasta la década de 1980, convirtiéndose en una costumbre habitual y aceptada socialmente.

La imposibilidad de los padres de familia y los líderes locales para oponerse ante un fenómeno de creciente notoriedad en sus comunidades y círculos sociales consagró la generalidad de la práctica¹⁰¹. Ahora bien, cabe señalar que las jóvenes migrantes deciden, en la mayor parte de los casos, emprender la experiencia migratoria con la conformidad y el consentimiento de sus familias. La migración de las niñas y adolescentes acontece, asiduamente, en compañía de otras jóvenes, pese a que algunas migran solas amparadas por la red de contactos familiares y comunitarios en la ciudad de destino¹⁰².

La obtención de una dote matrimonial es un factor histórico que anima a las niñas de todo África Occidental a alejarse de sus lugares rurales de origen (Delaunay, 1994; Jacquemin, 2011). En el pasado la obtención del ajuar nupcial y la preparación para la condición de mujer en el matrimonio eran los factores predominantes para las jóvenes, e incluso los únicos que permitían obtener la autorización de las familias (Hertrich y Lesclingand, 2012).

¹⁰¹ Grupo de discusión de los hombres.

¹⁰² Grupo de discusión de mujeres.

No obstante, la migración ha encarecido el precio de las dotes matrimoniales dentro de los pueblos que tradicionalmente se confeccionaban con utensilios de cocina, ropas, telas y joyas. En la actualidad, los varones de los poblados reclaman a las mujeres y a sus familias una dote más cuantiosa. Esta situación es descrita por Aminah, una joven que migró a la capital cuando era una niña y en su regreso cuatro años después se percató que los bienes acumulados no eran suficientes para cumplir con las nuevas dotes demandadas¹⁰³. Mientras que la obtención de la dote fue el factor histórico más predominante, hoy en día si bien es citado por las jóvenes no es la causa de esta migración.

4.1.2. Factores económicos y sociales

Otro tipo de factores, sobre todo de empuje, son los económicos y sociales, entre los que destacan el afán de satisfacer nuevas necesidades, las estrategias de superación ante la pobreza, el hambre y las desigualdades, la presión social de las familias y los parientes, y la emancipación de las niñas. Estas jóvenes rurales aspiran más allá de sus necesidades vitales, en parte, como consecuencia de la globalización y de las historias de las migrantes que pormenorizan otras realidades.

La pobreza extrema impulsa a algunas familias hacia la migración de sus adolescentes y niñas como estrategia de supervivencia familiar (Bello-bravo, 2015). Kashka, una joven rural que migró con catorce años, argumenta que el hambre y las comidas irregulares y de bajo valor nutricional le empujaron a abandonar su aldea rural entre el consenso y obligación de su familia¹⁰⁴. Por otra parte, Coumba, una joven rural que migró con otras tres compañeras, revela que su motivo fue salir de la miseria y pobreza rural para disponer de suficientes recursos económicos, bienes materiales, ropas e instrumentos de cocina¹⁰⁵. La migración a la capital es la experiencia previa antes de ambicionar la gran aventura a Europa (Bleck y Lodermeier, 2020).

¹⁰³ Entrevista semiestructurada 4.

¹⁰⁴ Entrevista semiestructurada 5.

¹⁰⁵ Entrevista semiestructurada 6.

Sin embargo, la pobreza y el hambre siempre fueron una constante en esta zona de condiciones de vida adversas, así que probablemente este factor no sea el desencadenante de esta cuestión migratoria. Idénticamente es el caso de los conflictos continuos en este territorio. Tras la independencia de Francia en 1960, Mali ha sufrido cuatro crisis violentas. Desde 2012, la crisis actual en Mali fuerza a miles de niñas y familias a desplazarse internamente a otros puntos más estables del sur del país (Hoogeveen et ál., 2019).

Desde otra perspectiva, la curiosidad que despierta la aventura de la migración, el escaso acceso al trabajo en el campo debido a los riesgos climáticos y la voluntad propia para seguir los pasos de las amigas son factores sociales que originan la migración rural de niñas y adolescentes a las grandes urbes. Nabilah, una joven rural asentada en la capital desde hace varios años, narra sus primeros periplos migratorios durante la época seca, razonando que en esta época la mano de obra en los campos es reducida y la migración temporal a la ciudad es una estrategia de supervivencia¹⁰⁶.

Así mismo, la formación, los nuevos conocimientos o el estilo de vida de la ciudad incentivan la migración de las menores. El ascenso social es un factor determinante para la migración de estas jóvenes. La posibilidad de triunfar en la experiencia migratoria es muy alta y significa retornar con un mayor prestigio social (Mondain et ál., 2013). Adquirir habilidades diferentes promociona este ascenso social cuando la menor regresa a su pueblo de origen.

Por otra parte, la presión social y familiar es también una realidad. Cuando una joven emigrante regresa a su comunidad para casarse, los rumores sobre los lujosos bienes que ofrece como dote se extienden por los hogares. Rokia, una joven rural que migró hace más de siete años a la capital, certifica que estas mujeres son admiradas por sus capacidades para seducir a más hombres y, por tanto, gozan de un amplio elenco de pretendientes para casarse¹⁰⁷. Igualmente, en su regreso las jóvenes

¹⁰⁶ Entrevista semiestructurada 7.

¹⁰⁷ Entrevista semiestructurada 8.

migrantes poseen más recursos materiales lo que se traduce en mejores oportunidades para elegir a su marido.

Todo ello contrasta con la escolarización de las niñas que renuncian a la escuela para emprender la migración, ya que la movilidad se ha convertido en una estrategia socialmente más eficaz y fiable para el éxito. Esto repercute negativamente en la escolarización por sí misma exigua en las zonas rurales de Mali. El impacto negativo en la escolaridad infantil es abismal. La escasa inversión pública en educación, la falta de personal en las escuelas y la amenaza de los grupos yihadistas multiplican la opción del éxodo rural frente a la escolarización¹⁰⁸.

Finalmente, la emancipación de las niñas y adolescentes que anhelan independizarse de sus familias y, sobre todo, de la autoridad familiar tradicional de padres o hermanos mayores resulta un factor decisivo para la migración de las menores (Lesclingand, 2011). Zahra, una joven rural que migró a la capital para independizarse y emanciparse, expone que la mayor capacidad para decidir sobre su vida y el menor control de los hombres de su familia fueron los hechos más valorados en sus inicios en la capital¹⁰⁹. Los efectos positivos de la emancipación pueden invertirse cuando el empleador abusa y menoscaba la integridad física y moral de la menor aislándola socialmente.

4.2. VULNERACIÓN DE DERECHOS HUMANOS

4.2.1. En la ciudad urbana de destino

Las niñas y adolescentes pueden ser víctimas de la violación de sus derechos humanos en la ciudad de acogida visto que son un colectivo extremadamente vulnerable, fácil de engañar, manipular y controlar por la necesidad recurrente de una fuente de ingresos. En Mali los grandes rasgos que facilitan este quebrantamiento de derechos humanos son la falta de liderazgo e iniciativa política a nivel nacional, la falta de relación con el empleador y la niña o su red de allegados, y la práctica histórica y socialmente aceptada del esclavismo que se acentúa en mujeres jóvenes.

¹⁰⁸ Grupo de discusión de mujeres.

¹⁰⁹ Entrevista semiestructurada 9.

Igualmente, la negación del conjunto de la sociedad a hacerse cargo moralmente de las infracciones contra los derechos humanos repercute negativamente en las menores.

En primer lugar, los abusos y violencias de género acontecen en muchos supuestos en el entorno laboral, siendo los hombres frecuentemente los agresores (Lesclingand, 2004). Además, la inaccesibilidad a sanidad universal y a recursos para la compra de medicamentos incita a muchas jóvenes a recurrir al sexo por supervivencia o a retornar a sus pueblos asumiendo el estigma social creado por una migración fallida. Uno de los temores de las madres en la migración de sus niñas son los embarazos no deseados por el jolgorio que se vive en la ciudad, causantes de daños físicos, psicológicos y psicosociales en la menor¹¹⁰. A esto debemos añadir la falta de recursos para acceder a un parto asistido por sanitarios especializados. Los embarazos no deseados también son fruto de violencias de género.

En segundo lugar, la explotación económica de las niñas y adolescentes, los abusos y la violencia de género también atentan severamente contra la salud física y psicológica de estas jóvenes. Por miedo al estigma social en sus localidades de origen, estas menores prefieren permanecer en la capital en un estado de limbo eterno. Empero, la experiencia en la capital puede facilitar el empoderamiento de la niña, que cuando regresa a su pueblo ya no permite las faltas de respeto, abusos y otras violencias de género.

El aprendizaje adquirido en la ciudad brinda la oportunidad a estas jóvenes para declinar trabajos inadecuados y agotadores en el campo. Yeleen, una mujer rural y madre que migró a la capital hace más de diez años, asegura que las vivencias y conocimientos de las usanzas sociales absorbidas en Bamako le han empoderado en aras de rechazar las denigrantes costumbres tradicionales como los matrimonios infantiles, precoces y forzados, y la mutilación genital femenina. Jamás lo permitiría en sus hijas¹¹¹.

¹¹⁰ Grupo de discusión de mujeres.

¹¹¹ Entrevista semiestructurada 10.

4.2.2. En los pueblos rurales de origen

En las zonas rurales, las niñas y las adolescentes son víctimas de serias transgresiones de sus derechos humanos como la mutilación genital femenina, los matrimonios infantiles, precoces y forzados, la esclavitud basada en las castas, la explotación de los padres en inapropiados y arduos trabajos agrícolas, y el elevado tráfico de niñas para el trabajo doméstico en las grandes ciudades. Las gravosas restricciones de género cometidas por los miembros de la familia y apoyadas por los líderes comunitarios y religiosos tampoco respetan los derechos humanos de las menores.

Para empezar, en Mali la ablación genital femenina es una práctica legal y tradicionalmente aceptada que se agudiza en los entornos rurales. La ablación se ejecuta a una edad temprana, generalmente, antes de los cinco años cuando la niña aún no tiene la posibilidad de migrar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [FNUI], 2022). Sin embargo, la migración rural de las menores y la consecuente absorción de nuevas percepciones como los efectos negativos y duraderos de la escisión genital femenina, promueve que estas migrantes se conviertan en transformadoras de las normas sociales tradicionales al regresar a sus pueblos, o al menos, que no las repitan con sus vástagos (Diabate y Mesplé-Somps, 2019). Adicionalmente, las desigualdades de género también subyacen en las normas de herencia y en las normas tradicionales que restringen o condicionan la propiedad de la tierra a las mujeres (Totin et ál., 2021).

Por otro parte, los matrimonios infantiles, precoces y forzados son una lacra en Mali. Estas violaciones de derechos de la menor están estrechamente relacionadas con el bajo nivel de escolarización y el abandono escolar prematuro. Ciertamente, estas uniones matrimoniales suponen una dramática transición de la menor a la edad adulta con un marido de mayor edad y no elegido que, desde el momento del matrimonio, tiene poder sobre la capacidad y la voluntad de la niña (Elengemoke y Sathiya Susuman, 2021). Por añadidura, el peligro es alarmante debido a embarazos y partos prematuros que son habituales en estos matrimonios, y a la contracción de enfermedades venéreas de transmisión sexual.

Concretamente, la edad legal para que una mujer se case, acorde al código de familia maliense es de dieciséis años. Sin embargo, en las zonas

rurales la tradición prevalece sobre la ley. La edad habitual en el medio rural ronda los quince años. La migración de las niñas y adolescentes, bajo el pretexto de pretender acumular el ajuar nupcial, aumenta la edad del matrimonio infantil a causa de que las menores no regresan hasta uno, dos y tres años después (Engebretsen et ál., 2020). De la misma manera, las niñas rurales migrantes retrasan en el tiempo su debut sexual y el primer parto, mitigando los efectos de embarazos no deseados, sufrimiento en un parto prematuro y enfermedades de transmisión sexual (Sauvain-Dugerdil et ál., 2008).

Asimismo, la vida en la ciudad ofrece una perspectiva diferente a las niñas que a veces abandonan las prácticas tradicionales y se casan con quien se enamoran en la ciudad. En cualquier caso, la migración femenina termina efectivamente en el momento del matrimonio. Una mujer casada no emigra a menos que su marido le pida que le acompañe o le autorice expresamente.

Por otro lado, la esclavitud es un sistema muy extendido en las comunas rurales de Mali, donde según la clase social o la casta en la que se nace, se es siervo y esclavo de por vida. En estos lugares, la migración es una estrategia para salir de la esclavitud. Luego, la migración en estos casos no tiene retorno porque supondría volver a la condición inicial de esclavo, además de otras reprimendas sociales¹¹².

Similarmente, en la sociedad rural malienses se vulneran atrozmente los derechos laborales de las niñas. Estas son consideradas como brazos útiles. Regularmente su trabajo está concentrado en las tareas domésticas, aunque esporádicamente ejecutan tareas con asaz valor económico (Kuépié, 2018). Uno de estos trabajos exigentes se halla en los campos familiares cosechando cereales y hortalizas. No se les paga un salario ni se les aplica un horario mínimo, sino que tan sólo reciben un humilde alojamiento y comidas irregulares con disminuido aporte nutricional.

Esto contraviene de forma patente con lo establecido en el artículo 32 de la Convención sobre los Derechos de los Niños acerca de la prohibición del trabajo de los niños (NNUU, 1989). La pérdida de la fuerza de trabajo

¹¹² Grupo de discusión de mujeres.

es una de las razones predominantes de los padres en la desautorización de la migración de sus hijas a la capital¹¹³. La migración en la infancia pone fin a este calvario laboral que socava la salud física y moral de las niñas. Es cierto que las niñas y adolescentes migran para seguir trabajando, mas no en un trabajo físico tan desagradable como el agrícola.

En adición, el significativo riesgo de la trata de niños para el trabajo agrícola, por ejemplo, en las explotaciones cacaoteras de Costa de Marfil y en las minas de oro de Mali, o la trata de niñas para el trabajo doméstico en las grandes capitales económicas como Abiyán, Dakar, Conakri o Bamako es bien conocido en toda África del Oeste. La sensibilización a las familias y a las niñas para que migren por las rutas opuestas a las utilizadas por los traficantes puede capacitar a la sociedad rural para no caer en los engaños de los traficantes de personas. Consecuentemente, se paliarían los efectos adversos de la trata de niñas rurales.

Para agregar, la desigualdad de género y la gerontocracia son problemas pronunciados en las sociedades tradicionales de los pueblos rurales de Mali. Las niñas y adolescentes son los grupos sociales más vulnerables. Por ende, son víctimas de numerosos abusos por parte de los miembros de la familia, los imanes y otros actores de la comunidad. Aïssata, una joven rural que migró a la capital hace cinco años, justifica su decisión en el trato desigual y penoso que recibía de los hombres en su familia¹¹⁴. La migración de estas menores supone un salto en la reducción de las violencias de género.

Así mismo, en el medio rural de Mali existe un menor control de la fuerza del Estado puesto que hay una presencia reducida a causa de las grandes distancias y el déficit de infraestructuras (Brottem y Coulibaly, 2019). En consecuencia, la impunidad de acciones implica un incremento de las costumbres locales asociadas con comportamientos nocivos a las niñas, a saber, las restricciones en la vestimenta, las raciones alimentarias reducidas, el trabajo extra no agrícola como ir a buscar agua a los pozos, la violencia de género como la violencia entre hermanos, y el abandono escolar para trabajar. La migración juvenil a la ciudad

¹¹³ Grupo de discusión de los hombres.

¹¹⁴ Entrevista semiestructurada 11.

reduce estas restricciones y abusos de género, pese a que pueden originarse otro tipo de violencias en la ciudad.

Por último, la violación infantil no es fácilmente detectable dado que las niñas violadas son estigmatizadas para el resto de su vida. Eña, una mujer rural que migró a la capital hace más de diez años, reconoce que las niñas de las zonas rurales temen a las violaciones y agresiones sexuales por la exposición que experimentan al recorrer largas distancias para ir a la escuela, para buscar agua al pozo o para trasladarse a los campos de cultivo¹¹⁵. Por lo tanto, la migración precoz reduce la exposición del riesgo de violación y agresión sexual a menores. Estos actos atentan contra los derechos humanos de las menores y pueden producir efectos físicos, psicológicos y psicosociales irreversibles.

4.3. IMPACTO EN LOS ODS DE LA AGENDA 2030 EN MALI

Este fenómeno migratorio guarda una íntima conexión con la consecución del ODS 5 sobre igualdad de género. En especial, esta conexión se materializa en las metas 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4, que abordan la discriminación de las niñas, la violencia contra ellas incluida la trata y todo tipo de explotación, la eliminación de las prácticas nocivas como la mutilación genital femenina y el matrimonio infantil, precoz y forzado, y el reconocimiento del trabajo doméstico (NNUU, 2015).

Se ha constatado que la migración rural de las niñas en Mali aminora la violencia y las transgresiones de derechos humanos en los pueblos rurales de origen. Las jóvenes que retornan a sus pueblos pueden convertirse en agentes transformadores del cambio social y político que promueven la eliminación de las costumbres tradicionales perjudiciales y dañinas (Chauvet y Mercier, 2014). Es más, la experiencia de la migración rural de las niñas potencia la emancipación, el empoderamiento y la autoafirmación como mujeres.

Los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas les confieren poder y autoconfianza para abogar por la promoción de la igualdad y la equidad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas a todos los

¹¹⁵ Entrevista semiestructurada 12.

niveles (Lesclingand y Hertrich, 2017). Por ende, la migración faculta a las jóvenes migrantes para influir en el cambio transformador de las normas desiguales existentes en Mali. No obstante, las jóvenes afrontarán peligros reales en la ciudad que podrán deteriorar la confianza de las menores para el resto de sus vidas. El trabajo doméstico es el principal empleo que estas niñas encuentran en la ciudad de destino y dónde ocurren más infracciones contra sus derechos humanos (Grosz-Ngaté, 2000). Por ello, el gobierno maliense debe crear y reforzar leyes que protejan a las niñas de los abusos o la explotación en estos trabajos domésticos.

Las amenazas y los abusos a los que se enfrentan las niñas una vez en la ciudad pueden hacer retroceder el progreso hacia el ODS 5, por lo que la sociedad debe ser consciente de la importancia de estas menores para la prosperidad y el bienestar general. Si el gobierno no ejerce el control necesario para circunscribir las violaciones de los derechos humanos de estas menores en las ciudades urbanas, el fenómeno de la migración de niñas y adolescentes puede tener un efecto negativo en la consecución del ODS 5 y del resto de ODS.

Otros ODS que resultan positiva e indirectamente impactados por el proceso migratorio de las niñas y adolescentes rurales son el ODS 1 relativo al fin de la pobreza, el ODS 2 referido a la erradicación del hambre, el ODS 3 en los aspectos de salud y bienestar, el ODS 8 sobre el trabajo decente y el crecimiento económico, y el ODS 10 en cuanto a la reducción de las desigualdades. Como se ha mencionado, los principales factores en estas migraciones juveniles son el interés por obtener más bienes materiales o económicos, tener acceso a dietas regulares, variadas y ricas en nutrientes, emanciparse como mujer lo que contribuye a un mayor bienestar, y obtener un trabajo decente con condiciones menos exigentes que las experimentadas en el sector agrícola. Igualmente, la migración a la ciudad faculta el acceso a servicios de salud de mayor calidad y más cercanos.

En cambio, el ODS 4 relativo a la educación de calidad puede verse perjudicado de forma directa si el gobierno y la comunidad no toman medidas oportunas para que la menor prosiga su educación en las ciudades de destino. En efecto, la migración conlleva el abandono escolar prematuro de las menores. Si esta escolarización continua en la capital,

la migración en la infancia puede repercutir positivamente en el ODS 4 como consecuencia de la mayor calidad en los servicios educativos de las ciudades.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha confirmado que la migración de niñas y adolescentes de las zonas rurales de Mali evita la vulneración de derechos humanos en los pueblos de origen. Al mismo tiempo, este tipo de migración promueve su emancipación y empoderamiento como mujeres. En el largo plazo, esta circunstancia suscita una reconfiguración de normas y costumbres tradicionales gravosas para las niñas.

En cambio, en la ciudad existen serios peligros para la salud e integridad moral de estas niñas que se materializan en infracciones contra los derechos humanos de las niñas. En un contexto tan volátil y frágil como el de Mali, los quebrantamientos de los derechos las menores suceden tanto en los pueblos de origen como en la ciudad de destino. Empero, si la menor migra con un conocimiento de los peligros y una sólida red de contacto que le apoyen en la ciudad, las vulneraciones de derechos humanos en la ciudad pueden tener efectos limitados.

La migración juvenil rural en países poco desarrollados con costumbres tradicionales arraigadas y lesivas para las niñas impacta positivamente en la consecución de la Agenda 2030 y, en particular, en el ODS 5 sobre la igualdad de género. Por el contrario, el ODS 4 sobre la educación es perjudicado en tanto y cuanto se incrementa el abandono escolar de las niñas que emprenden la migración. De todas maneras, los comportamientos nocivos y denigrantes contra las menores una vez en las ciudades urbanas producen un impacto negativo de la migración para la consecución de la Agenda 2030.

Por último, se plantean varias posibilidades para reducir las vulneraciones de derechos humanos en los pueblos de origen y limitarlas en las ciudades de destino. De esta forma, se promueve la consecución de la Agenda 2030 por medio de una migración segura y ordenada. En primer lugar, se puede fomentar el desarrollo económico para luchar contra la pobreza y reducir la malnutrición en los pueblos más empobrecidos. En

segundo lugar, otra posibilidad es la concienciación y sensibilización en las propias comunidades para el cambio social, con el fin de motivar y animar a las jóvenes migrantes a establecerse en las localidades rurales, o al menos, migrar de forma temporal. En tercer y último lugar, se considera trascendental un mayor liderazgo e implicación de los poderes gubernamentales nacionales para controlar las vulneraciones de los derechos humanos de las niñas en las aldeas rurales, castigando a quienes no respeten la ley.

6. REFERENCIAS

- Bello-bravo, J. (2015). Rural-urban migration: A path for empowering women through entrepreneurial activities in West Africa. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 5(9), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s40497-015-0027-6>
- Bleck, J., y Lodermeier, A. (2020). Migration aspirations from a youth perspective: Focus groups with returnees and youth in Mali. *Journal of Modern African Studies*, 58(4), 551-577. <https://doi.org/10.1017/S0022278X20000567>
- Bouju, J. (2008). Violence sociale, anomie et discordance normative. La trajectoire migrante. Le cas des « 52 » de la région de Djenné (Mali). *Bulletin De L'APAD*, 27-28. <https://doi.org/10.4000/apad.2983>
- Brottem, L. V., y Coulibaly, B. (2019). The Geography of the Bottom Billion: Rural Isolation and Basic Service Access in the Republic of Mali. *The European Journal of Development Research*, 31(4), 1147-1170. <https://doi.org/10.1057/s41287-019-00205-7>
- Chauvet, L., y Mercier, M. (2014). Do return migrants transfer political norms to their origin country? Evidence from Mali. *Journal of Comparative Economics*, 42(3), 630–651. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2014.01.001>
- Delaunay, V. (1994). L'entrée en vie féconde : expression démographique des mutations socio-économiques d'un milieu rural sénégalais (Les Etudes du CEPED n° 7). Centre Français sur la Population et le Développement. <https://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:41324>
- Diabate, I., y Mesplé-Somps, S. (2019). Female genital mutilation and migration in Mali: do return migrants transfer social norms? *Journal of Population Economics*, 32(4), 1125-1170. <https://doi.org/10.1007/s00148-019-00733-w>
- Elengemoke, J., y Sathiya Susuman, A. (2021). Early Marriage and Correlates among Young Women in Sub-Saharan African Countries. *Journal of Asian and African Studies*, 56(6), 1345-1368. <https://doi.org/10.1177/0021909620966778>

- Engebretsen, S., Gueye, M., Melnikas, A. J., Fofana, S., Fané, B., y Amin, S. (2020). Adolescent girls' migration and its impact on early marriage: Qualitative findings in Mali. *Plos one*, 15(3), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230370>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). Mutilations génitales féminines au Mali : Bilan d'une étude statistique. UNICEF. <https://www.unicef.org/mali/rapports/mutilations-g%C3%A9nitaless-f%C3%A9minines-au-mali>
- Grace, K., Hertrich, V., Singare, D., y Husak, G. (2018). Examining rural Sahelian out-migration in the context of climate change: An analysis of the linkages between rainfall and out-migration in two Malian villages from 1981 to 2009. *World Development*, 109, 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.04.009>
- Grosz-Ngaté, M. (2000). Labor Migration, Gender, and Social Transformation in Rural Mali en R. J. Bingen, D. Robinson, y J. M. Staatz (Eds.), *Democracy and Development in Mali* (pp. 87-101). Michigan State University Press. <https://hdl.handle.net/2022/3169>
- Hertrich, V., y Lesclingand, M. (2012). Adolescent migration and the 1990s nuptiality transition in Mali. *Population Studies*, 66(2), 147-166. <https://doi.org/10.1080/00324728.2012.669489>
- Hertrich, V., y Lesclingand, M. (2013). Adolescent migration in rural Africa as a challenge to gender and intergenerational relationships: Evidence from Mali. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 648(1), 175-188. <https://10.1177/0002716213485356>
- Hoogeveen, J. G., Rossi, M., y Sansone, D. (2019). Leaving, Staying or Coming Back? Migration Decisions During the Northern Mali Conflict. *The Journal of Development Studies*, 55(10), 2089-2105. <https://doi.org/10.1080/00220388.2018.1510119>
- Howe, P. (2019). The triple nexus: A potential approach to supporting the achievement of the Sustainable Development Goals? *World Development*, 124, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104629>
- Jacquemin, M. (2011). Migrations juvéniles féminines de travail en Côte d'Ivoire. *Journal des Africanistes*, 81(1), 61-86. <https://doi.org/10.4000/africanistes.3919>
- Kassogue, Y. (2014). La restriction de la migration féminine au pays Dogon et ses enjeux sociaux en J. Brunet-Jailly, J. Charmes y D. Konaté (Eds.), *Le Mali contemporain* (417-440). IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.21053>
- Kuépié, M. (2018). Child labor in Mali: a consequence of adults' low returns to education? *Education Economics*, 26(6), 647-661, <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1480752>

- Lesclingand, M. (2004). Nouvelles stratégies migratoires des jeunes femmes rurales au Mali : de la valorisation individuelle à une reconnaissance sociale. *Sociétés Contemporaines*, 55(3), 21-42. <https://doi.org/10.3917/soco.055.0021>
- Lesclingand, M. (2011). Migrations des jeunes filles au Mali : exploitation ou émancipation? *Travail, Genre Et Sociétés*, 25(1), 23-40. <https://doi.org/10.3917/tgs.025.0023>
- Lesclingand, M. y Hertrich, V. (2017). Quand les filles donnent le ton. *Migrations adolescentes au Mali. Population (French Edition)*, 72(1), 63-93. <https://doi.org/10.3917/popu.1701.0063>
- Mondain, N., Diagne, A. y Randall, S. (2013). Migration and Intergenerational Responsibilities: Implications for Young Senegalese Migrants' Transition to Adulthood. *Annals- American Academy of Political and Social Science*, 648, 204-217. <https://doi.org/10.1177/0002716213481188>
- Naciones Unidas. (1989). *Convention on the Rights of the Child. A/RES/44/25.* <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1.* <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Naciones Unidas. (2019). *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. A/RES/73/195.* <https://www.ohchr.org/es/migration/global-compact-safe-orderly-and-regular-migration-gcm>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022). *Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World.* United Nations Development Programme (UNDP). <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>
- Rodet, M. (2015). Historical perspectives on marriage, migration, and family networks in the region of Kayes, Mali. *Revue europeenne des migrations internationales*, 31(1), 39-55. <https://doi.org/10.4000/remi.7166>
- Sauvain-Dugerdil, C., Gakou, B., Berthé, F., Dieng, A. W., Ritschard, G., y Lerch, M. (2008). The Start of the Sexual Transition in Mali: Risks and Opportunities. *Studies in Family Planning*, 39(4), 263-280. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4465.2008.00174.x>
- Sauvain-Dugerdil, C. (2013). Youth Mobility in an Isolated Sahelian Population of Mali. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 648(1), 160-174. <https://doi.org/10.1177/0002716213485352>
- Totin, E., Segnon, A., Roncoli, C., Thompson-Hall, M., Sidibé, A. y Carr, E. R. (2021). Property rights and wrongs: Land reforms for sustainable food production in rural Mali. *Land Use Policy*, 109, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2021.105610>

MENORES MIGRANTES Y LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA EN ANDALUCÍA

ÁLVARO ROSA-GARCÍA
Universidad de Cádiz

GLORIA GONZALEZ AGUDELO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Las niñas, niños y adolescentes migrantes (NNAM) sin acompañamiento adulto se han ido perfilando como sujetos independientes y autónomos en el fenómeno de la movilidad humana, desligándose así de la tradicional imagen familiar migrante. A causa de este hecho, las investigaciones y análisis científico sobre esta temática se ha ido incrementando, rompiéndose así las teorías clásicas de la migración. El fenómeno de la migración de menores no acompañados en nuestro país ha tomado una cierta relevancia en los últimos años, y más si analizamos determinados “puntos claves” de grandes flujos de movilidad humana como es la provincia de Cádiz. Cuando estas/os menores llegan a nuestras fronteras se activan una serie de procedimientos legales, administrativos y de apoyo psicológico, sanitario y social. En este sentido, existe una doble invisibilización que sufren particularmente ellas, las menores migrantes, con escasa presencia en dichos recursos. La complejidad de la categoría sexo y género requiere ser estudiada con atención y de forma interseccional con otros factores claves como el de cultura, etnia, religión, edad o situación regular.

Una de las primeras medidas tomadas cuando se detectan a menores es la derivación y acogida en Centros de Menores y de Recepción. En estos centros, uno de los objetivos que se persigue es el de emancipar a jóvenes migrantes a través de Programas de Preparación para la vida adulta. Estos itinerarios vienen marcados de forma compacta por las

administraciones autonómicas competentes en materia de infancia y servicios sociales, en el caso de Andalucía, por la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación.

Por ello, es de vital importancia estudiar los itinerarios de intervención social llevados a cabo durante este proceso de transición a la mayoría de edad, teniendo en cuenta una serie de factores que inciden y potencian la inclusión social de la población que acoge, y con atención a las actuaciones enfocadas a la inclusión de la población menor extranjera migrante tutelada.

2. OBJETIVOS

En este artículo tendremos un objetivo que vertebrará, marcará y dividirá el presente trabajo:

- Analizar trabajos y producción científica, junto a Programas, Planes y Estrategias elaborado desde la administración andaluza, que aborden la transición a la vida adulta de jóvenes migrantes, estudiando con profundidad sus características, líneas, carencias y ejes estratégicos en torno a la intervención con este colectivo.

3. METODOLOGÍA

Principalmente se optará por la metodología cualitativa, ya que esta nos posibilita a comprender y extender de forma amplia e integral los conceptos esenciales para el presente trabajo (Castaño Garrido y Quecedo Lecanda, 2002). La investigación cualitativa tiene como base dos paradigmas interpretativos y hermenéuticos, teniendo como objetivo la comprensión de la realidad social o fenómeno a estudiar desde lo holístico (Rodríguez et al., 2014). Para intentar dar respuesta a la búsqueda de itinerarios de intervención social, y los Programas de Emancipación, se hará una exploración por fuentes oficiales, examinando documentos claves, sus principales líneas de actuación, grupo de personas a los que van dirigidos, análisis de estos, actividades y enfoques, y por últimos sus conclusiones.

4. CONTEXTO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

En la literatura científica española se ha dedicado grandes investigaciones al análisis en las políticas migratorias, atención y protección jurídica de menores migrantes, todos ellos llegan a la idea de que estos/as menores migrantes no acompañados por adultos pertenecen a un colectivo especialmente vulnerable, no solo por su situación de soledad ni protección adulta, sino por la discriminación sufrida desde la burocracia, procesos jurídicos, y situación social, económica y de salud.

El perfil de este colectivo que llegan por Frontera Sur andaluza; la mayoría son varones, en el caso de mujeres son mínimas las cifras, procedentes de Marruecos. La edad oscila de los 14 a los 17 años, sus circunstancias están relacionadas tanto con motivos personales como familiares, entrelazados con los bajos niveles de formación laboral y escolarización.

Suárez Navaz (2004) considera que cuando se habla de menores extranjeros deben considerarse, por su peso cualitativo y cuantitativo, como nuevos actores migratorios, generando así unas escalas con identidad propia y con autonomía de otros actores intervinientes a la hora de analizar esta realidad. En este sentido, el fenómeno migratorio de menores y jóvenes se ha concebido tradicionalmente en las investigaciones como una estrategia llevada a cabo por las familias Suárez Navaz (2004), considerándose una nueva forma de modelo familiar, caracterizada por la dispersión de los miembros familiares en diversos países (Le Gall, 2005). A este tipo de nueva organización familiar se le reconoce como “familia transnacional”, teniendo como característica principal la pervivencia de los miembros familiares a pesar de su dispersión geográfica (Le Gall, 2005). En este marco y centrándonos en la migración juvenil, no podemos entender este hecho únicamente abordado desde un contexto familiar, ya que cada vez más, estos/as menores toman la decisión de forma independiente a la hora de comenzar el trayecto migratorio. Este fenómeno se debe analizar con especial atención, ya que nos encontramos constantemente con unos factores especialmente vulnerables cuando hablamos de menores e infancia en migración sin acompañamiento de mayores.

Por ello, nos detendremos en revisar literatura sobre la temática, prestando especial atención a las infancias migrante que desde varias disciplinas como la Sociología, Antropología y Trabajo Social se han integrado. A estos análisis se les conoce como “estudios de las infancias” (Qvortrup et al., 2009), estas formas de entender, la infancia desde la academia nos ha permitido entender, concebir y modificar los marcos en los que se analizan, aceptando y repesando los paradigmas clásicos y sus conceptos tradicionales propuestos para la psicología o la educación.

Soto (2011) plantea que desde el modelo de los “estudios de la infancia” se define en tres dimensiones:

- a. Una construcción social expresada históricamente de diversas formas en cada contexto sociopolítico [...]. Un claro ejemplo de la construcción social de la infancia es la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ratificada por Chile en 1990). Ciertamente, la Convención transformó el concepto de infancia en la sociedad contemporánea, al comprender jurídicamente a las niñas y los niños como sujetos de derechos y vigilando que los Estados garanticen y respeten esos derechos. [...]. No obstante, la Convención también recrea un determinado concepto de infancia y de las relaciones de poder generacionales que se derivan de éste, al otorgar ciertos derechos y negar otros. Por ejemplo, se debate que en la Convención no se estipulen los derechos políticos como el voto o se ignoren los derechos sexuales y reproductivos de las y los adolescentes. Por último, también se cuestiona que el concepto de infancia implícito en la Convención es característico de los países ricos y europeos, invisibilizando la enorme diversidad en que viven las niñas y los niños alrededor del mundo (Pavez Soto, 2011:42; Gaitán y Liebel, 2011: 29). Por esta razón, Jenks (1996) e IFEJANT (2003) hablan de las “infancias” revelando que se trata de una construcción social acorde al contexto en el cual se expresa.

- b. La infancia también es una categoría sociológica permanente en la estructura generacional de las sociedades contemporáneas [...]. Además, como todo fenómeno social es afectado por las estructuras económicas y políticas de cada contexto (Wintersberger, 1994; Qvortrup, 1994; Gaitán 2006b; Pavez Soto, 2012b). [...] Hoy en día, la categoría de “infancia migrante” se compone de niñas y niños que vienen de flujos migratorios internacionales, especialmente de la región latinoamericana y va cambiando según el predominio de ciertas nacionalidades y características socioeconómicas.
- c. Las niñas y los niños son “actores sociales con capacidad de agencia” que despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y los espacios sociales que habitan, conformando una generación social. En este marco estructural generacional la posición infantil tiene un estatus de subordinación y obediencia respecto a la autoridad adulta, creando relaciones de poder basadas en la negociación y el conflicto generacional (Alanen, 1994; James y Prout, 1997: x; Mayall, 2002:21). Según Mannheim (1928), la generación puede ser vista como una experiencia histórica que crea un marco común de vivencias e interpretaciones. Él lo aplicó a la juventud que posee una comprensión común del mundo. En nuestro caso, la migración constituye un punto de referencia que comparten las niñas y los niños migrantes a través de «la experiencia migratoria» de cada cohorte generacional (Eckstein, 2002). Así, la edad resulta una categoría de análisis social útil para estudiar los procesos migratorios familiares desde una perspectiva generacional (García Borrego, 2008). Esta tercera dimensión de la infancia en los estudios sociales permite evidenciar el formato relacional de la Infancia, ya que comprende que las niñas y los niños despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y otros espacios sociales. Alanen (1994:36) y Mayall (2002:24) proponen aprender del género –entendido como un concepto relacional–, para leer a la niñez como un proceso relacional. [...] Esto implica asumir la dimensión de poder de género y

generacional en el sistema patriarcal (Mayall, 2002:24). Por lo tanto, la deconstrucción de los estereotipos de género también ayuda a deconstruir las imágenes y las representaciones sociales de la niñez, ya que mujeres, niñas y niños (en tanto grupos sociales), están en posición de minoría y subordinación en la cultura patriarcal (p. 35).

Utilizando esta última referencia a la agencia, destacamos la importancia que tiene este concepto para las investigaciones de la infancia migrante, y, por lo tanto, para esta. Así pues, desde las Ciencias Sociales se han ido aproximando a un concepto cada vez más enfocado a la agencia en la infancia, aportando debates sobre las formas de acción y organización de las niñas y niños en el mundo (Pavez-Soto y Sepúlveda Kattan, 2019). La agencia se refiere a la competencia de cada persona como sujetos independientes y electores de sus propias acciones.

Pavez-Soto (2011) reflexiona y estudia sobre la agencia en la infancia y juventud migrante, en concreto sobre las propias decisiones e información en la hora de migrar. En este sentido, para (Gaitán, 2010) la infancia como actor en los procesos migratorios se deben considerar ya que los niños y niñas desarrollan determinadas acciones que condicionan sus propias vidas y el entorno que habita y existe la realidad de que estas acciones sean reconocidas por parte de otros actores sociales, como puede ser las familias e instituciones de origen y destino (Pavez-Soto, 2018). Teniendo estos marcos de referencia, desde la academia y los “estudios de las infancias” critican que se hagan estos análisis desde las perspectivas adultas, hablando de un sesgo “adultocéntrico” (Mayall, 2001) propone un análisis de la migración familiar desde la perspectiva de la situación centrada en la infancia. En su investigación subraya la existencia de varias presiones y violencias hacia las niñas y niños migrantes, por ejemplo, en la búsqueda de vivienda, relaciones con el barrio, la escuela, con sus pares, etc.

Estos enfoques de agencias propuestos por los estudios de las infancias defienden la idea de la poca participación que tienen los niños, niñas y jóvenes en las decisiones públicas, siendo tradicionalmente excluidos/as de estos sistemas políticos (Jiménez y Trujillo, 2019; Pavez-Soto y

Sepúlveda Kattan, 2019). Por lo que los estudios de las infancias plantean en numerosas ocasiones debatir y dialogar desde el prisma de la participación juvenil. Heinz Sünker y Moran-Ellis (2018) exponen que desde la niñez y juventud se puedan enriquecer los procesos democráticos y de planificación, ejecución y evaluación de medidas políticas. En asuntos relativos a la infancia migrante, varias organizaciones e investigaciones manifiestan que sean los niños, niñas y jóvenes quienes propongan y trabajen junto a las administraciones políticas amables, cercanas y respetuosas con sus realidades, entre ellas los itinerarios de intervención a los que esta población se ve dependiente y sometida (Jiménez y Trujillo, 2019).

Por otra parte, abordando el paradigma de la inclusión, nos aproximaremos al análisis y la literatura acerca del concepto de este, siempre desde la perspectiva de la infancia tutelada y con la epistemología que nos ofrece la Sociología y el Trabajo Social. No podemos obviar los antecedentes y la discusión existente.

Antes de continuar, vemos adecuado dedicar un espacio a la reconceptualización del término “integración” por el de “inclusión”, ya que es necesario establecer una base etimológica para su correcto uso. Las transformaciones sociales, culturales y del conocimiento han favorecido la aparición y/o conversión de determinados términos, acercándose y definiendo de forma efectiva y real los cambios del mundo. En este sentido, gracias a varios teóricos/as y literatura científica del ámbito social, podemos afirmar que no es posible concebir el concepto de integración como un proceso completo y eficaz. Por ello, existe una propuesta de cambio del término por el de inclusión. Esto es planteado por autores/as como Fernández (2016) o Subirats et al., (2009), ya que sostienen el predominio de este por su carácter globalizador. Respecto a esta idea, defienden que la inclusión está unida permanentemente al concepto de exclusión y esta es materializada y visibilizada en la precariedad, desigualdad o en situaciones de vulnerabilidad más graves y/o extremas.

La representación del concepto exclusión se expresa mediante la pobreza o estilos de vida no dominantes y a su vez, se debe de comprender este término como fenómeno estructural (Cabrera, 2007). Existen unos elementos que fomentan la exclusión, como la edad, pertenencia a

minorías étnicas, procedencia de la persona o el género (Subirats et al., 2009), hechos que pueden conllevar, en intersección con otras condiciones, situación de vulnerabilidad (Rebolledo Gámez y Rodríguez Casado, 2019). Subirats et al. (2004), sitúan a la exclusión como punto antagónico pero necesario de la inclusión y dotan a este último de unos espacios claves que acogeremos como pilares fundamentales (Ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Triángulo espacios de la inclusión social.*



Fuente: Subirats (2004: pg 15).

En este mismo sentido y afín a la triangulación de Subirats et al., (2004), Aparicio y Tornos (2004) mencionan en su estudio sobre las <<Buenas prácticas de integración de los inmigrantes>> la clasificación de los niveles de la inclusión propuestas por Heckmann y Schnapper (2003):

- Nivel estructural: El que constituye el suelo objetivo básico de toda interacción social coherente. Comprende los marcos legislativos, la organización económica y las condiciones de vivienda y hábitat.

- Nivel cultural: El del uso del saber cotidiano por el que se condiciona la circulación de las personas en la vida diaria (conocimientos de uso común, capacidades para expresarse y comprender palabras y cosas corrientes). Constituye el suelo subjetivo de la interacción social.
- Nivel social: El de la interacción cotidiana que sobre lo anterior puede construirse.
- Nivel identitario: Autocomprensión positiva de los individuos en cuanto a su lugar en la vida social. (Aparicio y Tornos, 2004: pg 3)

Esta inclusión está supeditada, limitándonos a nuestros espacios de trabajo, a los Planes de Integración de las Comunidades Autónomas. Iglesias de Usell et al. (2010) en las conclusiones de su estudio sobre las políticas de inclusión que llevan a cabo las CCAA, presentan que el término clave en el trabajo sobre inmigración es integración, aunque todo dependerá del uso que se le dé teóricamente, como se ha mencionado con anterioridad, ya que será esto lo que determine su sentido práctico en el desarrollo del modelo a trabajar, como el asimilacionista, multicultural, segregacionista, pragmático, etc. (Iglesias De Ussel, et al, 2019).

Existe una serie de normativas que rigen la situación de estos/as menores extranjeros, tanto por la Constitución Española como por el Código Civil, entre los que encontramos como norma general la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor en el que se pone en valor la protección de la vida, supervivencia y desarrollo del menor, al igual que sus opiniones, deseos y sentimientos. En un marco social se garantiza la consecución y respeto de la identidad, idioma, cultura, religión, orientación e identidad sexual. (López Bautista, 2020).

Aterrizando de nuevo en los programas de intervención y mediación, en España, a modo de síntesis, encontramos una serie de diferentes modelos de intervención social (López Bautista, 2020. pg 21-22): Una intervención socioeducativa en Acogimiento Residencial, por otro lado, un Programa de integración sociolaboral para inmigrantes, un documento de Buenas Prácticas en la Atención a Menores Inmigrantes en

Andalucía, en cuarto lugar, una Propuesta de intervención para la mejora de habilidades sociales en jóvenes adolescentes, y por último, un manual de Buenas Prácticas en la intervención con Menores Extranjeros no Acompañados.

Todo este trabajo de investigación carece de sentido si no se tiene en cuenta de forma transversal y permanentemente los Derechos Humanos, y estos determinados y enfocados a la niñez e infancia migrante. Como hemos mencionado anteriormente, existe una serie de regímenes legales de protección internacional de los derechos de la infancia, en el que tienen como principio el interés superior de la/el menor (Elisa Ortega, 2018), sin importar su condición legal y migratoria. Cabe destacar que, a pesar de los avances normativos y jurídicos en esta materia, en ocasiones, se ha visto violados estos derechos. Desde las instituciones como la Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2016), revisiones científicas, tesis e investigaciones como la realizada por Jenifer (2019) y Elisa Ortega (2018), hasta informes evaluativos de políticas públicas en la frontera como los elaborados por Entreculturas et al. (2021), MAKUM, ELÍN, y No Name Kitchen (2021), se destaca e inciden en la poca transparencia relativa a la información, el sistemático incumplimiento de estos derechos y la desprotección con la que se ven obligados a vivir los niños, niñas y adolescentes extranjeros. Viéndose así cada vez más necesario avanzar en la “promoción y protección de los derechos humanos de la niñez migrante, construyendo sobre lo conquistado y con los principios surgidos del derecho internacional de los derechos humanos- el interés superior del niño y la igualdad como guía” (OIM, 2016; pg 47).

5. RESULTADOS

Las principales carencias y obstáculos identificados, para el correcto desarrollo de estos Programas son: el encasillamiento de ciertas medidas y políticas en infancia y adolescencia, ya que cada departamento se ocupa de sus propias medidas de protección y promoción de la vida de los NNAMNA. Desde los servicios sociales subiendo hasta los órganos institucionales actúan como compartimentos estancos y sin relación

entre los mismos, desfavoreciendo la actuación de estos, por ello es necesario un trabajo transversal y holístico.

Si nos centramos en los programas de emancipación y transición a la vida adulta con mayor detenimiento, se analizan que estos no promocionan con eficacia la inclusión en su totalidad, ya que sigue siendo una dificultad el acceso un empleo digno, a la formación reglada y esto deriva a la imposibilidad de regularizar su situación legal. El forzado acceso al mercado laboral precario imposibilita una inclusión de la persona, ya que constantemente se ven abogados a trabajar en economía sumergida donde se ven explotados e impulsados a cometer delitos como vía de supervivencia (Uceda, 2020).

Desde organismos, investigaciones, activistas y mismos/as menores reclaman que uno de los principales problemas es la escasez de recursos tanto materiales como humanos. Esto se define como el mayor problema, ya que no permiten una atención adecuada, y profesionales del sector no pueden desarrollar un buen trabajo con los recursos que la Junta de Andalucía les ofrece, siendo objeto de crítica los materiales ofrecidos, y el tiempo que disponen para trabajar junto a jóvenes la preparación para su vida autónoma, ya que la duración de estos programas es de seis meses.

Otra de las críticas que se han detectado está relacionada con el método de acceso a estos programas, desde un proceso de selección opaco, hasta diferencias entre diferentes centros en cuanto a ítems y criterios utilizados.

También cuentan con una serie de bondades y buenas prácticas, como es el correcto uso que se le hace de estos programas cuando se llevan a cabo fuera del Centro de Menores, pudiendo disfrutar estos menores de una vida plena y autónoma, desligándose en cierta forma de la dependencia de los profesionales en todos los aspectos de la vida cotidiana (Uceda, 2020).

6. CONCLUSIONES

Este capítulo cierra con las conclusiones sacadas del análisis, cumpliendo así con los objetivos propuestos marcados al inicio de la investigación.

Tras el análisis de la literatura seleccionada, se ha llegado a una serie de conclusiones relacionadas con la mejora del itinerario y proceso de intervención de estos Programas y Planes; La implicación de la Administración Pública, ya sea en apoyo a profesionales, menores y ONG que lo desarrollan, debiendo tener estas últimas un protagonismo y autonomía mayor ya que son las que desempeñan el trabajo diario. Numerosas investigaciones, como la realizada por Sevillano-Monje et al. (2021) concluyen que para la mejora de los Programas de Mayoría de Edad +18, tienen que realizarse un registro para el seguimiento que se hace a los jóvenes que abandonan los recursos, ya que una de las críticas que se hacen, es la poca transparencia y recuento que existe a la hora de contabilizar a estos menores, que en ocasiones, quedan invisibilizados para la administración (Uceda, 2020), abriéndose paso el concepto de “menores desaparecidos”.

Por último, la falta de coordinación y conflictos en cuanto a convivencia y con personas del exterior demuestran que estos Programas no actúan de forma integral y correcta, es por ello por lo que se pide que se reestructuren los mismos, redactando si fuera posible nuevos Planes y Programas conjuntamente, teniendo en cuenta las perspectivas de profesionales, técnicos de la administración, agentes sociales, sociedad civil y a estos propios menores.

7. REFERENCIAS

- Aparicio, R., y Tornos, A. (2004). Buenas prácticas de integración de los inmigrantes. Estudio exploratorio de la Comunidad de Madrid, Cataluña, Andalucía y Comunidad de Murcia. 52.
<http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bpintinmig.pdf>
- Cabrera, P. J. (2007). Exclusión social: contextos para un concepto. January 2007. <https://www.researchgate.net/publication/275957839>
- Castaño Garrido, C., y Quecedo Lecanda, M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(14), 5–40.
- Entreculturas, Alboan y SJM. (2021). La desprotección de la infancia no acompañada en frontera. España y México una misma realidad. <https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/informe-la-desproteccion-de-la-infancia-no-acompanada-en-frontera>
- Fernández, L. (2016). Reflexiones acerca de las potencialidades y limitaciones de la inclusión social. *Persona y Sociedad*, 30(1), 63–82.
- Gaitán, L. (2010). La Participación Infantil como Condición de Posibilidad para un presente Democrático. X Congreso de La Infancia Maltratada.
- Heckmann, F., y Schnapper, D. (2003). *The Integration of Immigrants in European Societies*.
- Iglesias De Ussel, J., Trinidad Requena, A., Soriano Mira, R. M., Alemán Bracho, C., Cantón Correa, F. J., y Morcillo Espina, Á. (2019). Las políticas de integración social de los inmigrantes en las comunidades autónomas españolas.
- Jiménez, M. G., y Trujillo, M. A. (2019). Infancia, adolescencia y juventud extranjeras que migran de forma autónoma. Entre la agencia, las movilidades y las fronteras. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 183–204. <https://doi.org/10.17345/aec20.183-204>
- Jo Moran-Ellis y Heinz Sünker (2018) Childhood studies, children's politics and participation: perspectives for processes of democratisation, *International Review of Sociology*, 28:2, 277-297, DOI: 10.1080/03906701.2018.1477106
- Le Gall, J. (2005). Familles transnationales : bilan des recherches et nouvelles perspectives. *Les Cahiers du Gres*, 5(1), 29–42. <https://doi.org/10.7202/010878ar>

- López Bautista, M. M. (2020). Programa de intervención para facilitar la integración social y laboral a menores extranjeros no acompañados residentes en centros de acogida. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/43241>
- MAAKUM, ELÍN y NO NAME KITCHEN. (2021). Informe sobre las vulneraciones de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes en Ceuta. https://www.observatoriodelainfancia.es/OIA/esp/documentos_ficha.aspx?id=7521
- Mayall, B. (2001). Understanding Childhoods: A London study. En L. Alanen y B. Mayall (Eds.), *Conceptualising child adult relations* (pp. 114- 128). London: Routledge Falmer.
- Pavez-Soto, I., y Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 193–210.
- OIM. (2017). INFORME ANUAL DE 2016. <https://governingbodies.iom.int/es/system/files/es/council/108/C-108-4%20-%20Informe%20Anual%20de%202016.pdf>
- Ortega Velázquez, E. (2018). Niños y niñas migrantes irregulares y su derecho a la salud en Estados primordialmentedestino. En *BIOÉTICA Y DECISIONES JUDICIALES* (1.a ed.). UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS.
- Ortega Torres, Jennifer (2019). De menor migrante a joven extutelado/a: los retos en el proceso de transición hacia la mayoría de edad. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Programa de Doctorado en Estudios Migratorios. Universidad de Granada.
- Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra las infancias migrantes en Santiago de Chile: Resis- tencias, agencia y actores. *Revista Migraciones Internacionales*, Vol. 9, No 35. 155-184. DOI: <http://dx.doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>.
- Pavez-Soto, I. (2011). ¿Quién decide la migración infantil? Niñez y poder en familias perua- nas transnacionales. *RAYUELA, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lu- cha por sus Derechos*, núm. 5, 103-113.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, MS. (2009). Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. In: Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Honig, MS. (eds) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_1

- Rebolledo Gámez, T., y Rodríguez Casado, R. (2019). Mujeres migrantes, vulnerabilidad y Derechos Humanos. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(2), 59–69. <https://doi.org/10.15648/coll.2.2019.4>
- Rodríguez, D., Jordi, G., y Roquet, V. (2014). Metodología de la investigación.
- Sevillano-Monje, V., Ballesteros-Moscósio, M., y González-Monteagudo, J. (2021). Programa de transición a la vida adulta en Andalucía: Percepción de profesionales y extutelados. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 39-53.
- Suárez Navaz, L. (2004). Niños entre Fronteras: Migración de menores no acompañados en el mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo*.
- Subirats, J., Alfama, E., y Obradors, A. (2009). Ciudadanía e inclusión social frente a las inseguridades contemporáneas. La significación del empleo. *Documentos de Trabajo Fundación Carolina*, 46(3), 133–142. <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero2015463725%0Ahttp://dx.doi.org/10.1080/09687599.2016.1232190%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3049450>
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Querals, D., Bottos, P., Rapoport, A., Queralt, D., Bottos, P., y Rapoport, A. (2004). Pobreza y exclusión social Un análisis de la realidad española y europea. *Colección Estudios Sociales*.
- Uceda, A. (2020). La transición a la adultez de los menores extranjeros no acompañados (MENA): cuestión de días. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/8151>

IMPACTOS DE LA CRISIS PANDÉMICA EN LA INFANCIA MIGRANTE¹¹⁶

GLORIA GONZÁLEZ AGUDELO

Universidad de Cádiz

ÁLVARO ROSA-GARCÍA

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Las consecuencias de la pandemia por el virus del *Síndrome respiratorio coronavirus* □(SARS-COV-2), siguen presentes en nuestras vidas a pesar de las vacunas y la disminución del riesgo de enfermedad en estos momentos. El análisis sobre lo ocurrido y sus efectos temporales y permanentes en nuestras sociedades es una obligación de la academia, no solo porque es necesario conocer la verdad sobre lo sucedido, sino también, porque su impacto sigue afectando a muchas personas y grupos sociales, en algunos casos de forma permanente, incidiendo sobre todo en los grupos más vulnerables de la escala social.

Los más pobres han sufrido con mayor rigor los efectos de la pandemia y del control de la misma, aunque los impactos son también muy importantes y diferenciados en otros grupos sociales: los ancianos (desechados u olvidados), las mujeres y los niños víctimas de violencia en sus hogares, los detenidos, los indígenas o los migrantes, entre otros, no solo han visto vulnerados su derecho a la vida y a la integridad física como consecuencia directa del virus, sino también su libertad individual y de movimientos y su derecho al trabajo, a la intimidad, a la educación, a la privacidad -y más-, como consecuencia de la mala gestión de la crisis

¹¹⁶ Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto PID2020-114739RB-100, del Plan Nacional I+D+I, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

y/o de una intencionada política criminal de excepción, que los discrimina o criminaliza (GONZÁLEZ, 2022)

Si bien, las consecuencias del virus han sido globales y aún estamos en el proceso de comprender algunas de sus derivaciones, especialmente en la interrelación salud-sociedad, es indudable que para ciertos sectores los efectos de esta crisis han sido mayores, incluso, dando lugar a nuevos movimientos migratorios, bien, porque las personas se han visto obligadas a abandonar sus hogares en la búsqueda de una nuevas oportunidades, o bien y paralelamente, por la dejación de sus proyectos migratorios y de vida en los países de destino por imposibilidad de completarlos. Esta situación ha dado lugar a un movimiento de retorno a sus países de origen, donde la situación que obligó a emigrar permanece o es aún peor como consecuencia de la crisis pandémica, generándose un círculo sin fin. Por otra parte, y ya ubicados en el colectivo de personas migrantes, se constata que algunos de los subgrupos presentan un mayor riesgo de transgresión de sus derechos porque son más vulnerables, y es en este marco donde situaremos nuestro análisis, incidiendo en el impacto de la crisis pandémica en la infancia migrante.

Ha de señalarse que a pesar de las restricciones de movilidad y de acceso impuestas por la mayoría de países del mundo, los movimientos de personas no han cesado, ni durante la crisis de salud, ni con posterioridad, por el contrario, la propia situación generada por la pandemia en países con una economía y sistema de salud previamente deprimidas, o golpeados por las crisis humanitarias y alimentarias, han obligado a muchas personas a migrar y los datos muestran ya una ola migratoria post-Covid importante, puesto que el virus ha generado mayor pobreza y sufrimiento (ACNUR, 2021). Adicionalmente, a las ya constatadas dificultades estructurales de las migraciones, se han sumado y acumulado las creadas por la pandemia: incremento de los costes del viaje, mayor riesgo de trata, discriminaciones, pérdida de empleo, hacinamiento, riesgo de contagio y de muerte, y también incremento de la infancia migrante.

2. OBJETIVO

Este análisis se centrará en el impacto que ha tenido la pandemia en la infancia migrante en España, especialmente en algunos de sus derechos, afectados gravemente durante la pandemia y con consecuencias duraderas.

3. CONTEXTO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

3.1. IGUALDAD, VULNERABILIDAD Y PANDEMIA

La vulnerabilidad se predica de ciertos grupos sociales o individuos, quienes se ven sometidos al incremento del riesgo de sufrir la vulneración de sus derechos y/o limitado su acceso a la justicia, por su pertenencia a los mismos y/o por las circunstancias en las que interactúan socialmente. La pandemia por el COVID 19 ha venido a exacerbar esa vulnerabilidad en los grupos estructuralmente ya excluidos, añadiendo otros elementos de riesgo e incorporando a otros grupos.

La constatación de la situación de vulnerabilidad social de las personas migrantes no es una novedad que haya traído consigo la pandemia, ya el Informe de la Relatora especial de la Comisión de Derechos humanos sobre Derechos humanos de los migrantes, presentado en la ONU en el año 2000, incidía en la vulnerabilidad de este grupo señalando que: *“Un elemento fundamental del concepto de vulnerabilidad es la impotencia o desvalimiento que con harta frecuencia caracteriza al migrante, destacando además la mayor vulnerabilidad de algunos grupos frente a la lesión de sus derechos, especialmente mujeres, niños y los migrantes no documentados.*

El impacto de la pandemia ha sido común para la mayor parte de los diferentes grupos de migrantes, especialmente en lo relativo a la libertad ambulatoria, el derecho al refugio y la protección internacional, el derecho al trabajo y la salud. No obstante, algunos de estos grupos han tenido que sufrir un mayor riesgo para sus derechos en función de la posición que ocupan en la escala social y la conjunción con otros elementos de desigualdad y exclusión social (clase social, género, etnia, edad, orientación sexual, etc.), que está asociado sobre todo a sus circunstancias de vida: condiciones habitacionales, la pérdida del empleo y sus

consecuencias directas e indirectas, su acceso a la educación, el control tecnológico diferenciado, o la discriminación en el acceso a los servicios públicos de salud y protección social, todo lo cual se ha visto incrementado por la xenofobia y el racismo. Como se indicaba, aunque los impactos han sido generalizados en este colectivo, para ciertos subgrupos los riesgos socioeconómicos han sido devastadores, sobre todo, en mujeres y niños y aquellos en situación de irregularidad administrativa.

La vulnerabilidad en la infancia ha sido largamente estudiada, destacándose sobre todo como la situación de pobreza y exclusión social determina que esa vulnerabilidad y sus efectos no sean iguales para todos los sujetos que conforman este colectivo, pues, si bien ciertas condiciones personales (la edad, la enfermedad, el sexo) sitúan a los niños y niñas en una situación de dependencia y de riesgo permanente en determinados contextos relacionales, existen grandes diferencias en función de la posición socioeconómica de estos, que implican un mayor peligro para sus derechos, sobre todo, si confluyen interseccionalmente elementos de desigualdad social grupal.

3.2. LA INFANCIA MIGRANTE Y LA COVID 19

Al igual que sus adultos responsables, millones de niños y niñas se desplazan dentro y fuera de las fronteras de sus países de origen, y en muchos de los casos viajan solos, sin la seguridad de un adulto que les cuide y proteja. Estos desplazamientos pueden ser voluntarios, buscando una vida mejor; obligados por las circunstancias (catástrofes naturales y/o humanitarias); o forzados, como víctimas de trata y violencia.

Debe considerarse que los hijos de familias migrantes tienen y sufren las mismas circunstancias socioeconómicas de sus adultos responsables y/o de aquellos con quienes conviven, a los que se han sumado los efectos directos e indirectos específicos generados por la pandemia. Los migrantes económicos, realizan algunos de los trabajos más precarios, difíciles y peligrosos en las sociedades del primer mundo. Muchos ocupan roles esenciales en la agricultura, la hostelería, el cuidado, la limpieza, la atención médica, la construcción, el transporte, el comercio minorista, el reparto. Con la pandemia se ha evidenciado que su labor es esencial en las sociedades de destino, especialmente en las actividades del cuidado y en

los primeros escalones de las cadenas de valor, actividades, en las que, precisamente, no se puede trabajar de forma remota y con un alto riesgo para su salud por la transmisión del virus, por lo que muchos de ellos enfermaron y/o murieron dejando a sus familias sin el apoyo económico. Otros tuvieron que ocupar las labores esenciales en los picos de la pandemia, dejando a su hijos solos y confinados en casa. En ambos casos, los efectos en la salud física y mental de los niños han sido graves y también ha tenido gran impactado en su educación.

Por su parte la infancia en movimiento, y especialmente los Niños y Niñas no acompañados, los solicitantes de asilo o los refugiados en campos presentan riesgos específicos, ya detectados en condiciones normales de su trasiego, que se han visto incrementados por el cierre de las fronteras, los campos o los centros de extranjeros, generándose riesgos específicos, como una mayor incidencia de la trata y de sufrir violencia y explotación. En estos casos no solo ha habido un incremento del riesgo para su salud, como consecuencia de las pésimas condiciones habitacionales en las que deben sobrevivir, sino también, afectación de otros de sus derechos derivadas del cierre de fronteras, y de los centros de atención que se han producido en muchos países; del cierre de oficinas administrativas y/o la ralentización de los procedimientos, que han dilatado su situación de incertidumbre administrativa para ellos y sus familias; y de las condiciones de hacinamiento y abandono en estos espacios, propicios para la victimización de los niños y la captación para la trata.

Adicionalmente en medio de esta situación de crisis pandémica se han presentado otro tipo de riesgos sociales, que también han impactado directamente en sus derechos. Por ejemplo, derivados de la crisis humanitaria generada en marzo del año 2021 en España -aun en plena pandemia-, por la llegada masiva de niños marroquíes no acompañados al abrirse esta frontera por parte de Marruecos, unida a la llegada masiva de migrantes africanos a las Islas Canarias a finales del año 2020, que generó un gran problema administrativo y social -en cada uno de los casos- por sobresaturación e incapacidad de la administración para atender “las avalanchas”, propiciando escenas dramáticas que han calado hondo en la opinión pública, y fomentando el miedo ante la imagen de descontrol y desbordamiento de las instituciones. Estas situaciones han

coadyuvado a la normalización de la deshumanización del trato dispensado a estas personas, y a considerarlas desprovistas de derechos (al raso, hacinadas, sin camas, sin aseos, sin documentación, etc., y durante largos períodos), con mayor razón en situaciones excepcionales, contribuyendo también a afianzar en el imaginario colectivo los discursos de odio y la xenofobia.

4. RESULTADOS

4.1. IMPACTOS DIFERENCIADOS EN LA INFANCIA MIGRANTE

Una de las consecuencias más graves de la pandemia, ha sido y será su efecto en la vida y el bienestar de la infancia, que según UNICEF serán permanentes y graves, destacándose además que serán diferenciados según las políticas aplicadas, con enormes contrastes entre los países del Norte y los del Sur (UNICEF, 2020). También el Informe de las Naciones Unidas sobre el impacto de la COVID-19, llama la atención sobre los efectos socioeconómicos en la infancia, principalmente en ciertos grupos de niños más vulnerables entre los que identifica a los niños de hogares pobres y marginales sobre todo de países en desarrollo; refugiados, especialmente aquellos que residen en campamentos o asentamientos superpoblados; desplazados; minorías; niños viviendo en conflictos vivos; niños con discapacidades; niños sin hogar y en situación de calle; migrantes; niños alojados en albergues y/o en instituciones y detenidos (ONU, 2020).

Los principales resultados de esta investigación se mostrarán en este punto separados y categorizados según su naturaleza; pobreza, salud, educación y seguridad.

4.1.1. Pobreza, movilidad y las políticas públicas

La reducción de la actividad económica durante la pandemia y la crisis y recesión subsiguientes no solo ha incrementado el riesgo de pobreza en los países de origen, generando mucho mayor movilidad, sino también para los migrantes ya asentados en el territorio español, pues han sido quienes perdieron sus empleos en primer lugar y las medidas

previstas para paliar la crisis no llegaron a todos, incidiendo todos estos factores en el bienestar propio y de sus familias, incluidos los niños y jóvenes.

Como se ha indicado, la infancia migrante asentada en el territorio ha sufrido en gran medida los embates de la pandemia, y no solo por las difíciles condiciones socioeconómicas y habitacionales de convivencia en sus familias, normalmente en espacios muy reducidos y frecuentemente compartidos (en ocasiones, con hacinamiento), lo cual incidió en el riesgo de transmisión del virus, sino también, por los graves efectos de un encierro en estas condiciones en su salud mental que difícilmente serán detectados y atendidos, principalmente, si la familia se encuentra en situación de irregularidad y además porque su riesgo victimológico en estos espacios se ha incrementado. Adicionalmente, como se indicó, los niños migrantes sufrieron directamente el impacto socioeconómico de la pandemia en los adultos responsables de su cuidado, no solo en términos de provisión de sus necesidades vitales (salud, alimentación, educación, vivienda, servicios, ocio), sino también, indirectamente las derivadas de sus decisiones respecto al proyecto migratorio, que, en esta situación de crisis económica, quizás determine nuevos destinos o el retorno a sus países de origen, con el subsiguiente desarraigo para estos niños, quienes en muchos casos y a pesar su corta vida, lo único que conocen es la movilidad.

Por otra parte, las consecuencias más graves de cualquier crisis y más aún la ocasionada por la Covid 19 -ante las medidas de cierre de fronteras y de centros de atención-, la sufre la infancia migrante en desplazamiento, pues es uno de los grupos con mayores riesgos de sufrir vulneración de sus derechos, sobre todo, aquellos que no cuentan con una red de apoyo adecuada como, por ejemplo, los niños migrantes no acompañados, los solicitantes de asilo o los refugiados en campos.

Un ejemplo de ello, como ya se señaló, lo constituye la crisis migratoria en Ceuta en mayo de 2021. Ciertamente, en medio de la crisis pandémica, unas 8.000 personas cruzaron la frontera entre Ceuta y Marruecos entre el 17 y el 18 de mayo de 2021, de las cuales la mayoría fueron devueltas en los días siguiente, quedando solo los niños no acompañados -1.500 aproximadamente— que requieren protección especial según la

normativa internacional humanitaria. Sin embargo, aun sin completar el proceso de identificación, se inició su devolución por las autoridades de Ceuta, que alcanzaron a repatriar 55 niños y adolescentes a Marruecos, proceso que fue altamente cuestionado por la Fiscalía, el Defensor del Pueblo, el Consejo General de la Abogacía, Unicef, o la ONU y está sujeto actualmente a investigación judicial.

Una buena noticia en el medio de este caos, ha sido la reforma en el año 2021 del Reglamento de la Ley de Extranjería impulsada por las organizaciones que atienden este colectivo y por los efectos ya comentados de la llegada masiva de Niños extranjeros no acompañados al territorio español en el mes de mayo del 2021 -aun en plena crisis de salud pública- que ha paliado, en parte, la dramática situación de los jóvenes tutelados y sobre todo extutelados que llegaban a la mayoría de edad sin contar con las preceptivas autorizaciones. La reforma facilita la documentación de los jóvenes tutelados y crea un régimen propio para los jóvenes extutelados que alarga la duración de las autorizaciones de residencia y permite que aquellos jóvenes extutelados de entre 18 y 23 años que se encuentren en situación irregular puedan acceder a una autorización de trabajo de manera retroactiva.

4.1.2. Impactos en el derecho a la salud

Si bien los niños han sufrido en menor medida el embate directo en la salud, por contagio o muerte por de la COVID 19, se estima que como consecuencia de la pandemia y de las dificultades económicas de la recesión subsiguiente, ello derivará en cientos de miles de muertes infantiles adicionales o afectados por enfermedades permanentes en el mundo que los acompañaran a lo largo de su vida, especialmente en países pobres, por la desnutrición y la pérdida o disminución de los programas de atención durante la pandemia y posteriormente como consecuencia de la crisis económica generada. Además, los riesgos de salud mental están presentes en todos los casos: la propia crisis de salud global con su estela de enfermos y muertos, el stress pandémico que se ha generado socialmente, y el encierro, tanto en sus propios entornos familiares o en los centros de protección o reforma, han causado enormes y graves daños a la salud mental de los niños y jóvenes, generando problemas de ansiedad

y aislamiento, cuyos efectos están apareciendo cada vez más como una nueva pandemia de salud, desconociéndose cuáles serán las consecuencias hacia el futuro, pues acompañaran a estos niños en sus transiciones a la vida adulta.

4.1.3. Impactos en el derecho a la educación

El derecho a la educación ha sido afectado en gran medida para todos los niños durante la pandemia, pero ha impactado especialmente a la infancia migrante, considerado no solo que la escuela es la fuente de su educación, sino también, en muchos de los casos, un ámbito de refugio, protección y alimentación. Si se considera que el cierre de las escuelas en 198 países incidió en más de 1.500 millones de niños y jóvenes, y que este es el vehículo más importante de la educación y socialización de los niños y la esperanza de futuro para ellos mismos y sus comunidades, hay que concluir que los efectos directos de la pandemia desde esta perspectiva son devastadores, y quizás, irrecuperables por las pérdidas potenciales en su aprendizaje y en el beneficio común, además, por la incidencia permanente en su salud y su desarrollo, pues, en muchos lugares, las escuelas son las que proveen de la única alimentación del día.

Por otra parte, previamente a la pandemia ya se había destacado que las desigualdades inherentes en el acceso a las herramientas y a la tecnología afectan el derecho a la educación de los niños en el mundo, especialmente a los grupos de niños que pertenecen a grupos estructuralmente subordinados, como la infancia migrante, mujeres y los niños con discapacidad, entre otros, y lógicamente, esta espiral y división se ha mantenido y acrecentado durante la crisis pandémica (UNICEF, 2020, c). Algunos países para paliar la situación derivada por cierre de las escuelas han desarrollado iniciativas que incluyen una diversidad de herramientas educativas para ofrecer la educación a distancia según las circunstancias de su alumnado (internet, radio, televisión, mensajes de texto, móvil y redes sociales), pero no se logró incorporar a todos los niños destinatarios posibles (UNESCO 2020). Los países desarrollados han optado, preferentemente, por la educación a distancia digital, visibilizando la brecha digital -también aquí- entre personas de diferentes adscripciones sociales y mostrando la existencia de la gran desigualdad en

el acceso a los recursos económicos y tecnológicos, golpeando especialmente a los niños más empobrecidos, que no tienen acceso a la luz eléctrica, y/o a un ordenador o dispositivo digital, y/o internet. La pandemia ha visibilizado las brechas de aprendizaje que ya afectaban al sistema educativo español antes de la crisis: la brecha de acceso a la tecnología, la brecha de uso de esta y la brecha de preparación de las escuelas y los docentes.

Ya se están haciendo los análisis específicos para evaluar los efectos del confinamiento y de las restricciones en el sistema presencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en pandemia. Por ejemplo, el informe de Esade Center for Economic Policy (EsadeEcPol) y la Fundación COTECL analiza la pérdida de aprendizaje causada por la COVID-19 en el País Vasco, realizando pruebas de evaluación diagnóstica a alumnos de segundo de la ESO (alumnos de 13 y 14 años), aunque sus conclusiones pueden ser extrapolables por la similitud de políticas de cierre y reapertura escolar aplicada en todas las comunidades autónomas, si bien deben considerarse las características especiales de la educación en cada territorio. El Informe llega a la conclusión que los alumnos de escuelas públicas (donde mayoritariamente se escolarizan los alumnos migrantes pobres) son los que más aprendizaje perdieron. Esto puede tener que ver con diferencias en el tipo de servicio que prestan, la dependencia de las escuelas concertadas de aportaciones de familias o las ligeras diferencias en autonomía escolar según la titularidad. Este elemento, esto es, si la titularidad de la escuela es pública o concertada (o semiprivada), fue el factor determinante incluso por encima, por ejemplo, del nivel socioeconómico de la escuela o de los propios alumnos, sin embargo, el deterioro del bienestar socioemocional durante la pandemia afectó sobre todo a los alumnos más desfavorecidos socioeconómicamente y a los que más rezagados iban previamente en los estudios (COTECL, 2020).

La consecuencia inmediata ha sido la pérdida de aprendizaje, sobre todo, en matemáticas, aunque los expertos auguran una corrección rápida por el efecto de la vuelta a las clases presenciales, e incluso, se señala que esta pérdida se diluirá para la mayoría del alumnado teniendo en cuenta que la educación obligatoria dura 10 cursos, apreciación que no es aplicable en muchos de los casos de infancia migrante, que abandonan

prontamente la escuela. Es más, este parón obligado en la escolarización puede redundar en un abandono de los estudios en este colectivo –que habría que medir- y esta puede ser la consecuencia más grave por los peligros que entraña, pues estos niños y jóvenes se enfrentarán a un mayor riesgo de matrimonio infantil, de trabajo infantil, de trata, de embarazos adolescentes, y de vinculación a bandas, además, de la pérdida de oportunidades y mejora laborales a lo largo de sus vidas (UNICEF, 2020, a).

No solo la pobreza energética, la falta de dispositivos digitales o de conexión ha determinado en muchos casos la exclusión de los niños migrantes a la educación durante la pandemia, a pesar de las ayudas específicas a la escuela y el compromiso del profesorado, pues, debe considerarse adicionalmente que todas las circunstancias de vida que han afectado a los migrantes adultos durante esta crisis, acompañan también a los niños de estas familias: muchos de ellos han decidido retornar o moverse a otros destinos; las condiciones habitacionales impiden la conexión en los horarios lectivos; el acompañamiento educativo necesario en la educación a distancia de este tiempo se dificulta si ellos mismos y los adultos responsables no hablan el idioma o no tienen competencias informáticas y/o educativas; las niñas deben desempeñar otras tareas en el hogar, etc. Un factor muy determinante en la escolaridad de estos niños en pandemia, como ya se ha señalado, ha sido el económico, pues gran parte de los puestos de trabajo desempeñados por los migrantes lo son en primera línea, esto es, los considerados trabajos esenciales, razón por lo cual sus hijos debieron permanecer solos en sus hogares mientras sus padres se enfrentaban al virus en la calle, y en este caso o en el de la pérdida de ingresos de sus progenitores por los cierres de empresas, la ansiedad y la incertidumbre del futuro han tenido un gran impacto emocional en estos niños.

4.1.4. Impactos en su seguridad

Por otra parte, desde el punto de vista victimológico, para un número importante de niños su confinamiento en el hogar ha implicado su encierro con su maltratador y/o abusador sexual, lo que no se ha reflejado en los datos estadísticos por la propia estructura silente de la violencia

que se ejerce contra ellos en este espacio privado y cerrado, además, muchos de ellos -algunos, concomitantemente-, han tenido que convivir con la violencia de género ejercida en sus hogares durante este tiempo, siendo víctimas directas o indirectas de la misma. Los factores de riesgo de ambos fenómenos, documentados científicamente, alertan sobre un incremento de esta violencia en situaciones de stress y, ciertamente la pandemia fue un gran propulsor del stress y la ansiedad, disminuyéndose al mismo tiempo las posibilidades de detectarse el delito, puesto que no había contactos con el exterior: ni a través de la escuela, del médico, o de los servicios sociales.

Tampoco debe perderse de vista como un factor de riesgo específico victimológico para los niños durante este tiempo, el incremento del uso de internet y el mayor acceso a la digitalización por muchos más niños y a edades más tempranas, lo que ha incrementado su riesgo de victimización en el espacio virtual (*pornografía, grooming, sexting, acoso*, etc.), más aún, cuando esto niños debían permanecer en soledad en sus casa, mientras sus padres trabajaban en labores de primera línea, sin controles en el uso del instrumento, bien por imposibilidad, bien, por desconocimiento técnico.

Por otra parte, si se atiende a otros fenómenos delictivos graves ya identificados que afectan especialmente a este colectivo, como la trata, encontramos también aquí un incremento del riesgo. La característica principal de la trata es que se produce en ámbitos altamente informales (delitos menores, la industria del sexo, el ámbito doméstico, el cultivo y tráfico de drogas, la agricultura y la construcción, entre otros), donde los controles administrativos son muy escasos y los grupos organizados ejercen sus actividades utilizando la violencia. Las víctimas se encuentran en situación de gran vulnerabilidad, por lo que es poco probable la denuncia, afectando especialmente a mujeres y niños, de hecho, una de cada tres víctimas de trata es un/a niña/niño (UNODC, 2020). Adicionalmente, las medidas adoptadas para responder a la pandemia han potenciado nuevos mercados para los grupos organizados, que han desviado parte de sus actividades a espacios cerrados y a internet y las redes sociales, donde la impunidad es aún mayor que en el espacio físico (VILLACAMPA, 2021). Por todo ello, como han señalado históricamente

los organismos y entidades que se ocupan de este fenómeno, las posibilidades de detección en tiempos normales son escasas, y si no se disponen los recursos necesarios y muy focalizados en situaciones especiales de crisis como la vivida, es casi imposible.

Para los migrantes el riesgo de ser víctima de trata y explotación se ha incrementado notablemente durante la pandemia: la pérdida de recursos económicos como consecuencia de la pandemia tanto en los países de origen como en los de destino; los préstamos con intereses.

abusivos en los que las personas han caído para sobrevivir o financiar sus viajes migratorios (servidumbre por deudas); el cierre de las escuelas dejando a los niños al albur de sus circunstancias y sin ningún veedor de sus derechos; el aumento de la migración de niños no acompañados; el aumento del tiempo y la exposición de los niños en internet; etc., han generado nuevos riesgos y colectivos a incorporar en el análisis.

Es interesante señalar que, conjuntamente con la situación de violencia y coacción en la que la mayoría de las víctimas de trata deben interactuar, debe considerarse también que en casi todos los casos estas personas están en situación de irregularidad, y en el caso de los niños además de dependencia total por la edad y la falta de recursos de apoyo adicionales, por lo que su propia supervivencia depende por entero de las mismas organizaciones delictivas que los esclaviza, lo que no solo incrementa su vulnerabilidad, sino también, ha potenciado una mayor impunidad de los hechos puesto que ha habido menos posibilidad de detección; menos posibilidad de acción de las ONG y organismos que se ocupan de su asistencia y apoyo, además del cierre de muchos sitios de refugio; y se ha dificultado el acceso a la justicia, como consecuencia de las medidas de cierre adoptadas (UNODC, 2020).

5. CONCLUSIONES

Algunos de los riesgos asociados a la mayor vulnerabilidad de los migrantes, concretados en el menoscabo de sus derechos, han sido estudiados largamente y denunciados desde hace tiempo, por tanto, numerosos efectos constatados ahora por la grave situación humanitaria generada por la pandemia, la crisis económica, y/ o el abandono institucional

durante esta crisis es fruto de la mala gestión, la improvisación, la desidia o directamente la complicidad con las estructuras que las originan y mantienen que afectan especialmente a la infancia migrante por su deficiente protección y detección de sus necesidades específicas (educativas, de integración, de protección) y falta de acompañamiento efectivo, sobre todo, a los niños y jóvenes que han llegado no acompañados y a los que transitan a la mayoría de edad y por la ausencia del enfoque de los derechos para responder a las distintas realidades de los migrantes: mujeres, ancianos, niños, trabajadores, migrantes con discapacidad, migrantes del colectivo LGTIB+, personas solicitantes de asilo y protección internacional; el racismo y la xenofobia.

Aunque la exigencia de más y mejores políticas públicas inclusivas, está en la base de las reivindicaciones de todos los colectivos vulnerables especialmente afectados por la crisis pandémica, si nos centramos en sus secuelas en las personas migrantes, y especialmente el subgrupo analizado, la infancia migrante, debe concluirse que se requiere detectar, mejorar y considerar las necesidades y derechos de los migrantes en las políticas y acuerdos nacionales y transnacionales que, entre otras cosas, incluyan un acceso universal a la atención médica y a la educación, y a la atención a diversidad. En general, adoptar y reforzar de forma transversal el enfoque de género, el étnico-racial, el generacional, el territorial, y sobre todo adaptar toda la respuesta institucional a la perspectiva de los derechos.

6. REFERENCIAS

Todos los links han sido revisados el 15/11/2022.

ACNUR, Tendencias globales de desplazamiento forzado en 2020, 2021.

Disponible:

https://www.acnur.org/60cbddfd4#_ga=2.209064085.66781184.1647689820-563837348.1647689820.

COTECL, Covid-19 y educación II: escuela en casa y desigualdad, 2020.

Disponible: <https://cotec.es/noticia/el-impacto-de-la-escuela-en-casa-en-las-brechas/832831a8-38ab-476e-8833-9c2083b89354>.

ESADEEcPoL-COTEC, Pérdida de aprendizaje tras un año de pandemia: el caso de Euskadi, 2022. Disponible: https://www.perdidadeaprendizaje.es/wp-content/uploads/2022/03/Perdida_de_Aprendizaje_EsadeEcPol_Cotec.pdf

- GONZÁLEZ AGUDELO, G. (2022), “Migraciones y crisis. Impactos discriminatorios de la emergencia pandémica”, en GONZÁLEZ AGUDELO, G./RUIZ RODRÍGUEZ, L. (Dir.) La política criminal de excepción en iberoamérica durante la crisis pandémica, Tirant lo Blanch.
- Informe del Grupo de Trabajo Intergubernamental de Expertos sobre los Derechos Humanos de los Migrantes presentado de conformidad con la resolución 1997/15 de la Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/2000/82.
Disponible:
https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/SeminarioCETis/Documentos/D oc_basicos/5_biblioteca_virtual/9_informes/Otros/40.pdf.
- ONU, Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children, 2020. Disponible:
https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf.
- Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de junio de 2021, sobre la violación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y el uso de menores por las autoridades marroquíes en la crisis migratoria de Ceuta (2021/2747(RSP))
- UNICEF (a) Impacto de la crisis por Covid-19 sobre los niños y niñas más vulnerables, 2020. Disponible:
<https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-crisis-por-covid-19-sobre-los-ninos-y-ninas-mas-vulnerables>.
- UNICEF (b), COVID-19 and children, in the North and in the South, 2020.
Disponible: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/DP-2020-02%20CL.pdf>.
- UNICEF ©, Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries, 2020. Disponible:
<https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>.
- UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación, todos y todas sin excepción, 2020. Disponible:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNODC, Impacto de la pandemia covid-19 en la trata de personas, 2020.
Disponible:
https://www.unodc.org/documents/ropan/2020/Impacto_del_Covid_19_en_la_trata_de_personas.pdf.
- VILLACAMPA ESTIARTE, C. (2021), “Trata de seres humanos dimensión y características en España”, en Revista General de Derecho Penal, Nº. 35

RELATOS DE FAMILIAS MIGRANTES
RECIEN LLEGADAS A NORUEGA Y CON NIÑOS
CON DISCAPACIDAD Y ENFERMEDADES CRONICAS

ANABEL CORRAL GRANADOS
Universidad NTNU, Noruega

ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Almería, España

CARLOS SÁNCHEZ MUÑOZ
Universidad de Almería, España

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo en esta sección introductoria es informar brevemente sobre el sistema de salud nórdico y su sistema de bienestar. Ya que este capítulo trata de explorar las experiencias de familias inmigrantes que acaban de experimentar su ingreso en Noruega al cambiar su lugar de vida a este país nórdico por motivos laborales y que tienen uno o dos niños con una discapacidad o que han sido diagnosticados con una enfermedad crónica. Primero de todo consideramos importante remarcar que la migración es desafío global, ya que mundialmente las familias cambian su sitio donde habitan y es un asunto político y social. En Noruega, el 18 por ciento de la población total tiene antecesores inmigrantes ya sea que ellos sean inmigrantes o que son hijos nacidos de padres inmigrantes. La población inmigrante que vive en la sociedad noruega varía enormemente, en términos de capital educativo cultural y económico. Muchas familias migran a Noruega como resultado de su carrera profesional. El hecho de ser profesionales altamente cualificados y provenientes de países en los que Noruega tiene acuerdo facilita el proceso para que estas familias obtengan rápidamente un visado que les ofrece acceder al sistema de bienestar noruego que incluyen los servicios de sanidad y educación. En términos de condiciones de vida el sistema de bienestar

noruego esta considerado como uno de los mejores del mundo. Esta apoyado por la investigación y hay una creencia generalizada que en los países nórdicos se vive bien y que mucha gente decide irse a vivir a los países nórdicos por esta creencia. Desde hace aproximadamente 30 años Noruega recibe inmigrantes casi la mayoría de ellos como repuesta a los acuerdos de libre circulación entre los países nórdicos y durante los últimos anos con los países europeos. También sabemos que hay unas condiciones de vida desiguales. En Noruega, las familias que llegan por trabajo comprenden el grupo más grande de inmigrantes (Statistics Norway, 2021); contrastando con que, en números totales, en suma de inmigrantes totales el 68.9% de estos están empleados y todavía están sobrerrepresentados en puestos de empleo temporales y de bajo ingresos.

Noruega está distribuida en tres niveles gubernamentales, un nivel nacional, un nivel regional y un nivel local. Hay 11 provincias (regiones administrativas / condados), cinco grandes regiones(landsdeler) y 356 municipios (Kommuner). La revisión de la literatura nos muestra una descoordinación y falta de políticas urbanas. El 82 por ciento de los 5346000 habitantes del país viven en áreas densamente pobladas y en municipios circundantes alrededor de grandes ciudades en el sur y en la costa oeste como las zonas urbanas y suburbanas de Oslo, Stravanger, Sandes, Trondheim y Bergen. El 97% del crecimiento de la población durante los últimos 20 anos se ha producido en 30 áreas urbanas funcionales (Hansen, 2021).

La segregación urbana nórdica con una segregación de vivienda construida de forma rápida creando zonas segregadas como resultado de la falta de un plan de vivienda, de una fallida ordenación del territorio y de la discriminación (Nordregio, 2016).

Iniciando con un breve resumen al sistema educativo noruego queremos señalar que el Currículo Nacional educativo se llama "Kunnskapsløftet 2020" y empezó a introducirse como proyecto piloto en los colegios desde el año 2020 y empezó gradualmente la implementación a partir de agosto del curso escolar 2020/21, para todos los grados educativos menos el décimo grado y el primer año de secundaria que comenzaron en el año académico 2021/2022 y el segundo año de secundaria en el curso académico 2022/23. Cubre el curricular de toda la educación básica,

primaria, secundaria y la educación de adultos. La reforma dirige cambios en el contenido del curricular, la organización y la estructura del curricular en la mayoría de las asignaturas académicas. Noruega tiene tres idiomas oficiales, que se enseñan en los colegios el Båkmal Nynorsk y el currículo Sami para esos alumnos en educación básica en el distrito de Sami.

Noruega tiene una ratio profesor – alumnos muy baja en comparación con el resto de los países europeos, en el curso 2021-22, 12,63 alumnos por profesor en primaria (cursos 1-7) (Statista, 2022). La ratio alumno-profesor 2019/20 en primaria y secundaria inferior fue de solo 17 alumnos por profesor (cursos 1- 10) (Udir, 2022).

Cuando analizamos la organización escolar, podemos describir que las escuelas están descentralizadas a nivel local de propiedad y gestión. Ellas cuentan con la autonomía para administrar varios parámetros como el económico donde ellos de una forma independiente parten de un presupuesto. También ellos tienen la responsabilidad de los recursos humanos y son ellos los que valoran que necesitan y responden a esa dotación de personal. Los directores de los centros educativos son los responsables de a nivel escolar de la admisión de los estudiantes. Los ayuntamientos producen un mapa donde las familias se les informa los centros educativos que están cerca de sus casas y donde deben pedir plaza para sus hijos. Solo hay una opción por lugar geográfico.

En relación con la toma de decisiones, se puede estructurar en tres apartados, un 14 % de la responsabilidad es tomada por la escuela, un 31 % por los municipios (en este caso en las etapas educativas de educación primaria y secundaria inferior) y en esas decisiones también tienen la responsabilidad los propietarios de escuelas del condado (escuelas secundaria superior)/ y un 24 % autoridades regionales estatales y finalmente se interpreta 32 % como responsabilidad múltiple no definida.

En Noruega existe un sistema de inspección, que normalmente suele intervenir poco y se centra seguir las actuaciones que se implementan en los colegios. Este organismo que se llama “Tilsyn”, es un tipo específico de revisiones externas de escuelas individuales. También en Noruega hay un sistema de calidad que se llama “Udir”. Estos sistemas del estado

publican en su web abierta para todo el mundo los resultados de las pruebas nacionales. En Noruega, las pruebas nacionales de lectura, aritmética e inglés se llevan a cabo en los grados 5,8 y 9. Todo el mundo puede acceder a esa información, porque los resultados de las pruebas están categorizados por el área geográfica y específicamente por el nombre del centro educativo.

Desde el año 2014, cuatro ministerios (ministerios noruegos de educación e investigación, servicios de salud y atención, niños e igualdad y trabajo y asuntos sociales) coordinan su trabajo apoyando a niños y jóvenes vulnerables. Existen tres etapas educativas: la Escuela Primaria (Barneskole, Barnetrinnet Omfatter 1. - 7. Årstrinn/ que comprende niños de las edades comprendidas desde los 6 hasta los 13 años), Escuela Secundaria Inferior (Ungdomsskole, UngdomStrinnet 8.– 10. Årstrinn que ofrece educación obligatoria a niños con edades comprendidas desde los 13 hasta los 16 años de edad). La legislación dictamina una educación obligatoria para todos los niños desde los 6 hasta los 16 años.

Las autoridades locales coordinan con los centros educativos el horario y los servicios obligatorios de los servicios escolares de las aulas matutinas y de las aulas vespertinas que se deben ofrecer a todos los alumnos de 6 hasta los 10 años, que cursan desde primero a cuarto grado de educación primaria. Estos servicios son solo gratuitos en aquellos centros educativos que el gobierno local tenga un convenio la mayoría son de pago previo inscripción al ayuntamiento local.

En relación con la inclusión educativa y siguiendo la legislación, se define inclusión a las “condiciones óptimas en el contexto regular de aprendizaje. Hay 58 escuelas dedicadas a necesidades especiales y 298 escuelas con unidades permanentes para educación especial (UDIR, 2019). Es un sistema inclusivo en el que casi todos los niños comparten el espacio de colegios públicos y se espera una coordinación entre subsistemas. Los equipos externos de orientación educativa son los coordinadores regionales (personal del Centro Noruego para el Desarrollo del Comportamiento Infantil/NUBU) y los consultores regionales (personal del Bufetat/oficina para niños, jóvenes y asuntos familiares en 25 unidades especializadas) son responsables de los programas de intervención para niños en riesgo (TIBIR) y los servicios de salud mental.

En Noruega hay varios sistemas que trabajan con las familias y conjuntamente con los centros educativos. Estos se llaman los servicios infantiles y familiares: estos servicios como hemos comentado son servicios de bienestar que están integrados a nivel municipal, incluyendo los servicios sociales. En relación con el sistema de salud dentro del educativo hay que remarcar que cada centro escolar dispone de una enfermera infantil. A nivel provincial hay un equipo externo que dispone de psicologías infantiles, terapeutas especiales y servicio pedagógico-psicológico.

En relación con el Servicio Pedagógico-Psicológico, el plan de educación adaptada o el plan de adaptación curricular es la responsabilidad de cada maestro lo que haga de una manera individual en el aula.

Queremos remarcar que hay grandes desafíos en el sistema y que hay una marcada distancia de los sistema de soporte, hay unos largos tiempos de espera hasta que los niños acceden a una evaluación y un tratamiento y una gran falta de financiación.

En esta sección queremos introducir dos grandes grupos:

Estudiantes inmigrantes:

Siguiendo las estadísticas de la OECD, hay un 15.2% de los habitantes de Noruega han nacido en el extranjero (OCDE, 2017) y hay un 12.4% de niños inmigrantes incluidos en la población estudiantil. El 7% tiene otra lengua materna que el noruego la estadística es más elevada en las grandes ciudades, en Oslo con un 39.9% (Statistics Norway, 2020).

Estudiantes con necesidades educativas especiales:

Solo el 3.8% de la población del primer año de primaria¹ recibe apoyo especial y el 11% en el décimo grado de educación primaria. Del total de los niños que recibieron educación especial en escuelas ordinarias, 14 000 recibieron el apoyo en la clase regular, siendo el plan específico implementado por un maestro o asistente adicional. Los otros 37 000 recibieron la educación especial en grupos separados de 2 a 8 estudiantes (UNESCO, 2013).

Siguiendo la ordenación legislativa del apoyo hay una persona fundamental que hace las evaluaciones y el seguimiento educativo individualizado del alumno y este es el profesor psicopedagogo externo al centro,

llamado como PPT externo. Esta persona es parte de un equipo de servicios pedagógicos -psicológicos a nivel local, que brinda servicios de diagnóstico y asesoramiento a los centros de educación infantil y escuelas sobre la adaptación de la enseñanza para los alumnos que experimentan una situación social o educativa difícil. (UNESCO, 2013).

La Red Nacional Statped (Sistema Estatal de Apoyo a la Educación Especial) tiene 13 Centros de competencia de educación especial, por todo el ámbito nacional.

2. OBJETIVOS

Analizando lo que otros autores han encontrado como servicios problemáticos para los niños en las escuelas noruegas, se ha identificado que el plan de estudios, las prácticas de enseñanzas y las experiencias de los jóvenes han resultado en una falta de multiculturalismo e inclusión en la que principalmente estos alumnos se encuentran sin una colaboración o la participación de equipos de apoyo y trabajadores sociales (Reisel et al., 2019).

En relación con la cultura escolar, en algunas escuelas, la cultura enfatiza la importancia de las habilidades cognitivas por lo tanto los antecedentes personales y las circunstancias individuales hacen que haya niños que reciban más recompensas educativas porque las familias en casa pueden permitirse prepararlos para estas competencias concretas; En consecuencia, aquellos con mayores habilidades cognitivas son recompensados, y aquellos que no se adaptan al sistema son castigados. En última instancia, los estudiantes sufren más ya que el sistema ignora por completo sus circunstancias (Arnesen, 2017; Burger, 2019).

Otros investigadores han documentado cómo los libros de texto de los niños han adoptado la perspectiva de que los extranjeros son extraños creando estereotipias negativas en contra de los niños inmigrantes, fomentando la discriminación dentro el aula (Thomas, 2017)

Los investigadores destacan la gravedad de las condiciones de vida de las familias con antecedentes de refugiados en el contexto noruego, particularmente durante la pandemia COVID cuando esta población se vio

fuertemente afectada (Arora, 2022). Estos estudios señalaron cómo el sistema de bienestar noruego no se comunica de manera efectiva con las familias con el estatus de refugiados. Los académicos han documentado cuestiones como experimentar el miedo a las instituciones de bienestar tales servicios sociales por parte de familias de diversidad étnica (Fylkesnes et al., 2015; Ljones et al., 2019) o también por ser estereotipados como "familias deficientes" (Fylkesnes et al., 2018). Aun así, existe una gran falta de información sobre las experiencias de calidad de vida de las familias con un estatus de inmigrantes altamente calificado.

Noruega es conocida por ser una sociedad inclusiva e igualitaria y esto es lo que el gobierno noruego establece en uno de sus objetivos nacionales (gobierno noruego, 2022). Siguiendo a los académicos, el significado del igualitarismo a veces se ha desarrollado mediante una "interpretación de igualdad", cuando se crean servicios para la mayoría (Bendixsen et al., 2018; Karlsen, 2018) y, en ocasiones, las responsabilidades son tomadas por las estructuras gubernamentales (Tembo et al, 2021).

Al revisar la literatura (Arfa et al., 2020; Czapka et al., 2016), encontramos que hay algunas investigaciones sobre cómo los servicios de salud son utilizados por familias con antecedentes de inmigrantes, pero hay una gran falta de conocimiento sobre las familias inmigrantes sobre las familias inmigrantes con niños con discapacidades o problemas de salud en estos estudios. Por lo tanto, nuestro objetivo es Explorar las experiencias de las familias de migrantes altamente calificados recién llegados con niños con discapacidades y problemas relacionados con la salud dentro del sistema educativo.

En este año, se ha introducido un plan de política macroestructural en el sistema educativo noruego con el objetivo de la intervención temprana y la educación inclusiva (Gobierno noruego, 2022a), cada niño identificado con SEN tiene relaciones con diferentes profesionales para desarrollar un plan individual (Hesjedal et al, 2015). Las familias experimentan este proceso como un viaje único, con sus fortalezas y resistencia, y pueden verse diferentes dependiendo de dónde, cómo y cuándo los profesionales los interactúen y los apoyen (Place et al, 2002). Con todo esto en mente, nos hemos centrado en explorar las experiencias de las familias de migrantes altamente calificados recién llegados con niños con

discapacidades y problemas relacionados con la salud dentro del sistema educativo.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha utilizado un enfoque cualitativo para estudiar a las familias utilizando una guía de entrevista semiestructurada. Antes de la recopilación de datos, todas las entrevistas han pasado por el NSD - Norwegian Centre for research para ser evaluadas y aprobadas. Además de la necesidad de pasar el examen NSD, la necesidad de el anonimato y el consentimiento son particularmente importantes, por lo que todos los participantes en este proyecto deben dar su consentimiento. La información de los participantes se han animizado anónimos para mantener su privacidad y confidencialidad. Esta investigación se basa en las experiencias de 10 familias recién llegadas a Noruega con niños menores de 10 años con discapacidades o enfermedades crónicas. Cada familia participó en entrevistas narrativas de dos horas de extensión, dándole cabida a la reflexión sobre sus experiencias personales con el sistema estatal de bienestar. Utilizando enfoques teóricos críticos, las familias convergen en definir un sistema complejo e inaccesible que no ofrece la intervención temprana que esperaban para sus hijos. Hemos utilizado un enfoque cualitativo para estudiar a las familias utilizando una guía de entrevista semiestructurada.

Se elige este método debido a los resultados beneficiosos obtenidos en investigaciones previas con el mismo grupo de participantes (Arfa, et al., 2020). Las entrevistas semiestructuradas es una buena manera de explorar pensamientos, creencias y sentimientos de las familias sobre el tema, pero también es una forma de profundizar en temas sensibles y problemas muy personales que enfrentan las familias. Los participantes han sido informados de la entrevista. procedimiento y la grabación de las entrevistas, las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 – 120 minutos.

Recogida y análisis de datos

Los participantes se reclutaron a través de las asociaciones de niños con discapacidad o las asociaciones que atienden familias con niños con

enfermedades crónicas y a través de foros de familias que viven en ciudades en la parte central de Noruega. Las entrevistas se han realizado en el 2022, muchas de las familias eran reacias de quedar en persona y se les ofreció la posibilidad de participar en las entrevistas usando Teams. Cuatro de ellas eligieron esta opción y las otras seis prefirieron venir a la oficina de una de las investigadoras y hacer la entrevista en persona.

Se han realizado la transcripción de las entrevistas, utilizando un sistema inductivo y con un enfoque de análisis temático (Cooper, et al., 2012) debido a la accesibilidad, flexibilidad y creciente popularidad del método de análisis de datos cualitativos.

Los datos han sido registrados y transcritos palabra por palabra, verbatim. Los datos se han mantenido de manera confidencial, solo las personas del equipo de investigación y yo podremos acceder a ellos.

4. ANALISIS DE DATOS

En resumen estas familias comparten un proceso descrito como el encuentro que desafía enfrentar sus valores de confianza en el país anfitrión, un sistema Nórdico y sus instituciones mundialmente reconocidas como igualitarias, y por lo tanto el "uno que habían elegido" y su constante lucha interna por aceptar la falta de servicios, particularmente cuando aceptan que su papel en el cuidado de sus hijos está siendo infravalorado. Las madres en su mayoría las protagonistas de esta historia son las que tienen que crear un nexo de comunicación con las escuelas de sus hijos por lo tanto con él personas de apoyo y profesores y con los agentes externos que trabajan en las agencias de evaluación y en los centros de asistencia sanitaria. Gracias a ellas la información de los documentos fluye de unas oficinas a otras.

El trabajo que ellas necesitan para suplir esta falta de comunicación es inaudito. Muchas tienen que dejar sus puestos de trabajo y cogerse bajas y en otros casos llegan agotadas por ese servicio extra que les ocupa mañanas tardes y noches. En general las familias destacaron una clara falta de apoyo y, específicamente en la comunicación con los profesionales que trabajan externamente con sus hijos. Ellas dicen que no hay un sistema claro de ayudas y que no se sabe quién les va a ofrecer

información ya que todo esta valorado como intimidad y anonimato. Así que dicen tienen que crear esa necesidad de ser informadas que nunca existió y después ellas crean su rol de intercambio y fluidez de la información. En mucho caso esencial como cambio de tratamiento que ellas deben llevar desde los centros médicos a los colegios. Cuando se necesita una evaluación externa dicen que deben esperar meses, hay largas colas y no sabes como contactar con que oficina les va a tocar. En muchos casos está relacionada la consulta con las necesidades de sus pequeños, pero en otros dicen que se pone en duda la calidad del trabajo que se hace en casa.

Ya que en casos te pueden orientar a los servicios familiares y en el peor de los casos dicen a los servicios sociales, eso dicen que pasa si se demanda más atención de lo que ellos pueden ofrecer. La experiencia de la incertidumbre la relatan dura especialmente en el caso de que sus familias creen dudas en relación con el cuidado de sus hijos. El caso de ser observado y evaluado es muy negativo para ellas. Mientras asumen que deben esperar, que hay unas largas lista de espera para un diagnóstico. Pueden ser meses e incluso años. Una de las participantes con una hija con autismo dice que ha tardado dos años en recibir el diagnóstico y aún están a la edad de 6 años esperando servicios que les ayude para que ellos puedan comunicarse de forma oral o de forma alternativa con su hija.

En la mayoría de los casos, las familias explican sufrir de una ausencia de servicios con conocimiento profesional. Así que muchos de los participantes han decidido tomar cartas en el asunto y mientras la larga espera comenzar la intervención usando teams y llevando la terapia online con los profesionales de su país de origen. Estos servicios son muy costosos y difíciles de mantener porque en muchos casos es necesario que el experto tenga acceso directo al niños. Y las madres dicen que es muy complicado hacer que niños tan pequeños sigan con atención las indicaciones de los profesionales a través de tabletas o ordenadores. Estas orientaciones son muy valiosas en cambio para las madres que se sienten escuchadas y que pueden clarificar cualquier duda que les surja y reciben la información en su lengua y de profesionales expertos.

En todas las familias se expresa que en el sistema educativo noruego hay una severa falta de competencias de comunicación alternativa, que conducen en la mayoría de los casos a los niños que se vuelven socialmente aislados en sus instituciones educativas y dentro de su contexto familiar nuclear. No hay atención de psicólogos en el centro escolar y el rol de psicopedagogos siendo externo a los centros, no tiene la atención y seguimiento por lo tanto la carga va directamente a los asistentes que en la mayoría de los casos no están formados académicamente. Y en muchos casos los padres argumentan que son personas jóvenes que eligen trabajar en este rol porque tienen homologación de las practicas por la formación así que el rol del cuidador que es esencial esta implementado por gente sin motivación.

5. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Está claro que hay grandes grietas en el sistema y que es necesario que este tipo de investigación tenga un impacto claro en las políticas locales y que se creen unos diálogos claros donde los sistemas educativos tenga una comunicación fluida y directa con los centros sanitarios. Las familias no solo están sufriendo la carga emocional y practica de transmitir, sino que en muchos casos no llegan porque no son valoradas. Debe haber una orientación especifica que las escuche que puedan solucionar sus dudas y se sienten clientes de los servicios.

8. REFERENCIAS

- Aragones, A. M., & Salgado, U. (2016). Denmark and Norway: Matching labor market needs with qualified migrants. *Dve domovini*, (44).
- Arfa, S., Solvang, P.K., Berg, B. et al. (2020) Disabled and immigrant, a double minority challenge: a qualitative study about the experiences of immigrant parents of children with disabilities navigating health and rehabilitation services in Norway. *BMC Health Serv Res* 20, 134 (2020).
- Arora, S., Bø, B., Tjoflåt, I., & Eslen-Ziya, H. (2022). Immigrants in Norway: Resilience, challenges and vulnerabilities in times of COVID-19. *Journal of Migration and Health*, 5, 100089.

- Bonjour, S., & Kraler, A. (2015). Introduction: Family migration as an integration issue? Policy perspectives and academic insights. *Journal of Family Issues*, 36(11), 1407-1432
- Bhopal, K. (2018). *White privilege: The myth of a post-racial society*. Policy Press.
- Burton, L. M., Bonilla-Silva, E., Ray, V., Buckelew, R., & Hordge Freeman, E. (2010). Critical race theories, colorism, and the decade's research on families of color. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 440-459.
- Czapka, E.A., Sagbakken, M. "Where to find those doctors?" A qualitative study on barriers and facilitators in access to and utilization of health care services by Polish migrants in Norway. *BMC Health Serv Res* 16, 460 (2016).
- Früh (a), EA., Lidén, H., & Kvarme, LG (2017). Trust in welfare services? Immigrant parents with children with special needs meet with the support system. *Journal of Welfare Research*, 20 (3), 191-208.
- Fylkesnes, MK, Iversen, AC, Bjørknes, R., & Nygren, L. (2015). Fear of child welfare-A survey of ethnic minority parents' perceptions. *Tidsskriftet Norges Barnevern, DIVA*, 92 (2), 81-96.
- Fylkesnes, M. K., Iversen, A. C., & Nygren, L. (2018). Negotiating deficiency: Exploring ethnic minority parents' narratives about encountering child welfare services in Norway. *Child & Family Social Work*, 23(2), 196-203.
- Greve, B. (2007). What characterize the Nordic welfare state model? *Journal of Social Sciences*, 3(2), 43-51.
- Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C., & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1280-1293.
- Huijts, T., Eikemo, T. A., & Skalická, V. (2010). Income-related health inequalities in the Nordic countries: examining the role of education, occupational class, and age. *Social science & medicine*, 71(11), 1964-1972.
- Ljones, EH, Hollekim, R., & Christiansen, Ø. (2019). Advice and guidance as measures in the child welfare service: –Development support for children or standardization of parenthood ?. *Tidsskriftet Norges Barnevern DIVA*, 96 (3), 152-170
- Nohl, A. M. (2010). Narrative interview and documentary interpretation (pp. 195-217). B. Budrich. Retrieved from https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/31751/ssoar-2010-nohl-Narrative_Interview_and_Documentary_Interpretation.pdf?sequence=1
- Nordregio. (2020). *State of the Nordic Region 2020*. Copenhagen.

- Norwegian Government (2022a) Equality and diversity. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/en/topics/equality-and-diversity/id922/>
- Norwegian Government (2022b) Meld. St. 6 (2019–2020) Early intervention and inclusive education in kindergartens, schools and out-of-school-hours care. <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- OECD (2013), "Student assessment: Putting the learner at the centre", in Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-7-en>.
- OECE (2020). Education policy outlook Norway retrieved from <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Norway-2020.pdf>
- Oftedal Telhaug, A., Asbjørn Mediås, O., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian journal of educational research*, 50(3), 245-283.
- Place, M., Reynolds, J., Cousins, A., & O'Neill, S. (2002). Developing a resilience package for vulnerable children. *Child and adolescent mental health*, 7(4), 162-167.
- Puig, V. I., & Recchia, S. L. (2020). *Conversations with families of children with disabilities: Insights for teacher understanding*. Oxon: Routledge.
- Röder, A., & Mühlau, P. (2012). Low expectations or different evaluations: what explains immigrants' high levels of trust in host-country institutions?. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(5), 777-792.
- Statistics Norway. (202). Immigrants by reason for immigration. <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvgrunn>. Accessed 15 July 2022.
- Slettebak, M. H. (2021). Labour migration and increasing inequality in Norway. *Acta Sociologica*, 64(3), 314-330.
- Tembo, M. J., Studsrød, I., & Young, S. (2021). Governing the family: immigrant parents' perceptions of the controlling power of the Norwegian welfare system. *European Journal of Social Work*, 24(3), 492-503.
- Vaughn, T., Seeberg, M. L., & Gotehus, A. (2020). Waiting: migrant nurses in Norway. *Time & Society*, 29(1), 187-222.
- World Bank. (2020). COVID-19 crisis through a migration lens. *Migration and Development Brief*, 32;. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33634>. Accessed 22 Feb 2021.

RECONSTRUCCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL DOCUMENTO DE EXTINCIÓN DE RESPONSABILIDAD DENTRO DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE VÍCTIMAS DE SERES HUMANOS

ANA FERNANDEZ QUIROGA
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA REALIDAD MIGRATORIA IRREGULAR EN ESPAÑA Y LOS CENTROS DE AYUDA HUMANITARIA

Los movimientos migratorios forman parte de la historia de la humanidad y todas las poblaciones han sido construidas en base a dichos movimientos y sus consecuencias. España es un país que ha realizado mucha migración, tanto de carácter masivo, en las épocas de guerra, como de manera más paulatina, con la búsqueda de mejores condiciones laborales. Como es el caso de las juventudes españolas

La frontera entre España y Marruecos en la frontera con mayor desigualdad mundial existente. Esto llama a ser una vía clara de la migración proveniente de Asia y África. Se calcula, según fuentes del Ministerio de Interior, que el segundo semestre del año 2022, accedieron a nuestro país por vía irregular 16.718 personas. España es la principal entrada para la migración irregular a Europa, siendo en los últimos años uno de los países europeos que más personas ha recibido, junto con Italia, Alemania o Grecia (Ministerio de Interior, 2022).

Las personas que llegan a España por vía irregular tienen derecho a acceder a una ayuda de asistencia integral durante el plazo de 6 a 12 meses, denominada ayuda humanitaria. Esta ayuda se implementa de manera externalizada por medio de entidades privadas que reciben subvenciones

del Estado para gestionar este tipo de ayudas. La subvención correspondiente se establece mediante Real Decreto 441/2007, de 3 de abril, por el que se aprueban las normas reguladoras de la concesión directa de subvenciones a entidades y organizaciones que realizan actuaciones de atención humanitaria a persona inmigrantes, modificado por el Real Decreto 450/2019, de 19 de julio. (Boletín Oficial del Estado, 2019).

Este programa es de carácter voluntario, solo para las personas migrantes que quieran acceder a esta ayuda. Sin embargo, las personas migrantes no son las que eligen el lugar ni el centro donde poder recibir la misma. El proceso se basa en un sistema de plazas que centraliza el Ministerio y va designando según las llegadas en qué centro la persona recibirá la ayuda. Los centros están gestionados por Asociaciones privadas o ONG que reciben la subvención y tienen libertad para organizar la manera de ofrecer la ayuda, siempre que se cumpla con los requisitos de la legislación vigente. Pueden ser centros para hombres, para mujeres, mixtos, apartamentos, albergues, etc. Pueden ser centros con atención 24 horas, con solo un seguimiento semanal, con equipo técnico o con derivaciones a otros recursos.

En este caso, el estudio se lleva a cabo en un centro específico para mujeres y familias monomarentales. Es un centro con categoría de centro específico para víctimas de Trata de Seres Humanos. Por eso tiene asignado un equipo multidisciplinar que trabaja dentro del centro, así como atención por parte de educadoras durante las 24 horas del día. Esto no significa que todas las mujeres que pasen por el centro sean víctimas de trata, existen diversos perfiles.

1.2. EL PROCESO DE OTORGAMIENTO DE LA EXTINCIÓN DE RESPONSABILIDAD PARA VÍCTIMAS DE TRATA DE SERES HUMANOS

España está adherida al denominado Protocolo de Palermo, por lo que está vinculada por la definición de dicho Convenio. Para ello, adopta este concepto en su ordenamiento jurídico, en concreto reforma el Código Penal vigente, incluyendo el Artículo 177 bis, que recoge el Delito de Trata (Boletín Oficial del Estado, 2022). En base a dicho artículo, para que sea punible en España la Trata debe realizarse alguna de estas acciones en nuestro país:

La captación, transporte, traslado, acogida o recepción de una persona, incluido el intercambio o transferencia de control sobre una persona, empleando violencia, intimidación o engaño, o abusando de una situación de superioridad o de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima nacional o extranjera, o mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima, con cualquiera de las finalidades siguientes:

- a. La imposición de trabajo o de servicios forzados, la esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, a la servidumbre o a la mendicidad.
- b. La explotación sexual, incluyendo la pornografía.
- c. La explotación para realizar actividades delictivas.
- d. La extracción de sus órganos corporales.
- e. La celebración de matrimonios forzados (Boletín Oficial del Estado, 2022).

Sin embargo, todavía no se ha promulgado la ley integral contra la Trata de Seres Humanos. Por tanto, su regulación se encuentra parcheada en diferentes normativas. Para el trabajo conjunto de las entidades implicadas existe el llamado El Protocolo Marco de Protección de las Víctimas de Trata de Seres Humanos, adoptado mediante acuerdo de 28 de octubre de 2011 por los Ministerios de Justicia, del Interior, de Empleo y Seguridad Social y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Fiscalía General del Estado y el Consejo del Poder Judicial (Ministerio de Igualdad, 2011). Este Protocolo señala las distintas fases por las que atraviesa una posible víctima de trata desde su detección, indica las actuaciones a llevar a cabo en cada fase e identifica a las administraciones públicas implicadas, estableciendo los mecanismos de coordinación entre ellas y su relación con otras organizaciones con experiencia acreditada en la asistencia a víctimas.

España es uno de los principales países de destino y tránsito de víctimas de trata, en 2020, Policía Nacional y Guardia Civil declaran que “liberaron” a 269 víctimas de trata de seres humanos para su explotación sexual o laboral (Ministerio de Interior, 2021). A pesar de ello, estos datos parecen ser más bajos de los recogidos por distintas entidades. Por ejemplo,

Amnistía Internacional (2020), que expone que sólo identifica como víctimas al 1.4 % de personas en riesgo de trata. Según este informe, no se encuentran datos desvinculados que expongan la considerable dimensión que abarca este asunto, pero “mediante los datos aportados por el gobierno, de 75.000 personas en situación de riesgo de trata con fines de explotación sexual, sólo 1.000 fueron reconocidas como víctimas entre los años 2013 y 2019” (Amnistía Internacional, 2020, p.6).

Como medida para mejorar dicho procedimiento de identificación, el protocolo marco actual vigente incluye el denominado periodo de reflexión. En dicho periodo, se otorga una protección a las personas irregulares en España para que no sean expulsadas, pero, a su vez, se da un tiempo para que medite sobre la opción de continuar con el procedimiento de colaboración con las autoridades. En concreto, el precepto expresa lo siguiente:

En el caso de que la persona identificada como víctima sea extranjera y esté en situación irregular, se le informará sobre la posibilidad de concesión del periodo de restablecimiento y reflexión previsto en los artículos 59bis de la Ley Orgánica 4/2000, y 142 de su Reglamento. Expresamente se le hará saber que durante ese período se le facilitarán los medios necesarios para su recuperación física, psicológica y emocional, así como la separación de la influencia de los presuntos tratantes, de manera que pueda tomar una decisión meditada y sopesada de colaborar o no con las autoridades en la investigación y persecución de los autores del delito. (Ministerio de Igualdad, 2011, p.6)

En otro apartado, independiente de el denominado periodo de reflexión, se regula el procedimiento de otorgamiento de la extinción de responsabilidad, donde se determina lo siguiente:

La autoridad con la que la víctima estuviera colaborando en el marco de la investigación por delito o en el proceso penal podrá proponer al Delegado, Delegada, Subdelegado o Subdelegada del Gobierno competente la exención de responsabilidad de la misma en relación con la infracción del artículo 53.1.a) de la Ley Orgánica 4/2000.

Si se determina la exención de responsabilidad, el Delegado, Delegada, Subdelegado o Subdelegada del Gobierno que hubiera dictado la resolución informará a la víctima de la posibilidad que le asiste de presentar una solicitud de autorización de residencia y trabajo por circunstancias excepcionales, dirigida a titular de la Secretaría de Estado de Seguridad o de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, en función de

que la motivación resida, respectivamente, en la colaboración de La víctima en la Investigación del delito o en su situación personal. La solicitud de autorización será presentada por la víctima o su representante ante la Delegación o Subdelegación del Gobierno que hubiese determinado la exención de responsabilidad. (Ministerio de Igualdad, 2011, p.8)

En dicho precepto no se especifica el momento en el que debe otorgarse el documento de exención de responsabilidad. No se dice si se debe esperar a que termine el periodo de reflexión, por lo que en principio se puede activar desde que se identifica a la persona como víctima de trata de seres humanos.

2. OBJETIVOS

- Analizar si funciona como una barrera para la identificación de los perfiles de las mujeres migrantes que podrán ser víctima de trata de seres humanos y que ingresan en los centros de ayuda humanitaria, la forma de otorgamiento de la extinción de responsabilidad.
- Identificar la posible revictimización institucional que sufren en el proceso de identificación
- Detectar posibles barreras en el proceso institucional desde la perspectiva de las mujeres que se encuentran en los centros de ayuda humanitaria.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, partimos del paradigma del punto de vista feminista, entendiendo que:

La epistemología feminista del punto de vista propone “mirar hacia arriba, desde abajo” a partir de las experiencias de las mujeres. Sin embargo, no tiene como finalidad etnografiar los mundos de las mujeres o explicar la vida de los grupos marginados (...) sino comprender las prácticas conceptuales de las instituciones dominantes y cómo se organizan, mantienen y hacen aparecer como natural y deseable la explotación de mujeres. (Martín, 2016, p. 64)

Esto lleva a explicar que se realiza una investigación dentro de un centro de atención humanitaria en el que, durante el tiempo que se realiza la recogida de datos, también se trabaja en el mismo como parte de su equipo técnico. Por tanto, es esencial exponer que no es un punto de vista neutral y ajeno al terreno, si no que se realiza un estudio desde dentro del terreno (Harding, 2002).

Luego, se lleva a cabo un trabajo de campo de corte etnográfico, en el que se recogen todos los elementos relevantes en relación con nuestro objetivo de investigación. En la recogida de datos buscamos ocurre en nuestro día a día, por eso es una interpretación etnográfica, entendida como:

Realizar una lectura de lo que ocurre, de lo que en un determinado momento o lugar dicen determinadas personas, de lo que éstas hacen, de lo que se les hace a ellas, es decir, de todo el vasto negocio del mundo. Una pieza de interpretación antropológica consiste en trazar la curva de un discurso social y fijarlo en una forma susceptible de ser examinada. El etnógrafo “inscribe” discursos. (Savaj y Salvo, 2005, p. 237)

Debido a la sensibilidad de los temas que se trataban ha sido esencial contar con instrumentos propios de la etnografía feminista, que nos permitían recoger espacios de conversación informales y las experiencias que ocurrían día a día, debido a que, como expresa García-González (2019) estas conversaciones permiten recuperar experiencias, sin necesidad de tener que contar con autores o autoras reconocidos o fechas histórica.

Por último, podemos definirla como una metodología mixta, que utiliza instrumentos de la metodología cuantitativa y cualitativa (Olabuenaga, 2012).

2.1. LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Los Registro

Los registros corresponden a las exigencias de la subvención, que se establecen mediante Real Decreto 441/2007, de 3 de abril, por el que se aprueban las normas reguladoras de la concesión directa de subvenciones a entidades y organizaciones que realizan actuaciones de atención

humanitaria a persona inmigrantes, modificado por el Real Decreto 450/2019, de 19 de julio (Boletín Oficial del Estado, 2019).

Estos son construidos por el equipo técnico, luego son cumplimentados por las educadoras y supervisados por la trabajadora social. Todos los datos de las personas beneficiarias de la subvención están codificados con el llamado “número SIRIA”, que es un número que sólo conoce la trabajadora social. De igual manera, las beneficiarias en su primer día firman su consentimiento para la correspondiente recogida de los datos, de acuerdo con las exigencias de la ley de protección de datos.

No todos los registros son relevantes para el presente estudio, pero es esencial el registro denominado “Tabla de ocupación”, en el que se detallan los datos de las personas que ingresan en el centro, así como el tiempo que permanecen en el mismo y el destino y motivo de su partida.

También es relevante el registro de llamadas del teléfono del centro, en el que se anotan los números a los que llaman las mujeres a su llegada. Como veremos, en muchas ocasiones esas son las llamadas que activan los procesos de salida del centro de acogida.

Las entrevistas semiestructuradas

Estas son las entrevistas que se realizan a todas las mujeres que ingresan en el centro de ayuda humanitaria para detectar cuáles son sus necesidades. Recogiendo las aportaciones de Kvale, se entiende que:

La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinado, por una parte: quien entrevista. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. (2011, p. 30)

Estas entrevistas son construidas con dos propósitos claros, que son: identificar los indicadores que puedan determinar si las mujeres beneficiarias del centro son posibles víctimas de trata de seres humanos y argumentar los informes de las trabajadoras sociales para solicitar el ingreso de dichas personas en el centro, de acuerdo con la normativa de la subvención de la que es beneficiaria. Las mismas son construidas por el

equipo técnico del centro, en base a la experiencia propia y el trabajo en red con otras entidades y constan de 3 bloques:

- Situación de origen
- Itinerario Migratorio.
- Redes en España y propósito de destino.

Las entrevistas son realizadas por el equipo técnico del centro en la primera semana del ingreso. Se realizan al menos por dos personas del equipo y con asistencia de traducción, en los casos que sea necesario. Se llevan a cabo en una sola sesión, de manera privada y son transcritas por el propio equipo técnico. Dependiendo de la intención de la persona, se realiza de manera más breve o extensa, debido a que, si expresa desde un primer momento su voluntad de salir del centro, se trata de evitar la revictimización de hacerla pasar por una entrevista de vida completa, cuando luego no se va a poder trabajar de ninguna manera con la persona.

2.2. LA MUESTRA

La muestra se corresponde con las personas acogida por la entidad escogida para la investigación, entre el periodo 2020-2022 y que tiene como perfil las mujeres que reúnan los siguientes elementos:

- Personas inmigrantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad debido al deterioro físico y a la carencia de apoyos sociales, familiares y medios económicos y que lleguen a las costas españolas o formen parte de asentamientos que comporten graves riesgos sociales y sanitarios y precisen de programas de actuación inmediata para su subsanación.
- Mujeres y unidades familiares monomarentales en contextos de alto riesgo; Posibles Víctimas de Trata de Seres Humanos por motivos de Explotación Laboral y/o Sexual, Víctimas de Violencia de Género, contextos de salud grave (física y mental), Violencia Intrafamiliar, colectivo LGTBI+ y discapacidad física o mental.

En concreto, entre los años 2020 a 2022 ingresaron en el centro 826 personas, incluyendo mujeres y sus menores.

4. RESULTADOS

4.1. LA DETECCIÓN

Cuando las mujeres llegan al centro de Ayuda Humanitaria, se comienza con un denominado “protocolo de acogida”. Este proceso tiene como eje central la inclusión de la persona en el centro y su acompañamiento en el nuevo lugar.

Al ser centros con atención 24 horas, la intervención de las educadoras es esencial, debido a que se convierten en las personas que crean mayores vínculos de confianza con las mujeres que llegan al centro. Durante los primeros 15 días, las educadoras realizan talleres en los que se trata de integrar a las recién llegadas al funcionamiento del centro, a las normas de convivencia, así como distintos talleres de contextualización de la ciudad. En estos días, las educadoras también comunican a la coordinadora de la entidad cualquier indicador o indicio de ser posible víctima de trata de seres humanos. En muchas ocasiones son las educadoras las que reciben las primeras informaciones de las mujeres que se sienten presionadas o amenazadas para continuar su itinerario, pero ellas tienen dudas de continuar o no en el centro (Meneses, 2019).

Por su parte, el equipo técnico realiza una primera intervención en la que trata de detectar posibles indicadores de ser víctima de trata de seres humanos. Para ello, en los primeros 7 días desde la llegada se realiza la entrevista de detección. La misma suele realizarse por la trabajadora social y la abogada. De igual modo, si se considera necesario, se solicita la asistencia de traducción. La mayoría de ellas habla francés, pero también se han tenido que realizar entrevistas en idiomas tribales como el *malenké*, *poular*, *wolof* o *swahili*. En estas entrevistas se recogen muchos indicadores de haber sufrido distintas violencias machistas, tanto en el origen, como en el itinerario migratorio. Así como testimonios de haber sufrido trata en el trayecto migratorio. La psicóloga realiza también una intervención inicial durante la primera semana desde la

acogida, sin perjuicio de intervenir de manera más intensa si la situación lo requiere.

Este es el protocolo, sin embargo, debemos exponer que casi el 70% de las personas que han llegado al centro en los últimos dos años, lo ha abandonado en los primeros quince días. Se debe tener en cuenta que, con la llegada de las mujeres a las Islas Canarias, se quedan en un lugar que es difícil acceder a la península. Por lo que es normal que las personas acepten la ayuda humanitaria como vía para llegar a la península. Sin embargo, no se les dice a qué ciudad van a ir, ya que depende de las plazas vacantes. Por lo que, una vez se ubican en el lugar en el que están, suelen activar sus redes de contacto para continuar su viaje migratorio.

En este proceso de activación de las redes de contacto, se detectan una multitud de indicadores de posibles víctimas de Trata de Seres Humanos, en base a las guías de detección de trata de seres humanos (Ministerio de Igualdad, 2011). Se observa una gran dependencia de los teléfonos móviles y de estar “conectadas”. Suelen recibir llamadas incluso en las entrevistas y tienen miedo de colgar. Es común recibir remesas de dinero en los primeros días de su llegada y comunican la necesidad de ir a recoger dicho dinero. Algunas expresan mucha angustia de irse con mucha urgencia, aún sin conocer la manera de hacerlo. Algunas veces han venido grupos de jóvenes que cuentan que se van a Francia, que suele ser el destino más común, y todas tienen el mismo contacto que “las va a ayudar en Francia”. Recogemos muchas historias de mujeres que quieren seguir su itinerario migratorio movidas por una promesa de empleo en otro lugar. Así como otras movidas por una promesa de matrimonio de alguien que apenas conocen.

Debemos recordar que, en base a la legislación vigente relativa a la trata de seres humanos, es punible la Trata en España cuando, al menos, una parte del delito se ha cometido en España (Boletín Oficial del Estado, 2022). Por tanto, hay muchos casos en los que en las propias entrevistas las mujeres describen haber sido víctima de trata de seres humanos, así como de otras violencias, pero durante su trayecto migratorio. En estos casos, se puede recoger como un indicador de “vulnerabilidad” para los posibles informes sociales que van a justificar el ingreso en el centro y las posibles prórrogas, pero no se deriva el caso a la policía.

En caso de que durante estas primeras intervenciones se detecten indicadores de ser posible víctima de trata de seres humanos, se debe informar de manera inmediata a las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, especializados en esta materia, que se encargan de la identificación (Ministerio de Igualdad, 2011). Sin embargo, observamos como la mayor parte de los casos que se derivan no terminan siendo identificadas, si no que se pierden en el camino.

4.2. BARRERAS DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN.

Como ya se ha expuesto, en España no existe una ley integral contra la Trata de Seres Humanos, solo existe el Delito en el Código Penal y un Protocolo-Marco de actuación que deben seguir los y las profesionales (Ministerio de Igualdad, 2011). Esto genera graves barreras en los procesos de identificación de posibles víctimas de Trata de Seres Humanos. La dinámica general es que, tras la derivación por parte de la entidad, llamen a declarar a la persona a sus dependencias, para realizar por parte del órgano policial una entrevista propia. En las dinámicas de este proceso de identificación oficial por parte de la policía se detectan que la identificación de una persona como posible víctima de trata de seres humanos sigue estando completamente relacionado con la validez de dicho testimonio para fundamentar una investigación contra las personas tratantes (Meneses, 2019).

Esto quiere decir que, si el testimonio de la persona describe hechos punibles realizados en España relativos al Delito de trata, con datos concretos respecto de los nombres de las personas, números de teléfono, direcciones exactas, así como pruebas materiales, es posible que continúe el proceso de identificación de víctima de trata.

Sin embargo, la mayoría de los casos quedan fuera de estos supuestos porque las mujeres o bien han sufrido la trata de forma previa a llegar a España, o no cuentan con esos detalles de la información o tienen mucho miedo de compartirla. Por ello, esta presión sobre los testimonios de las mujeres y la falta de una intervención adecuada en esta “búsqueda de información” causa que la mayoría de las mujeres que se deriva no pasa de la primera entrevista ante las dependencias policiales.

Como se ha expuesto, en esta primera identificación se realiza una entrevista en profundidad en la que, a pesar de los avances realizados en los últimos años, sigue primando la necesidad de recopilar información relevante para el caso de desarticulación de la red de trata.

Se detecta que, con las mujeres migrantes irregulares se realiza la siguiente dinámica. En primer lugar, se realiza la entrevista y se le otorgan dos documentos: el documento en el que se enumeran sus derechos como posibles víctimas de trata y el documento de otorgamiento del periodo de reflexión (Ministerio de Igualdad, 2011). Con este último documento se otorga un periodo de tres meses a las mujeres migrantes para que reflexionen sobre si quieren o no continuar el proceso, protegiéndola de una posible expulsión del territorio.

Sin embargo, se ha instaurado como práctica que no se otorga el documento de extinción de responsabilidad, que habilita a solicitar una residencia en España, con su correspondiente tarjeta de identidad de extranjera, hasta que termina el periodo de reflexión.

Esta decisión ha causado graves problemas a las mujeres que se han visto en dicha situación. Por un lado, les obliga a tener que identificarse con un documento en el que explica de manera explícita que es víctima de trata en cualquier oficina en la que quiera realizar una gestión. Se han recogido casos de mujeres que han tenido que presentar esos documentos en una escuela para realizar un curso de formación, ya que durante ese tiempo es el único documento que las identifica y que expone que no es irregular en España.

Por otro lado, las somete a un periodo de espera forzoso, porque no se le permite renunciar a dicho periodo de reflexión y se otorga de manera automática. Esto quiere decir que si ella no quiere esa espera, como ocurre en muchos casos, tiene que esperar de todas formas. No es un derecho disponible, si no un derecho impuesto. Esto afecta gravemente al estado emocional de las mujeres en el centro ya que sienten desesperación por sentir que su caso está paralizado, no tienen noticias, no ven avances. Sin embargo, durante ese tiempo la red de trata si sigue actuando y muchas veces tienen que seguir en contacto para que no

sospechen que han sido ellas las que han interpuesto la denuncia, colocándolas en un lugar de grave vulnerabilidad.

Y, por último, se han recogido algunos casos en los que se ha utilizado dicho periodo para ampliar la información de la denuncia. Es común que cuando se realiza contacto con la autoridad que está gestionando la identificación y se solicita el documento de extinción de responsabilidad, se diga ¿Pero sabe algo más? ¿Tiene algo nuevo? Así como también se han dado casos en los que la policía acude al centro a preguntar por nuevas pruebas, a solicitar identificaciones fotográficas, etc. Esto lo hace sin informarse del estado de ánimo de la persona, sin saber las consecuencias psicológicas que puede tener esa actuación, con el interés de continuar el proceso de investigación. Por lo que sigue primando este último motivo, sobre el proceso de recuperación de las mujeres.

5. DISCUSIÓN

Hemos conocido el camino de identificación de las víctimas de seres humanos en España, en relación con las personas que llegan de manera irregular a las Costas e ingresan en un Centro de Ayuda Humanitaria.

En estos procesos podemos identificar diversos aspectos que deberían de revisarse. En primer lugar, existen confusiones respecto de determinados conceptos y tipos penales. Uno de ellos es la confusión entre el tráfico de personas y trata de seres humanos. Uno de los requisitos de acceso al programa de Ayuda Humanitaria es el haber llegado a España por vía irregular, lo que conlleva haber utilizado las redes de tráfico de personas organizadas entre las costas españolas y otros países, especialmente Marruecos. Diferente es ser víctima de trata de seres humanos.

Este concepto, que hemos descrito previamente, tiene unas limitaciones geográficas importantes para que sea punible en España. El requisito más importante es que alguna parte del delito se haya cometido en España. Esta exigencia lleva a los equipos multidisciplinares de los centros de ayuda humanitaria a identificar un número de víctimas mucho más elevado del número que realiza la policía. Debido a que los centros utilizan un concepto mucho más amplio y flexible, porque también consideran víctimas a las personas que han sufrido esta realidad en el proceso

migratorio o que se sospecha que pueden ser víctimas en el lugar de destino.

A diferencia de este concepto que utilizan los centros, el proceso oficial de identificación es un proceso que las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado tienen como vía para conseguir testimonios que les permitan desarmar redes del tráfico de personas. Por ello, el testimonio de las víctimas debe ser muy detallado e identificar a personas responsables que puedan ser detenidas en España. Para conseguir este testimonio, hemos detectado que la policía hace uso del denominado periodo de reflexión, como periodo para conseguir mayores pruebas de la red de trata. Y, de igual manera, hemos recogido que se prolonga la concesión del documento que supone la extinción de responsabilidad hasta que termina dicho periodo de reflexión de tres meses. Esto les causa una paralización de su proceso de regularización administrativa durante todo el periodo de reflexión, lo que le limita la posibilidad de estudiar, acceder al mercado laboral, así como muchas otras gestiones que le permiten avanzar a nivel social en el país.

Identificamos como una barrera del proceso que causa el abandono del mismo los mecanismos de identificación existentes. En nuestro caso, el 70% de las mujeres abandonan los centros de ayuda humanitaria, incluyendo en este porcentaje a las mujeres que abandonan, habiéndose activado el protocolo de identificación de víctimas de trata de seres humanos.

6. CONCLUSIONES

Se considera necesaria la aprobación de una ley integral contra la Trata de Seres Humanos que termine con las ambigüedades sobre el proceso de identificación de víctimas de trata de seres humanos y garantice unas pautas básicas durante el proceso.

Consideramos que la imposibilidad de renunciar al periodo de reflexión, así como la práctica de paralizar el proceso de solicitud de residencia, hasta que dicho periodo termine, funcionan actualmente como graves barreras en el periodo de identificación.

Este proceso debería centrarse en la recuperación personal y social de las personas que han sufrido trata y alejarse de ser piezas clave en el proceso punitivo. Para ello, sería muy positivo que las ayudas sociales y los procesos de regularización administrativa tengan en cuenta un concepto más amplio de víctima de trata de seres humanos, que el concepto puramente penal.

Sin embargo, las opciones actuales que limitan el concepto de trata al tipo penal y que somete a las mujeres a un proceso de revictimización largo y doloroso para poder acceder a la identificación oficial de víctima de trata, aleja a las mujeres del uso de dicha vía.

Con una modificación del proceso de identificación centrado en la recuperación de las víctimas se permitiría apoyar realmente la lucha contra la trata debido a que, desde la experiencia en un centro de ayuda humanitaria, si hubiera mejores opciones que darles a las mujeres que llegan a España por vía irregular y están captadas por una red de trata, que las presiona para que lleguen a su destino, muchas de ellas cambiarían su itinerario migratorio.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS (APARTADO OPCIONAL)

Esta publicación ha sido financiada por la Unión Europea “NextGenerationEU”, por el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y por el Ministerio de Universidades, en el marco de las ayudas Margarita Salas, María Zambrano, Recualificación para la Recualificación del sistema universitario español 2021-2023 convocadas por la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

8. REFERENCIAS

- Allain, M. (2019). Conceptualizing the exploitation of human trafficking. En Clark, J. & Poucki S., *Human Trafficking and modern day slavery*. Los Angeles: Sage.
- Amnistía Internacional. (2020). Cadenas Invisibles: Identificación de víctimas de Trata en España. https://doc.es.amnesty.org/ms-opac/doc?q=%3A*&start=0&rows=1&sort=fecha%20desc&fq=norm&fv=*&fo=and&fq=mssearch_fld13&fv=EUR41600020&fo=and&fq=msearch_mlt98&fv=gseg01&fo=and. (25 de octubre de 2022)
- Boletín Oficial del Estado. (2019). Real Decreto 450/2019, de 19 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 441/2007, de 3 de abril, por el que se aprueban las normas reguladoras de la concesión directa de subvenciones a entidades y organizaciones que realizan actuaciones de atención humanitaria a personas inmigrantes. BOE.es - BOE-A-2019-10671 Real Decreto 450/2019, de 19 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 441/2007, de 3 de abril, por el que se aprueban las normas reguladoras de la concesión directa de subvenciones a entidades y organizaciones que realizan actuaciones de atención humanitaria a personas inmigrantes. (24 de octubre de 2022)
- Boletín Oficial del Estado. (2022). Código Penal. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con>. (25 de septiembre de 2022).
- García, A. (2019). Desde el conflicto: epistemología y política en las etnografías feministas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (35), 3-21.
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista?, en E. Bartra (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Jason's editores, S.A.
- Óvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- MARTÍN, R. (2016). *Mujeres saharauis: experiencias de resistencias y agencias en un devenir feminista descolonial*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide. <http://hdl.handle.net/10433/2963>
- MENESES, M. C. (2019). ¿Por qué se identifican tan pocas víctimas de trata de seres humanos? *Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, nº 107. 10.14422/icade.il07.y2019.001 (24 de octubre de 2022)

- Ministerio de Igualdad. (2011). Protocolo Marco de Protección de las Víctimas de Trata de Seres Humanos, adoptado mediante acuerdo de 28 de octubre de 2011 por los Ministerios de Justicia, del Interior, de Empleo y Seguridad Social y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Fiscalía General del Estado y el Consejo del Poder Judicial. Microsoft Word - PROTOCOLO MARCO 27-10-2011 FINAL.doc (igualdad.gob.es) (28 de octubre de 2022).
- Ministerio del Interior. (2021). Nota de Prensa.
<http://www.interior.gob.es/prensa/noticias/>- (22 de septiembre de 2022)
- Ministerio del Interior. (2022). Informe Quincenal sobre migración irregular. Datos acumulados de 1 de enero a 30 de septiembre de 2022. Presentación de PowerPoint (interior.gob.es) (22 de octubre de 2022)
- Olabuenaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Deusto.
- Piscitelli, A. (2012). Revisiting notions of sex trafficking and victims. *Vibrant*, 9 (1), 275-310
- Sabaj, M. E. y SALVO, A. (2012). Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales. Tesis Doctoral. Universidad de Chile.
- Surtees, R. (2008). Traffickers and trafficking in Southern and Eastern Europe: Considering the other side of human trafficking. *European journal of criminology*, 5(1), 39-68.

DISOCIACIÓN CONCEPTUAL ENTRE LA TRATA DE LAS PERSONAS Y LA PROSTITUCIÓN: APUNTES SOBRE LAS CAUSAS DE INEFICIENCIA DE UNA LUCHA PARCIAL

BARBARA ROSTECKA
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Las discusiones científicas y sus intentos de interpretar la trata de las personas con fines de explotación sexual han sido espoloadas de forma especial a partir del Protocolo de Palermo del año 2000. Este documento, a la par de lograr un consenso formal acerca de la definición de la trata, también vino a ahondar en la confrontación dentro del movimiento feminista. Pues ha sido a partir de la entrada en vigor de sus postulados, y la siguiente remodelación normativa estatal (en España a partir del 2010), cuando se ha formalizado la polarización entre los enfoques abolicionistas y los dedicados a defender el gobierno del mercado del sexo (Hernández Pedreño y Cánovas, 2022). La polarización que se menciona ha sido acompañada por la consolidación de las asociaciones y movimientos sociales a favor o de unos o de otros (Pozo Cuevas, 2022). Al mismo tiempo, que se iba alargando la distancia entre las diferentes representaciones sociales, las cuestiones que fundaron la discusión, caían en desuso. Especialmente, la cuestión de la dignidad de las personas parecía perder peso en las discusiones que, por un lado, se aferraban al utilitarismo capitalista necesitado de prostitución y, por otro lado, se encerraban en la corriente de pensamiento que identifica prostitución como violencia de base del sistema patriarcal.

Mientras tanto, en la sombra de estos enfrentamientos dialécticos, los índices sobre la trata de las personas con fines de explotación sexual y la prostitución siguen alarmando:

Aproximadamente entre 40 y 42 millones de personas en el mundo son víctimas de la prostitución. El 80% de ellas son mujeres y niñas, de las cuales, un 75% tienen edades comprendidas entre los 13 y 25 años. En el caso de Europa Occidental entre 1 y 2 millones de personas son víctimas de trata con fines de explotación sexual. (Médicos del Mundo, 2019: 4)

Es más: las lacras sociales adyacentes a ambas actividades, como lo son los femicidios o la marginalización, se extendieron al conjunto de niñas y niños, cada vez mayor en cuanto al número de afectados, y cuyas edades resultan cada vez más tempranas (UNODC, 2020). Este estado de la cuestión de que parte este trabajo insta a volver a los principios de la discusión sobre la trata de las personas y examinar sus lógicas con el fin de encontrar los posibles resquicios.

Para desarrollar el fin así descrito, este texto repasa documentos fundacionales de la ONU que regulan, definen o debaten la cuestión de la trata de las personas con los fines de explotación sexual. Su principal interés consiste en visualizar que el proceso de disociación entre los conceptos de la trata de las personas y el de la prostitución, además de aportar matices importantes acerca de las diferentes causas de la trata, ha perdido uno de los nexos más importantes que existe entre todas sus modalidades y que se refiere a la condición de la dignidad humana como principio material de la justicia:

(...) el reconocimiento del interés inherente a toda persona, por el mero hecho de serlo, a ser tratada como tal y no como una cosa, (¿un animal?), a no ser humillada, degradada, envilecida, cosificada. Este es un interés jurídico merecedor de protección por el Derecho penal y que, en ningún caso, debe confundirse con un intento de protección de la moralidad ni con una infiltración encubierta de la moral. (Alonso Álamo, 2007: 5)

2. OBJETIVOS

2.1. EL PRINCIPAL OBJETIVO DE ESTE ARTÍCULO CONSISTE EN ANALIZAR LAZOS ENTRE LOS CONCEPTOS DE TRATA Y PROSTITUCIÓN EN LOS TEXTOS QUE HAN PRECEDIDO EL TRATADO DE PALERMO.

2.2. EN SEGUNDA INSTANCIA, SE PERSIGUE CONTEXTUALIZAR LA DISCUSIÓN SOBRE LA INEFICIENCIA DE LAS HERRAMIENTAS DE LUCHA CONTRA LA TRATA VISUALIZANDO QUE DURANTE PROCESO DE DESARROLLO DE SU CONCEPTUALIZACIÓN SE HA PERDIDO UNO DE LOS ESLABONES MÁS IMPORTANTES DE SU INTERPRETACIÓN Y QUE ES LA DIGNIDAD.

3. METODOLOGÍA

Este artículo tiene un carácter meramente exploratorio y pendiente de los estudios más sistematizados acerca de la tesis que propone y que se resume como necesidad de explorar la perspectiva del concepto de la dignidad en el tratamiento de la prostitución y trata como condición de una ciudadanía igualitaria. Consiste en la revisión bibliográfica que repasa el proceso de separación del concepto de la trata de las personas y el de la prostitución a partir de los textos de la ONU que regulan, definen o debaten la cuestión de referencia. Los documentos que se ha tenido en cuenta en esta revisión son:

- *Acuerdo Internacional para la supresión de la trata de blancas* firmado en 1904 conocido bajo el nombre de «Trata de Blancas»¹¹⁷. Entre otros, el acuerdo postulaba “designar a una Autoridad encargada de centralizar todos los datos acerca de la contratación de mujeres y muchachas con el fin de darlas a la vida depravada” (Art. 1) o realizar controles en los puestos fronterizos y
- *Convenio Internacional para la Represión de la Trata de Blancas* del 4 de mayo de 1910
- *Convenio Internacional para la Represión de la Trata de Mujeres y Niños* del 30 de septiembre de 1921) modificado por el Protocolo aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de octubre de 1947
- *Convenio Internacional para la Represión de la Trata de Mujeres Mayores de Edad* del 11 de octubre de 1933

¹¹⁷ Preámbulo del Acuerdo Internacional para la supresión de la trata de blancas del 1904

- Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena en 1949.
- Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños de 2000
- Informe de la 1ª Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer (Artículo 1 del Capítulo 5, ONU, 1975).

Además de estos se tiene en cuenta la convención de CEDAW (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women del 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y el *Informe de la Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz* (Copenhague, 1980).

A esta revisión de los textos fundacionales se añade la revisión del concepto de la dignidad al entender que se trata de una cuestión fundamental en la definición e interpretación de los derechos fundamentales. La interpretación del concepto de la dignidad se realiza aprovechando dos perspectivas complementarias: la referente a la jurisdicción y la referente a la filosofía.

Conviene adelantar que la dignidad que evoca este texto nada tiene que ver con los juicios morales. Tal y como se explica en el capítulo 4 se trata de un principio que configura derechos fundamentales de la persona.

4. INTERRELACIONES ESTRUCTURALES ENTRE LA TRATA Y LA PROSTITUCIÓN Y EL ORIGEN DE SUS VÍNCULOS ETIMOLÓGICOS

Los hechos denunciados por Médicos del Mundo en numerosas ocasiones apuntan que, a lo largo de los últimos treinta años, ha cambiado el perfil de las mujeres prostituidas. Este cambio ha consistido, sustancialmente, en la disminución de las mujeres españolas que se encontraban en situación de vulnerabilidad y que han sido sustituidas, en gran parte, por las mujeres, niñas y adolescentes de origen extranjero y en situación de irregularidad administrativa (Médicos del Mundo, 2019). Y ACNUR añade que:

Las personas necesitadas de protección internacional que se mueven de manera irregular o que se encuentran en situaciones prolongadas son particularmente vulnerables a ser víctimas de trata y pueden no ser capaces de buscar ayuda de las autoridades estatales para escapar de una situación de explotación.¹¹⁸

Es decir, no se puede negar que existe una relación estructural entre la trata y la prostitución. Ambas son producto de las mismas condiciones socioculturales, entre estas la pobreza, la desestructuración familiar, enfermedad psíquica o vivir en una de las zonas de conflicto militar, suelen ser más típicos (UNODC, 2020). Ambas afectan a los mismos derechos fundamentales como la libertad sexual o la integridad física. Y, por último, tanto la prostitución como la trata, perpetúan los victimarios cuyos *modus operandi* seleccionan sobre todo a las mujeres y niños o niñas para satisfacer las demandas sexuales de otros lejos -por no decir fuera- del marco de las relaciones sociales no abusivas. Rosa Trapasso lo describe, en su relato de la fenomenología de la apropiación masculina de la sexualidad femenina, como condición de base de las sociedades: “desde el inicio de la era patriarcal, como botín de guerra, las mujeres fueron llevadas al país o tribu del vencedor para servir como esclavas domésticas/sexuales. Conforme han pasado los siglos el tráfico de mujeres se adapta a nuevas exigencias masculinas y nuevas estructuras sociopolíticas” (Rosa Trapasso, 1990, p.1).

A esta escurridiza cuestión del marco de las relaciones abusivas alude Siobhán Mullally, Relatora Especial, que en su informe sobre la trata de personas y que afecta especialmente las mujeres y los niños, subraya que:

A pesar del lenguaje cada vez más inclusivo con el que se aborda, en la práctica se entiende que el “nexo entre la violencia sexual, la trata de personas impulsada por los conflictos y el extremismo violento” al que se refiere la resolución 2331 (2016) del Consejo de Seguridad “siguió afectando de manera desproporcionada a las mujeres y las niñas”. En términos más generales, se sigue considerando que la trata de personas afecta especialmente a las mujeres y a las niñas, y que tiene que ver sobre todo con la explotación sexual.

Tanto el nexos empírico entre la trata y la prostitución como las diversas interpretaciones acerca de estas interrelaciones, sin duda, han sido

¹¹⁸ Ver: <https://www.acnur.org/trata-y-trafico-de-personas.html>

influenciadas por la institucionalización de la ONU (Alain, 2017). De hecho, no se puede entender ninguna promoción institucional sin que ésta no fuese capaz de acoger previamente, bajo sus paraguas, una mayor representatividad social. Y en el caso que nos ocupa, como ya se ha mencionado, las formas de abordar el tema de nuestro interés, han sido atravesadas por las históricas disputas feministas. De estas disputas resulta de especial interés la evolución del concepto de la dignidad. De la amplia literatura sobre este tema destacan dos perspectivas: la jurídica y la filosófica. Aunque, como veremos más adelante, ambas perspectivas son complementarias ya que convergen en la misma preocupación por el arraigo del concepto de la dignidad en las teorías acerca de la naturaleza social de las personas. La interpretación de la dignidad humana en el campo normativo se refiere, al menos, a cuatro aspectos:

- (1) la prohibición de todos los tipos de tratamiento inhumano, humillación o degradación por parte de una persona sobre otra; (2) la garantía de la posibilidad para la decisión individual y para las condiciones de realización de la autonomía y del propio proyecto de vida de cada individuo; (3) el reconocimiento de que la protección de la identidad grupal y cultural pueden ser esenciales para la protección de la dignidad personal; y (4) la creación de las condiciones requeridas para que cada individuo tenga sus necesidades individuales satisfechas. (Clapham, 2006, pp. 545)

En el campo filosófico se asume que las ideas de Kant sobre la dignidad eran una especie de profecía acerca de los derechos humanos. Según este filósofo clásico, la dignidad es una noción socio-política y legal. Se refiere al lugar que ocupa cada persona en la sociedad gracias a su libre voluntad que ejerce, por ejemplo, en desempeño de un oficio, posición y, especialmente, en la ostentación de un título legal de nobleza u honor. Sin embargo, resulta importante observar que Kant admite una excepción en la universalidad de la dignidad, cuando afirma que cualquier ciudadano pueda perder su dignidad “por haber cometido un crimen que tiene como sanción el convertirse en una simple herramienta de la voluntad de otro (ya sea del Estado o de otro ciudadano)” (Aquirre-Pabón, 2011). De modo que no hablamos de la dignidad como una metafísica sino de las conductas de ser libre o de lucha por ser libre. En este sentido se confirma que la abolición de la prostitución plantea las mismas cuestiones que la abolición, que, recordemos, se ha desarrollado con independencia de la voluntad de los o las titulares.

4. DESARROLLO DE LAS DEFINICIONES DE TRATA EN LOS INSTRUMENTOS DE DERECHOS HUMANOS

La definición de la trata ha ido variando según diferentes contextos de opresión. Así, sólo la trata de las mujeres blancas se ha convertido en la causa del primer *Acuerdo Internacional para la supresión de la trata de blancas*. El documento ha sido firmado en 1904 y recogía una serie de medidas de las partes contratantes “deseosos de asegurar a las mujeres mayores, de las que se ha abusado o se les ha forzado, como a las mujeres y muchachas menores una protección efectiva contra el tráfico criminal conocido bajo el nombre de «Trata de Blancas»”¹¹⁹. Entre otros, el acuerdo postulaba “designar a una Autoridad encargada de centralizar todos los datos acerca de la contratación de mujeres y muchachas con el fin de darlas a la vida depravada” (Art. 1) o realizar controles en los puestos fronterizos y estaciones de trenes. De este documento sólo de forma indirecta se deduce la definición de la trata. Pocas dudas quedan, sin embargo, acerca de su solapamiento con la prostitución.

Seis años más tarde, ha sido firmado el Convenio Internacional para la Represión de la Trata de Blancas (4 de mayo de 1910) y una década después el Convenio Internacional para la Represión de la Trata de Mujeres y Niños (30 de septiembre de 1921). Este último ha sido modificado por el Protocolo aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de octubre de 1947. A continuación, ha sido aprobado el Convenio Internacional para la Represión de la Trata de Mujeres Mayores de Edad (11 de octubre de 1933). Todos estos instrumentos han sido fusionados en el Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena en 1949. Dicho acuerdo supuso un giro en las discusiones acerca de la trata ya que en su redacción se empleó por primera vez el lenguaje neutro en cuanto a la raza y género. Además, exigía a los Estados miembros que impongan castigos a los que contraen, exploran o administran algún aspecto de la trata, de acuerdo con la declaración del siguiente principio:

¹¹⁹ Preámbulo del Acuerdo Internacional para la supresión de la trata de blancas del 1904

Considerando que la prostitución y el mal que la acompaña, la trata de personas para fines de prostitución, son incompatibles con la dignidad y el valor de la persona humana y ponen en peligro el bienestar del individuo, de la familia y de la comunidad. (Preámbulo del Convenio de 1949)

Esta convención estableció una serie de deberes, pero sólo para los Estados, dejando fuera el ámbito internacional (Rodríguez Rodríguez, 2019). Concretamente, demandaba la “persecución del delito y de la cooperación, así como la adopción por parte de los Estados de medidas de prevención de la explotación sexual y la protección de las víctimas, como el control en las fronteras o el deber de rehabilitar y reinsertar socialmente a las víctimas” (Art. 16 y 17).

El significado actual de la trata ha sido definido en el año 2000 en el *Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños*. Este tratado desarrolla la definición de la trata y abarca otras finalidades y otros sujetos de trata. Este documento complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional (en adelante “el Protocolo sobre la Trata”) (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2014). De acuerdo con esta definición:

- a. Por “trata de personas” se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos;
- b. El consentimiento dado por la víctima de la trata de personas a toda forma de explotación intencional descrita en el apartado a) del presente artículo no se tendrá en cuenta cuando se haya recurrido a cualquiera de los medios enunciados en dicho apartado; ... (art. 3). (Protocolo sobre la Trata)

Resulta de interés recordar que estas herramientas de los derechos humanos iban desarrollándose a la par del desarrollo de las discusiones internacionales sobre la trata, prostitución y violencia. Las influencias de estas discusiones han sido notorias en las siguientes Conferencias Mundiales de las Naciones Unidas para la Mujer. Así, el *Informe de la 1ª Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer*, “considerando que la prostitución es uno de los delitos más ofensivos contra la dignidad de la mujer”, instaba a los gobiernos a que “tomen medidas enérgicas en sus esfuerzos para abolir la prostitución, para acabar con la prostitución forzada y la trata de mujeres ya que ambas son las formas de explotación” (Artículo 1 del Capítulo 5, ONU, 1975).

La relación entre la trata y derechos humanos ha sido forjada a partir de la constitución de la CEDAW (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women). Esta Convención ha sido constituida en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y tiene consideración de ser el documento jurídico internacional más importante en la historia de la lucha sobre todas las formas de discriminación contra las mujeres. Ha sido a través del *Informe de la Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz* (Copenhague, 1980) cuando se percibe el cambio en el lenguaje. Este cambio ha consistido en desistir del concepto general de “prostitución” y sustituirlo por “prostitución forzada”. Este mismo informe, “considerando que la trata de los niños y de las mujeres obligados a prostituirse sigue siendo un azote permanente”, invitaba a los gobiernos a ratificar los convenios para la represión de la trata y la explotación ajena de la prostitución. En su punto final, el informe solicitaba al Secretario General un estudio sobre la prostitución en el mundo, sobre las condiciones y causas sociales que la propician. Reclamo que se repite desde 1904, tal y como lo hemos visto en la primera parte de este capítulo. La tercera *Conferencia Mundial para examinar y evaluar los logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz* ha sido celebrada en Nairobi en 1985. Los párrafos 290 y 291 del documento de Informe de esta conferencia, una vez más, hablan de la trata como una de las formas de introducir la prostitución y que esta última es una de las “consecuencias de la degradación

económica que aliena al trabajo de la mujer en los procesos de rápida urbanización y migración que dan lugar al subempleo y desempleo” (3ª Informe de la Conferencia Mundial, p: 80). La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer supuso un cambio en el paradigma en el sentido de consolidar la base de la Declaración y de Plataforma de Acción de Beijing en el año 1995. Los análisis realizados en las principales áreas han destacado, además de los esperados progresos, unos cuantos retrocesos en la consecución de los derechos de la mujer. Entre estos, el aumento de la violencia y la feminización de la pobreza. El empeoramiento de la situación de las mujeres en las áreas especificadas ha ido de la mano de la globalización, la naturaleza cambiante de los conflictos armados, la creciente brecha entre naciones y géneros, la separación de la política macroeconómica de las preocupaciones de protección social. Preocupaba especialmente la situación referente a la trata de mujeres y niñas. Se entendía que se trata de una forma de violencia contra la mujer que acarrea, en muy alto grado, el riesgo de que fuesen traumatizadas física y mentalmente. Las situaciones que han sido expuestas sirvieron para pedir la urgente adopción de medidas preventivas y acciones eficientes (Trujillo del Arco, 2017).

5. CONCLUSIONES

El desarrollo del concepto de trata y su vinculación con los derechos humanos en el plano institucional ha sido posible gracias a la dialéctica entre los representantes de las Naciones Unidas y una serie de movimientos sociales. La trata constituye la violación del derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de las personas (Artículo 3), el derecho a no ser sometido a esclavitud ni a servidumbre (Artículo 4) y el derecho a no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes (Artículo 5) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). El progreso de las discusiones acerca de esta lacra ha sido posible gracias a las discusiones en el seno del movimiento feminista y las ciencias sociales que abrieron el campo cognitivo acerca de las raíces profundas de ambos fenómenos, su arraigo en las estructuras sociales a través de la cultura patriarcal, de la economía de consumo y, en general, de las políticas neoliberales. A pesar de estos esfuerzos al día de hoy, “las

medidas de prevención de la trata son limitadas y a menudo ineficaces, y observamos repetidos fracasos a la hora de ofrecer protección”, como denuncia la Relatora Especial, Siobhán Mullally (2021).

En esta encrucijada parece solvente instar a una revisión de la segregación del delito de trata del delito de la prostitución y sus posteriores reformulaciones y distinciones de las situaciones de prostitución forzosa. Las evidencias citadas acerca del nexo entre estas, sobre todo en referencia a la violación de la dignidad, permiten desarrollar una discusión distinta de las señaladas hasta este momento. Lejos de entender la dignidad como un postulado moral y el requerimiento de conductas dictadas por la cultura dominante, conviene repasar su condicionamiento social. La interpretación previa de la dignidad, acuñada en la antigüedad griega, aludía al carácter noble de la ciudadanía. Sin embargo, con el tiempo su significado y alcance pasó de vincularse con la posición social superior y llegó a expresar la autonomía y capacidad moral de las personas, también su pertenencia a la sociedad (Arendt, 2013). Este momento sirvió para que la dignidad pueda constituirse como fundamento indiscutible de los derechos humanos. Bien es cierto que las demandas de los grupos sociales que abogan por la regularización de la prostitución tienen como finalidad última consolidarse como un grupo social reconocido. Sin embargo, la pregunta clave acerca de este proceso reside en saber dilucidar acerca de las relaciones humanas o la identidad y las formas de ciudadanía que éstas puedan desarrollar en el futuro. Si nos resignamos a volver a una sociedad donde resultan legítimas las formas de explotación y donde conviven amplios grupos de personas que prescinden de sus derechos fundamentales, como, por ejemplo, el derecho a la integridad física, estaremos de camino hacia una sociedad profundamente desigual y segregada. Este tipo de consecuencias sociales y la relevancia de la dignidad humana como elemento para enfrentar y desarrollar las normas relativas a las transformaciones sociales, se plantean, de momento, solamente en el campo del desarrollo científico y tecnológico. Por esta razón, resulta de interés citar a estos autores y autoras que defienden que la trata, aunque no relacionada con la prostitución de forma directa, no se puede reducir sólo a la violencia física o psíquica y situaciones de prostitución forzada:

(...) frente al mandato moral de Kant de que nunca hay que usar a un ser humano como mero medio, sino reconocerlo en todo momento como fin, la prostitución implica el comportamiento absolutamente opuesto en relación a las dos partes que intervienen. de entre las relaciones mutuas de los seres humanos, la prostitución es el caso más patente de una degradación recíproca al carácter de puro medio” (...) cada vez que un hombre compra a una mujer con su dinero, un poco del respeto debido a la esencia humana desaparece. (Simmel, 2002, p.188)

8. REFERENCIAS

- Aquirre- Pabón, J. (2011). Dignidad, derechos humanos y la filosofía práctica de Kant. En *Universitas Bogotá*, N° 123.
<http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n123/n123a03.pdf>
- Allain, Jean (2017). “White Slave Traffic in International Law”. *Journal of Trafficking and Human Exploitation 1*.
<https://www.researchgate.net/publication/307937864>
- Alonso Álamo, M. (2007). ¿Protección penal de la dignidad? A propósito de los delitos relativos a la prostitución y a la trata de personas para la explotación sexual. *Revista Penal*, n° 19.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12178/Protecci%c3%b3n.pdf?sequence=2>
- Arendt, H. (2013). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial, 2013.
- Clapham, A. (2006). *Human Rights Obligations of Non-State Actors*. Oxford University Press.
- Cobo, R. (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Catarata
- Hernández Pedreño, M. y Cánovas, J. (2022). Análisis bibliográfico de la investigación sobre prostitución y trata de personas con fines de explotación sexual. En Hernández Pedreño (dir.). *Aproximación a la prostitución, la trata y la explotación sexual en Cartagena* (pp. 13-45). Accem, Observatorio de la Exclusión Social, Universidad de Murcia.
- Médicos del Mundo (2019). *Política sobre prostitución y trata de personas con fines de explotación sexual* 8 de junio de 2019.
<https://www.medicosdelmundo.org/actualidad-y-publicaciones/publicaciones/politica-sobre-prostitucion-y-trata-de-personas-con-fines>
- Naciones Unidas, Asamblea General “Trata de personas, especialmente mujeres y niños: Informe de la Relatora Especial Siobhán Mullally”, A/76/263 (21 de agosto de 2021), disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N21/214/56/PDF/N2121456.pdf?OpenElement>

- Pozo Cuevas, F. (2022). Investigar sobre prostitución: complejidad del objeto, marcos analíticos y controversias. RES. Revista española de sociología, 31 (1), 1-9.
- Rodríguez Rodríguez, Francisco Miguel (2019). Los Derechos Humanos de las Víctimas de Trata con finalidad de Explotación Sexual. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho, 39.
<https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/14002>
- Simmel, Georg (2002). "Sobre la individualidad y las formas sociales", en Escritos Escogidos. Buenos aires, Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Trapasso, Rosa Dominga (1990). Tráfico de mujeres: dimensiones internacionales de la prostitución. Nueva Sociedad, 109, pp.182-184.
https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1935_1.pdf
- Trujillo del Arco, Ángela (2017). La trata de personas: La "trata delito" y la "trata violación de Derechos Humanos". Reconsideraciones sobre el concepto de trata y examen de las obligaciones de los Estados. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/26496>
- UNODC (2020). Global Report on Trafficking in Persons. United Nations publication, Sales No. E.20.IV.3.

BLOQUE III

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PUESTAS EN MARCHA EN EL ACOGIMIENTO DE ESTUDIANTES EXILIADOS UCRANIANOS POR LA GUERRA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) la educación es reconocida a nivel mundial como un derecho de todas las personas. A esta promulgación, además la acompañaron otras más recientes, como la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Además, a nivel nacional, en el contexto educativo español son diversos los documentos oficiales que han hecho alusión a ello, véase distintas normativas que aluden al derecho de la educación a todo el alumnado, a través de la denominada inclusión, la apuesta por políticas educativas igualitarias y equitativas, y el desarrollo y cumplimiento de estas intenciones (Álvarez et al., 2022).

Por ello, podemos afirmar que a nivel general, la sociedad se encuentra ante el desafío de garantizar una educación a toda la ciudadanía, sin olvido con ello, a determinados colectivos que a lo largo de la historia más reciente o menos reciente, han quedado fuera del sistema educativo. En este sentido, uno de los colectivos con riesgo de exclusión social en la sociedad más actual son los refugiados de la guerra de Ucrania.

La escuela, debe apostar por la diversidad del alumnado, y por la educación inclusiva, no solamente en cuanto a la discapacidad, sino también a diferentes colectivos. Por ello, conviene hablar de atención a la diversidad (diversidad de lugares de procedencia, diversidad de capacidades

o diversidad de cuestiones sociales) la cual nace precisamente de la pluralidad de estudiantes que acuden al sistema educativo.

Junto con ello, se debe apostar por distintos planes, programas, normativas de carácter educativo que permitan que realmente la educación sea un derecho real para todas las personas (Cabrerizo y Rubio, 2007).

Por todas estas ideas, nos estamos refiriendo claramente al concepto de atención a la diversidad. Un concepto que en España ha ido evolucionando a lo largo de las distintas normativas e historia de la educación: desde la Ley Moyano (1857), hasta la actualidad. En general, podemos decir que el enorme número de normativas y reformas que han promulgado la atención a la diversidad han ido acompañadas de un elevado número también de investigaciones educativas sobre este tema (Echeita & Ainscow, 2011).

Sin embargo, al igual que sucede con el caso de la legislación, también ocurre con el entramado terminológico empleado, el cual ha ido evolucionando, cambiando y adaptándose al contexto social (Álvarez et al., 2022). Pero cuidado, que no hemos de olvidar que en gran parte de nuestra historia, los términos empleados han sido cuanto menos estigmatizantes, con carácter peyorativo, y discriminantes (Ainscow, 2001; Echeita, 2006).

En este sentido, la guerra declarada por Rusia contra Ucrania ha supuesto una vulneración de los derechos básicos de los ciudadanos desde el pasado día 24 de febrero de 2022, la cual ha supuesto la conflagración bélica de mayores proporciones en Europa desde el final de la II Guerra Mundial y la primera guerra en estallar en ese continente desde la finalización del conflicto en los Balcanes a fines de los años noventa (Arredondo, 2022). Y tal ha sido la dimensión de estos hechos, que en la actualidad existe una preocupación mundial ante esta situación.

Unido a ello, aparece una crisis humanitaria de enorme gravedad que aumenta en daño a medida que el conflicto se prolonga. Con consecuencias económicas, sociales, y sobretodo personales. Y fruto de ello son la vulneración de derechos como la igualdad soberana, la independencia política y la integridad territorial de los Estados; la prohibición de la amenaza o uso de la fuerza; la solución pacífica de controversias; la no

injerencia en los asuntos internos de un Estado; la prohibición de adquirir territorios mediante el uso de la fuerza y la protección y el respeto del derecho internacional de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, y el derecho a la educación (Arredondo, 2022).

Esta situación en la actualidad continua, a pesar de que a nivel mundial se ha exigido su cese. Ante la misma, los posibles desenlaces son:

- a. una guerra prolongada;
- b. que las negociaciones iniciadas lleven a un acuerdo de paz;
- c. que Rusia decida poner fin a la guerra;
- d. que las sanciones generen una presión interna que lleven a que Putin sea derrocado;
- e. el peor escenario posible, una confrontación nuclear.

Indistintamente de cuál sea el resultado final, las secuelas de este conflicto armado son devastadoras en diferentes planos y se van a dejar sentir sobre el escenario internacional durante un largo tiempo. Por ello, trasladado al contexto educativo, no estamos hablando de una situación particular, puntual y con carácter terminal, sino que debemos actuar de la mejor de las maneras, desde la inclusión y el acogimiento a los refugiados de guerra en el sistema educativo, debido a que no sabemos cuánto tiempo su permanencia en el mismo se va a extender, si van a poder volver a sus casas, o si seguirán viviendo en nuestro país y asistiendo a nuestras escuelas.

En este sentido, es el derecho internacional humanitario el encargado de proteger a las personas que no participan o han dejado de participar en las hostilidades y, por otro lado, de limitar los métodos y medios de hacer la guerra (Arredondo, 2021). No olvidemos que el ataque de Rusia hacia Ucrania ha violado los principios internacionales de humanidad y distinción a través del bombardeo de hospitales e instalaciones médicas, escuelas, hogares e iglesias (BBC, 2022).

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar desde la literatura científica cuáles son las estrategias socioeducativas puestas en marcha en el acogimiento de estudiantes exiliados ucranianos.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica la metodología de la revisión bibliográfica con la finalidad de analizar y recopilar todos aquellos resultados que han sido publicados con respecto a la respuesta educativa que se ha ofrecido al alumnado que se ha incorporado al sistema educativo y que son refugiados debido a la guerra que Rusia le ha declarado a Ucrania.

Por lo tanto, la metodología indicada se fundamenta en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda empleando como descriptores “respuesta educativa” and “estudiantes” and “Ucrania”. Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psycodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

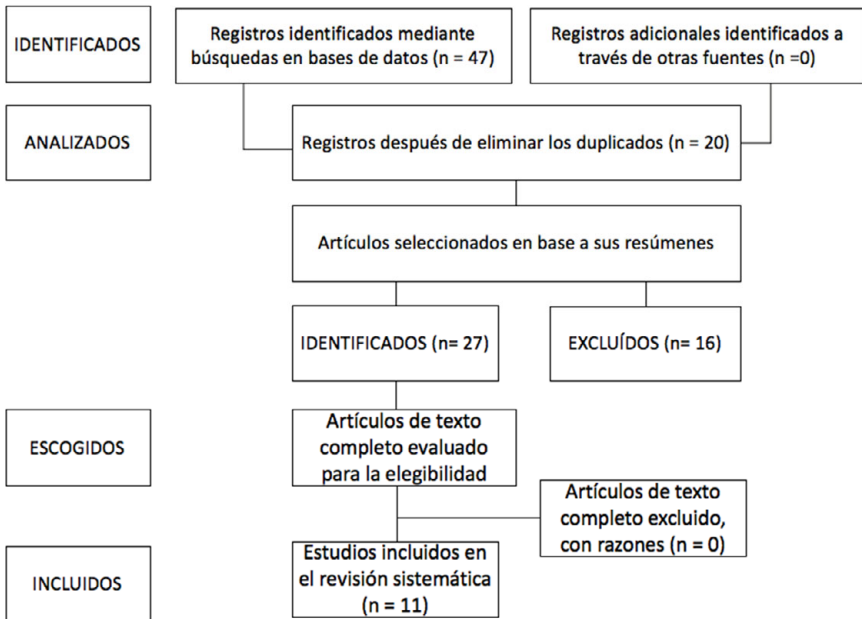
Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 47

artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 11, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema del alumnado que se ha incorporado al sistema educativo y que son refugiados debido a la guerra que Rusia le ha declarado a Ucrania.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1).

FIGURA 1. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)



4. RESULTADOS

Si pretendemos hablar de una escuela inclusiva, que atienda a todo el mundo, no es suficiente con abrir las puertas (de manera física) a la diversidad del alumnado. Este tipo de escuela, y por ende, de sociedad inclusiva debe basarse en la promoción de valores como el respeto, la democracia o la equidad (Arnaiz et al., 2019). Es decir, un tipo de escuela donde ser diverso sea en sí un valor (Escarabajal et al., 2020) capaz de educar en la diversidad y para a diversidad y con ello hacer de la sociedad un lugar más justo y equitativo (Pino y Castaño, 2019), donde las diferencias económicas, culturales o de cualquier índole no supongan una desventaja (Ossa et al., 2014).

De tal manera, hemos de apostar por la atención integral a todo el alumnado que garantice su éxito educativo y su desarrollo integral, pero esto hemos de conseguirlo tanto a nivel educativo, como a nivel social (Arnaiz, 2012).

En este sentido, la respuesta ante el alumnado refugiado de la guerra que Rusia le ha declarado a Ucrania, debe ser entendida como un proceso educativo que respeta la diversidad, y que contempla el acceso al mundo educativo de este alumnado como una oportunidad para considerar que las diferencias en este caso son positivas y junto con ello se enriquece nuestro aula en la diversidad (Ainscow y Echeita, 2011;).

Además, el sistema educativo debe luchar contra aquellos obstáculos que se hallen en el camino y que impidan tanto el acceso como la inclusión de este alumnado en el sistema educativo (Ainscow, 2004).

Toda la respuesta educativa, por tanto, debe partir del principio de aprendizaje que permita el desarrollo pleno de este alumnado a través de la puesta en marcha de distintas medidas y actuaciones de carácter educativo que garanticen el desarrollo integral y la participación real de este alumnado, y de toda la comunidad educativa (Echeita, 2006; Rodríguez, 2015; Ainscow, 2017).

Por tanto, esto nos conduce en pensar en un tipo de escuela que apuesta por la inclusión a partir de la toma en consideración de las propias necesidades que posee su alumnado, y en concreto, el colectivo de los

alumnos refugiados de guerra. Además de ello, deberá apostar por tres principios fundamentales inclusivos como son: la presencia, es decir, el acceso físico al centro, el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2017; Echeita, 2006; Arnaiz, 2011; Padrós et al., 2011).

Sin embargo, para que dichos principios puedan ser una realidad en la escuela, es necesaria una concienciación que garantice la existencia de valores inclusivos en la comunidad (Pino y Castaño, 2019; Rodríguez, 2015). Lo cual implica asumir los siguientes principios:

- Tener en cuenta las necesidades propias de la comunidad educativa al completo. Y ello supone tomar en cuenta las necesidades también de este colectivo.
- Trazar un punto de partida educativo que actúe como referente, siendo siempre la prioridad del centro atender a las necesidades concretas de su alumnado.
- Que toda la comunidad educativa participe en la toma de decisiones y la aplicación de las mismas.
- El establecimiento de estructuras y mecanismos de coordinación para la participación real de toda la comunidad educativa.
- Potenciar en el profesorado la importancia y la necesidad de evaluar su propia labor de cara a la autoevaluación acerca de cómo se está atendiendo a la diversidad.
- Garantizar un sistema de aprendizaje y de enseñanza en el que todo el alumnado logra aprender.
- La concienciación hacia la propia responsabilidad del centro ante el aprendizaje de todo el alumnado, sin importar el alumnado, sus capacidades o su entorno.

Además, según Pérez-Cobacho y Prieto (2003), la escuela inclusiva, debe nutrirse de otra serie de valores que no puede dejar atrás, como son la aceptación, el sentimiento de pertenencia al centro, o las interrelaciones personales positivas, siempre con la finalidad de que todo el alumnado se sienta seguro y acogido, a partir de la consideración de que en

la sociedad actual nos encontramos ante un paradigma educativo caracterizado por ser incluyente, social y educativo, donde todas las personas tienen los mismos derechos (Echeita, 2006).

Todos estos principios a los que venimos haciendo alusión deben ser concretados en las escuelas en la realidad, y a través de los tres niveles de concreción curricular que son: el propio centro, el propio aula, y la propia persona. De manera que las escuelas cada curso diseñen un currículum ajustado a las características y al contexto en que se va a desarrollar ese curso académico (Álvarez, 2011).

A su vez, esto se traduce en la toma en consideración de la concreción curricular y de la planificación. Ambas deben ser la base de la que se parta para el fomento de la escuela inclusiva, que como decíamos anteriormente, garantiza el desarrollo pleno de sus alumnos. Por ello, conviene detenernos a pensar, ¿qué se debería hacer desde los centros educativos para atender al alumnado procedente de Ucrania debido a la guerra?

En primer lugar, hemos de apostar por una reflexión y concienciación colectiva hacia estos hechos, para tres ellos, indicar aquellos cambios que sean necesarios implantar para atender a este alumnado. Así como también, deberemos apostar por la comunicación y la coordinación entre distintos tipos de profesionales anexionados al sistema educativo, y apostar por una intervención conjunta y colaborativa para / con este alumnado. Por supuesto, unido a ello, deberemos apostar por la creación de grupos heterogéneos para garantizar una inclusión plena. Al igual que la participación de las familias como apoyo al aprendizaje.

Por otro lado, si nos centramos en las medidas, deberemos apostar por distintas medidas con las que cuenta nuestro sistema educativo, como son las “adaptaciones curriculares individuales e inclusivas” de manera, que a partir de ellas, de ajusten aquellas cuestiones relacionadas con la metodología para facilitar el aprendizaje. Es decir, la respuesta educativa debe tener como eje fundamental la inclusión, lo cual implica la coordinación y colaboración interprofesional para poner en uso una serie de metodologías diversas que permitan al alumnado alcanzar el aprendizaje a través de agrupamientos heterogéneos, adecuación de actividades o uso de diversos procedimientos para la evaluación (Escarbajal et

al., 2019). Esto se logra sin olvidar la importancia de crear espacios físicos y administrativos accesibles y adecuados para toda la comunidad educativa, que permitan el desarrollo de su autonomía (Unesco, 2006).

No obstante, no podemos caer en la idea de que todo ello es únicamente responsabilidad de los centros educativos, sino que hablamos de una implicación también social, en cuanto a la concienciación sobre la situación provocada por la guerra en estas personas, y la importancia de la existencia de políticas de concienciación sobre ello.

5. DISCUSIÓN

La atención a la diversidad en el contexto educativo español actual puede considerarse como una cuestión de carácter social, a través del cual la educación debe ser un derecho para todas las personas, debe existir la inclusión, y se debe ofrecer un apoyo educativo personalizado y adaptado para dar respuesta a tal diversidad como elemento clave para la inclusión escolar (Puigdemívol et al., 2017).

Por tanto, el sistema educativo es el encargado de ofrecer, en este caso hacia el colectivo de refugiados de guerra en edad escolar, todo aquel conjunto de medidas, estrategias y procesos que sean necesarios para “superar y dar respuesta a una serie de necesidades tanto del alumno/a como del contexto que le rodea y que, en último término, persigue e implica la mejora de la enseñanza” (Moya et al., 2005, p. 21). En el que tienen un papel fundamental tanto los servicios de apoyo interno, como externo al centro (Arnaiz, 2003). De tal manera, dentro de los apoyos internos, se deberá personalizar la educación de cada estudiante a través de la colaboración. El cual se garantizará a partir de distintos modelos de apoyo: apoyo terapéutico; apoyo individual colaborativo; apoyo consulta recursos; y apoyo curricular.

Sin embargo, queremos hacer especial hincapié en la idea de la necesidad de la colaboración. En ningún sentido esto debe ser una responsabilidad unipersonal. Apostamos por una red de apoyos conformada por tutores, profesores de apoyo (Gallego, 2011), reconociendo que el rol y las funciones del profesorado de apoyo en el aula ordinaria deben modificarse, aprovechando más su presencia en la dinámica del aula (Mas et

al., 2018) y dedicando más tiempo en el trabajo conjunto con los docentes (Sandoval et al., 2019). Como señala Ainscow (2012), se necesita cuestionar los roles de las personas que ofrecen apoyo pedagógico.

6. CONCLUSIONES

La escuela debe ser quien se adapte al alumnado y no al contrario. En el caso de esta investigación, es la escuela quien debe adaptarse a las características y necesidades del alumnado que procede de Ucrania y que compone el colectivo de refugiados de guerra. En ningún caso, la escuela debe intentar encajar o encorsetar a este alumnado en la estructura escolar, sino todo lo contrario, debe trabajar a favor de la eliminación de las barreras que existan para que puedan avanzar en su proceso de escolarización.

Las políticas educativas deben por tanto venir acompañadas de políticas de concienciación social, a nivel general en cuanto a la diversidad, y a nivel en particular en cuanto a la situación bélica provocada por parte de Rusia hacia Ucrania. Debemos por tanto dar respuesta educativa ante esta situación de cara al acogimiento e inclusión en el sistema educativo, garantizando de esta manera que uno de los derechos humanos vulnerados por la guerra, como es la educación, puede ser ofrecido en nuestro país, y además puede hacerse de forma efectiva y de calidad. Los centros no deben únicamente apostar por la integración física de este alumnado en sus aulas, sino que deben ofrecer una respuesta educativa basada en las necesidades y características de este colectivo a través de la puesta en uso de todas y cada una de las medidas educativas que se cuentan para ello.

Solamente podremos hablar de una inclusión efectiva en el contexto educativo cuando realmente estemos garantizando tanto el acceso, como el desarrollo integral y pleno de este alumnado en nuestras aulas. Además, tal respuesta educativa no debe tener un carácter puntual, terminal o remedial puesto que a día de hoy la guerra sigue prolongándose y desconocemos cuando ni cómo será el final de la misma. Por tanto, esta es una premisa que el sistema educativo debe considerar para ofrecer una respuesta educativa eficaz, procesual y dinámica, pues no sabemos hasta qué momento los niños y niñas refugiados de la guerra de Ucrania serán

nuestros alumnos en nuestras aulas. La respuesta educativa por tanto, debe tomar en consideración todos estos hechos en su apuesta por la inclusión educativa tomando en consideración aspectos tan importantes como la adquisición del lenguaje, la información de lo ocurrido y explicación al resto de compañeros, las relaciones históricas y culturales entre ambos países, las medidas adoptadas desde la unión europea hacia Rusia debido a este conflicto, y el papel de la mujer en estas circunstancias. Todo ello supondrá un acogimiento e inclusión real en nuestro sistema educativo, el cual debe ofrecerse como accesible y disponible a toda la diversidad social que exista en nuestro contexto, y sobretodo a personas que por culpa de la guerra y el tener que haber huido de su país se ven obligados a comenzar una vida nueva, en un lugar nuevo, con un idioma nuevo, pero con una historia de guerra tras sus espaldas. Ante estos hechos a nivel social y educativo nuestros sistemas sociales y educativos deben ofrecerles una respuesta más que necesaria y adaptada a sus necesidades, a partir del acogimiento, del fomento del sentimiento de pertenencia, de la seguridad y de la igualdad de derechos y oportunidades, entre ellos, la educación. Los cuales, no hemos de olvidar han tenido que dejar sus vidas atrás por motivos de una guerra que les ha dejado sin casas, sin hospitales, sin escuelas y sin recursos.

7. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*.
<https://es.scribd.com/document/242980220/El-desarrollo-de-sistemas-educativos-inclusivos-pdf>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Álvarez, M. Á. R., Urrutxi, L. D. & Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, 38, 155-183.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe

- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Maldonado, R.M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24.
- Arredondo, R. (2021). La emergencia de China como potencia global, AADI. Disponible en: <https://bit.ly/3iJs21m>.
- Arredondo, R. (2022). América Latina ante el conflicto en Ucrania: una respuesta desde un orden internacional basado en normas. *Análisis Carolina*, (9), 1.
- BBC NEWS (2022). “Rusia y Ucrania |“Es un crimen de guerra”: el bombardeo a una maternidad y hospital infantil en Mariúpol atribuido a Rusia causa indignación internacional”, 9 marzo 2022. Disponible en: <https://bbc.in/3IVOIM4>.
- Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2007). *Atención a la diversidad: Teoría y práctica*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Cooper, H. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step. Approach*. Sage.
- Cooper, H. Y Hedges, L. V. (1994). *The handbook of research syn-thesis*. Russell Sage
- Declaración de los Derechos del Niño. Resolución 1.386 (XIV) de la Organización de las Naciones Unidas. París, Francia, 20 de noviembre de 1959.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas. París, Francia, 10 de diciembre de 1948.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. En G. Echeita (ed.), *¿Por qué hablamos de educación inclusiva? La inclusión educativa como prevención de la exclusión social* (pp. 75- 111). Madrid: Narcea.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escarbajal, A., Corbalán, P. y Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en con textos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382.

- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 93-110.
- Mas, O., Olmos, P. & Sanahuja, J. M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. Y The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Re-Views And Meta-Analyses: The Prisma Statement. *Plos Med.* 6, E1000097.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moya, A., Martínez, J. y Ruiz, J. M. (2005). Una alternativa de apoyo en los centros: El modelo de apoyo curricular. Archidona: Málaga.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.
- Padrós, M., Duque, E. y Molina, S. (2011) Aportaciones de la investigación europea incluída para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 11-17.
- Puigdemívol, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva: análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. En A. Escarbajal (ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas* (pp. 39-52). Madrid: Narcea.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 251-266.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE LA INMIGRACIÓN: RETOS Y POSIBILIDADES

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Desde la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE del 06/08/1970), se otorga al sistema educativo de una estructura jerarquizada y organizada para el tratamiento de la orientación. Además, es la misma ley la que perfila los profesionales que serán los encargados de realizar tales acciones, en este caso los pedagogos, psicólogos, logopedas, y trabajadores sociales. Sin embargo, a pesar de esta gran apuesta, no será hasta el año 1970 cuando se creen los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional. Y, años después, en 1982 cuando se creen los Equipos Multiprofesionales para la Educación Especial.

La unión de ambos provoca la existencia de una red enorme de servicios que actúan de manera conjunta y que incluso en ocasiones comparten funciones y tareas. Por ello, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE. del 04/10/90) y las normativas que la perfilaron, son quienes realmente crean una red sólida en cuanto a la orientación educativa. La misma, a partir de aquel momento adquiere una estructura piramidal, formada por tres niveles: el centro, el aula y la zona, a través de distintos agentes responsables de cada uno de estos niveles: el departamento de orientación, el profesor tutor y los equipos interdisciplinarios.

Será unos años después, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 04/05/2006), la que integraría las recomendaciones dadas desde la Unión Europea en materia de orientación, e impulsaría la

orientación educativa, que pasa a ser considerada como un elemento esencial en la formación de los estudiantes en particular, y en la Educación Secundaria Obligatoria, en general.

Así pues, en la actualidad nos encontramos ante una organización de la orientación escolar caracterizada por ser: (Castro, 2012, p. 224-225)

- Un derecho básico
- Una actuación planificada y sistemática
- Con carácter preventivo y colaborativo
- Una acción coordinada y cooperativa

Y la cual se organiza en equipos de orientación externa (EOE), equipos específicos (EE), y departamentos de orientación (DO).

TABLA 1. Estructuras de Orientación por Comunidades Autónomas

	Etapa educativa de Infantil	Etapa educativa de Primaria	Etapa educativa de Secundaria
Andalucía	EOE. EE.	EOE. EE.	DO. EE.
Aragón	EOE. Equipos de Atención Temprana. Equipo Específico de Motóricos.	EOE. Equipo Específico de Motóricos.	DO. Equipo Específico de Motóricos.
Asturias	EOE. Equipos de Atención Temprana. Equipos Específicos.	EOE. EE.	DO. EE.
Baleares	EOE. Equipos de Atención Temprana	EOE.	DO.
Canarias	EOE. EE.	EOE. EE.	DO. EE.
Cantabria	Unidad de Orientación. EOE. Equipos de Atención Temprana. Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación.	Unidad de Orientación. EOE. Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación.	DO. Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación.

Castilla La Mancha	CRAER.	CRAER.	CRAER.
Castilla León	EOE. Equipos de Atención Temprana.	EOE. EE.	DO. EE.
Cataluña	ELIC. Servicios Educativos Específicos.	ELIC. Servicios Educativos Específicos.	ELIC. Servicios Educativos Específicos.
Ceuta y Melilla	Equipos de atención temprana. Unidades de orientación.	Unidades de orientación.	DO.
Extremadura	EOE. Equipos de Atención Temprana. Equipos Específicos.	EOE. EE.	DO. EE.
Galicia	Departamentos de Orientación. Equipos de Orientación Específicos.	Departamentos de Orientación. Equipos de Orientación Específicos.	Departamentos de Orientación. Equipos de Orientación Específicos.
La Rioja	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana.	EOE.	DO.
Madrid	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana. Equipos Específicos.	EOE. EE.	Departamentos de Orientación. Equipos de Orientación Específicos.
Murcia	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana. Equipos Específicos.	EOE. EE.	DO. EOE.
Navarra	Unidad de Apoyo Educativo. Centro de Recursos de Educación Especial.	Unidad de Apoyo Educativo. Centro de Recursos de Educación Especial.	DO. Centro de Recursos de Educación Especial.
País Vasco	Berritzegunes zonales. Berritzegune Central.	Berritzegunes zonales. Berritzegune Central.	Berritzegunes zonales. Berritzegune Central.
Valencia	Servicios psicopedagógicos escolares de sector.	Servicios psicopedagógicos escolares de sector.	Departamentos de Orientación.

Fuente: Castro (2012, P. 224-225)

En la actualidad, todos estos servicios realizan sus tareas tanto en la educación primaria, como en la educación secundaria, tanto a través de

estructuras internas, como externas. De tal manera, dentro de lo que podríamos denominar la red interna encontrados al principal protagonista de la orientación escolar en la educación secundaria: el departamento de orientación. Dicho departamento actúa de manera interdisciplinar, y está compuesto por distintos profesionales, tanto de la orientación, como de la docencia, como de la atención a la diversidad.

Las principales funciones del departamento de orientación se corresponden con:

- La propia orientación educativa y profesional
- La atención a la diversidad
- La garantía del trabajo colaborativo e interdisciplinar entre todo el profesorado que compone el centro, así como de aquellos que forman parte de la realidad social del entorno más inmediato al centro.
- La apuesta por proyectos o programaciones como el plan de acción tutorial o las programaciones de aula
- La atención al alumnado, y a las familias
- Todo tipo de intervenciones primaria con carácter preventivo, en función de las necesidades y características del alumnado
- La evaluación psicopedagógica

Y, en un estamento superior, dentro del departamento de orientación, a través del departamento de orientación, también se encuentran aquellas acciones relacionadas con la intervención directa con el alumnado, dedicadas a asesorar, tomar decisiones, y escoger alternativas ante las distintas posibilidades académicas o profesionales. Unido a la elaboración y comunicación del consejo orientador, e incluso en ocasiones, el impartir docencia.

Por otro lado, encontramos la tutoría. Sin lugar a duda, la pieza angular de la orientación en la educación secundaria obligatoria en el sistema educativo actual. En esta ocasión es el tutor responsable del grupo/clase quien ejerce la función de la orientación, y a nivel organizativo se

corresponde con el primer nivel de organización de la orientación educativa, en estrecha comunicación y vínculo tanto con el departamento de orientación, como con las familias. Dentro de las labores del tutor, encontramos funciones como la coordinación con el resto de profesores que imparten docencia al grupo y el propio rol de tutor.

Además, el sistema de orientación queda distribuido en dos dimensiones principales: por un lado el modelo de intervención, principios teóricos de orden superior que inspiran la orientación y sus metodologías. Y, por otro, por la dimensión que hace referencia a los profesionales de la orientación y su localización en el sistema educativo (Sánchez et al., 2020).

Unido a todo ello, el profesional que desarrolla la orientación educativa (generalmente graduado en pedagogía o psicología) cuando accede al sistema educativo se encuentra con una serie de limitaciones en la solución de problemas profesionales inherentes a su función orientadora, entre las que encontramos: (González et al., 2022).

- La existencia escasa de un marco teórico y práctica en cuanto a la función orientadora en sí. Y las dudas acerca de dónde acaba y empieza su labor orientadora
- La falta de comprensión de sus funciones en el contexto comunitario educativo. Acompañado por el sentimiento de soledad y en ocasiones incomprensión de sus tareas.
- La escasa sistematización en cuanto a los contenidos relacionados con la orientación profesional.
- La falta de formación en cuanto a estos temas y en cuanto a la atención a la diversidad y al colectivo del alumnado inmigrante.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar desde la literatura científica cómo se ejerce la orientación educativa ante el alumnado inmigrante.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica la metodología de la revisión bibliográfica con la finalidad de analizar y recopilar todos aquellos resultados que han sido publicados con respecto a cómo se ejerce la orientación educativa ante el alumnado inmigrante.

Por lo tanto, la metodología indicada se fundamenta en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda empleando como descriptores “orientación educativa” and “inmigrantes”. Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psycodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

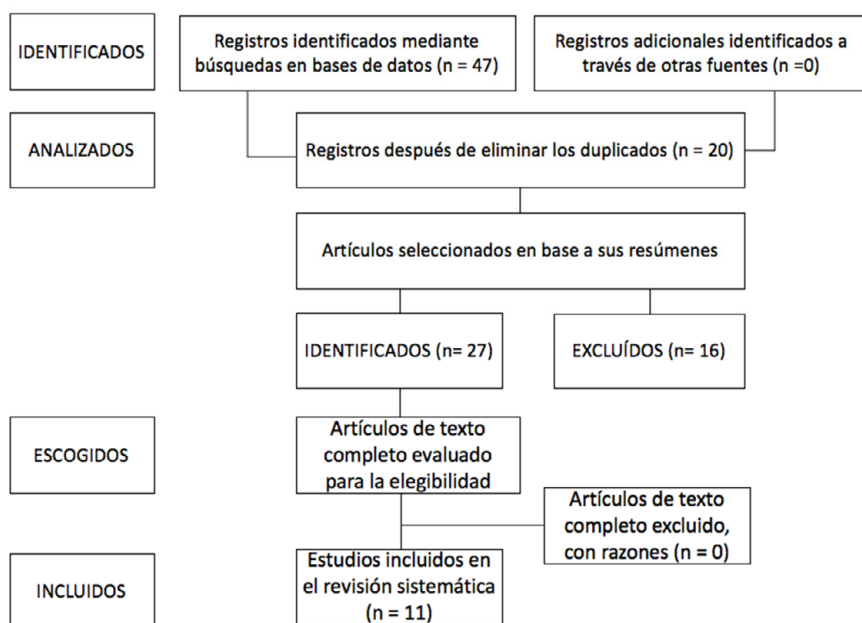
FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 47 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 11, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de cómo se ejerce la orientación educativa ante el alumnado inmigrante.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1)

FIGURA 1. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)



4. RESULTADOS

Todos los resultados encontrados apuesta por el enfoque de la educación inclusiva, lo que se traduce en el diseño y la implementación de estrategias que permitan garantizar una educación para todos y todas a partir de un trabajo mancomunado entre los diferentes actores del sistema

educativo: estudiantes, docentes, directivos, familias, entre otros (Reyes-Parra et al., 2020).

Por tanto, hablamos de un sistema educativo que alberga una imperante variedad de necesidades, habilidades, intereses, posibilidades y expectativas entre su alumnado, pero que ante todo ello, debe garantizar el derecho universal de la educación.

De ello se desprende la idea de que cualquier persona, tiene derecho a la educación, y por ende, a la orientación. Independientemente de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, o afectivas (Booth y Ainscow, 2015).

Los resultados de nuestra búsqueda se centran en la orientación educativa, los cuales comparten el hecho de apostar por el trabajo y las intervenciones con carácter interdisciplinar, apostar por los principios de prevención y de atención a la diversidad.

De tal manera, nuestros resultados nos indican que los orientadores intervienen principalmente a través de procesos cualitativos para intentar entender distintas variables relacionadas con el alumnado en cuanto a la orientación, por ejemplo, motivación, rendimiento escolar, gustos e intereses.

En este sentido, también encontramos que las temáticas más tratadas se corresponden con la orientación que el tutor realiza en el aula como primer nivel organizativo de la orientación educativa. La intervención grupal por parte del propio orientador, tanto a nivel grupal, como individual (eso sí, en este caso bajo demanda del propio alumno). Y finalmente aquellas acciones realizadas en colaboración con el entorno social más cercano al centro, como por ejemplo visitas a otros centros educativos o lugares de trabajo cercanos.

Sin embargo, también encontramos acciones con un carácter más cuantitativo, por ejemplo aquellas que apuestan por la intervención a través de instrumentos estandarizados para medir cualquier constructo psicológico relacionado con la orientación educativo. Ya sea realizado por el propio orientador o por el profesor tutor en la hora de tutoría.

En este sentido, desde la orientación educativa en particular, y desde el sistema educativo en general, encontramos que responder de manera equitativa y justa a la diversidad es uno de los principales retos a los que se enfrenta de la educación. Sin embargo, no podemos contemplar estos hechos desde una visión pesimista, sino más bien como una obligación que debemos asumir y trabajar para obtener (Moliner y Fabregat, 2021). Y esto también supone un aprendizaje en cuanto a vivir con las diferencias de las personas, que requiere humanización y que persigue garantizar la presencia, participación y éxito de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011).

Sin embargo, no hemos de olvidarnos de lo que para Velaz de Medrano et al. (2012) son los obstáculos más presentes en los sistemas de orientación actuales. Dentro de ellos, tales autores enumeran la escasez de tiempo, la falta de horario específico para la acción tutorial (Gallego y Riart, 2006; Montilla y Hernando, 2009; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014), la complejidad de las necesidades de los alumnos de secundaria y de las demandas de orientación de alumnos y familias (Álvarez, 2003; García Fernández, 2006; Álvarez González et al., 2010; Almirall, 2011), la falta de colaboración de las familias (Monarca y Simón, 2013; Monarca, 2013), las dificultades de coordinación y colaboración entre profesionales (Oliva et al., 2005a y 2005b; Jariot, 2010), la insuficiente planificación y coordinación entre centros para la orientación de la carrera y la transición entre etapas educativas (Lledó y Martínez, 2005; Antúnez, 2005; Bejarano, 2005; Gimeno, 2006; Do Ceu y Rodríguez, 2010; Olivares et al., 2010; Vélaz-de-Medrano, 2011), la poca capacidad del SO —de sus recursos internos y externos a los centros— para atender a la diversidad (Alcudia, 2000; Vélaz-de-Medrano, 2011), el escaso uso de los recursos tecnológicos (Pantoja, 2009; Pantoja y Villanueva, 2010; Pantoja et al., 2010), la falta de difusión y uso compartido de información y de buenas prácticas (Monge, 2010) y la insuficiente formación en orientación familiar y acción tutorial (Sanz Oro y Chica, 2002; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Fuente, 2010).

Si por otro lado, nos centramos en el nivel educativo de la educación primaria a todo este entramado de barreras se une el hecho de la

consideración de que el orientador debe ser el único encargado de la coordinación y comunicación con las familias. Unido al hecho de que en este nivel no existe la figura del orientador fijo en cada centro (algo que sí ocurre en la educación secundaria) y por tanto esto supone una barrera. Tampoco hemos de olvidarnos a la gran cantidad de tareas burocráticas y legislativas a las que se enfrentan los orientadores en esta etapa educativa (Servia y Asensio, 2020).

5. DISCUSIÓN

Pese a los resultados encontrados no podemos dejar de lado la percepción de desánimo o sensación cuando hablamos de educación inclusiva o de atención a la diversidad y nos centramos en el colectivo inmigrante (Echeita, 2017; Núñez, 2019).

En este sentido, parece en ocasiones que en años anteriores se había conseguido avanzar mucho en materia educativa en cuanto a estos temas, pero que este esfuerzo no ha sido continuado (Verdugo y Rodríguez, 2012).

Ante ello, no queremos dejar pasar la ocasión de reivindicar por un lado la necesaria concienciación hacia esta temática, y por otro, unido a la idea anterior destacar el valor esencial que tiene la formación inicial de los futuros docentes para/con estos temas. Incluso no solamente la formación inicial, sino también la necesaria formación continua de los docentes en cuanto al tratamiento de la diversidad. Por ello, creemos esencial el trabajo y el papel que tanto las universidades a través de sus estudios oficiales de grado, como los centros de formación del profesorado tienen en ello.

6. CONCLUSIONES

La orientación educativa no puede quedar relegada a acciones puntuales y terminales, sino que hemos de apostar por una orientación educativa con carácter procesual y continuo a lo largo del proceso de formación. Además, la propia orientación educativa, el orientador, los equipos y los tutores, no solamente deben orientar, sino que a través de la orientación deben atender a la diversidad de su alumnado.

Además es importante superar las principales debilidades de los sistemas de orientación indicados en este trabajo, donde precisamente una de ellas es la orientación educativa centrada en la atención a la diversidad en general, y a la hora de hablar del alumnado inmigrante, en particular. De hecho, incluso esto en ocasiones este hecho se contempla como una complejidad a la que se debe hacer frente, debido entre otras razones a cuestiones como la ratio del alumno, la propia diversidad del alumnado, o la falta de orientación por parte del tutor. Unido a ello, también aparece el hecho de la sobrecarga de trabajo a la que se enfrenta el propio orientador, las cuales no solamente le exige a este rol una amplia y dilatada formación y dedicación, sino la creencia por parte de algunos estamentos del centro que su única tarea es la atención directa al alumnado. Esta incomprensión profesional viene de tiempos anteriores, e influenciada por multitud de variables (funciones diferentes según la Comunidad Autónoma, procedimientos no estandarizados, falta de corpus teórico, la etapa educativa donde ejerzamos nuestras funciones..., amén de las sinergias que se dan en los propios centros educati-vos).

En cualquier caso, hemos de ser conscientes de que la diversidad sea del tipo que sea, nunca es una barrera, y no puede ser considerada desde el sistema educativo como un obstáculo, sino todo lo contrario, debe ser contemplada como un elemento enriquecedor.

En este sentido, los orientadores del Siglo XXI, deben apostar por una educación inclusiva, y también deben de hacer desde un prisma basado en la unidad, el trabajo conjunto, los cambios autonómicos y nacionales, para poder definir y perfilar sus funciones y juntos afrontar desafíos para convertir la orientación en una acción educativa inclusiva y accesible a todo el alumnado: accesible a nivel cognitivo, accesible a nivel emocional, accesible a nivel sensorial... pero sobre todo accesible a nivel educativo. En el que no haya alumnos de primera o de segunda clase, sino en la que se atienda a todo el alumnado de manera integral e integradora.

7. REFERENCIAS

- Alcudia, R. (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Almirall, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E. Martín e I. Solé, *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 91-108). Barcelona: Graó.
- Álvarez, B. (2003). *Orientación familiar: intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Álvarez, B., Aguirre, E. y Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 320-334.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 23-30.
- Bejarano, R. (2005). Paso de etapa de primaria a secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 20-25.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*(adaptación de la tercera edición revisada del *Index for Inclusion*). OEI, FUHEM. <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15212>
- Castro, C. M. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación educativa*, 22, 2017-227.
- Cooper, H. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step. Approach*. Sage.
- Cooper, H. Y Hedges, L. V. (1994). *The handbook of research synthesis*. Russell Sage
- Do Céu Teveira, M. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 335-345.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.

- Fuente, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un programa de orientación y tutoría para la diversidad. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(3), 571-586.
- Gallego, S. y Riart, J. (coords.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-212.
- Gimeno, J. (2005). *La transición entre etapas*. Barcelona: Graó.
- González Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Editorial UNED.
- González, A. R., Cintra, B. A. & Maurelo, Y. P. (2022). Habilidades profesionales psicopedagógicas para la atención al desarrollo local desde la función orientadora del psicopedagogo. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 10(1), 77-86.
- Jariot, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(1), 45-58.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lledó, A. I. y Martínez, C. (2005). La transición de primaria a secundaria: un trabajo de colaboración. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 83-92.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. Y The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Re-Views And Meta-Analyses: The Prisma Statement. *Plos Med.* 6, E1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moliner Garcia, O. & Fabregat Mas, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *REOP*, 32(1), 59 - 75
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 24(3), 114-123.
- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133.

- Monge, C. (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Montilla, V. C. y Hernando, A. (2009). La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 353-370.
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.
- Oliva, D., Martín, E. y Vélaz-de-Medrano, C. (2005a). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-140.
- Oliva, D., Martín, E. y Vélaz-de-Medrano, C. (2005b). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 55-68). Barcelona: Graó.
- Olivares, A., De León, C. y Gutiérrez Arenas, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de educación secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21(1), 81-92.
- Pantoja, A. (2009). La acción tutorial ante el reto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.o 39). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pantoja, A. y Villanueva, C. (2010). Recursos tecnológicos aplicados a la tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.o 40). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pantoja, A., Díaz Linares, M. A. y Zwierewicz, M. (2010). Experiencias en el uso de las TIC en tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD n.o 41). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Reyes Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A. & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(3), 86-108
- Sánchez, M. J. M., González-Benito, A., & de Medrano Ureta, C. V. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 72(1), 67-84.
- Sanz Oro, R. y Chica Maestre, J. D. (2002). *Programa de formación de tutores para la ESO*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Servia, P. A. & Asensio, A. M. (2020). Una llamada urgente para redefinir nuestro rol en orientación educativa. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 28, 129-130.
- Vélaz-de-Medrano, C. (2011). Orientación académica y profesional en educación secundaria. En E. Martín e I. Solé (eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 129-149). Barcelona: Graó.
- Vélaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, A. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la educación obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, extraordinario 2012*, 138-173. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-210>
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE ACOGIDA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE REFUGIADOS UCRANIANOS

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Institución donde se adscribe el autor

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX se está produciendo en nuestro país un continuo flujo migratorio que ha propiciado un incremento en más de 5 millones en la población inmigrante (Ayllón Pino, 2010). Asimismo, el conflicto Ucrania- Rusia ha generado una crisis a nivel mundial con consecuencias devastadoras especialmente para quienes lo han vivido en primera persona viéndose obligados a emigrar de su país. Esta situación ha supuesto la salida de millones de personas para refugiarse en países de Europa, que, además, dada la cantidad de personas afectadas y la inmediatez con la que se ha producido la llegada de estas personas ha superado las previsiones. Esto supone un especial impacto para las familias, y especialmente para los menores, quienes son los primeros afectados. De algún modo, se ven expuestos a situaciones que comprometen su salud física y psicológica y alteran profundamente su vida, siendo testigos y actores de una situación que no comprenden (Beyrer, 2004; Lamberg, 2004; UNICEF, 2005).

Más de 7.5 millones de niños ucranianos se han visto expuestos a estas devastadoras consecuencias, con profundas secuelas a nivel psicológico. Se estima que España ha escolarizado a más de cuatro mil niños, tratando de mantener en la medida de lo posible la normalidad en este ámbito. A los efectos propios del proceso de inmigración, tales como vulnerabilidad psicosocial, desconocimiento del idioma, dificultad para

acceder a los servicios sociosanitarios (Esteso Mesa, 2006), se les suman lo extremadamente duro de las condiciones del ambiente bélico, que incrementan considerablemente el riesgo de padecer enfermedades mentales (Ochoa, Vicente y Lozano, 2005). Dentro de las perturbaciones psicósomáticas encontramos síntomas depresivos, ansiedad, expresión del organismo a un medio ambiente sobrecargado de estímulos que exigen de él una constante acción adaptativa.” (Passalacqua, 2013). Las patologías en población inmigrante que se dan con más frecuencia en las consultas de atención primaria son trastornos de adaptación, somatizaciones y los relacionados con el duelo migratorio. Además, hemos de sumar otras dificultades como el aislamiento socioemocional, las dificultades comunicativas y otros factores contextuales como el aumento de la pobreza y la discriminación (Attanayake et al., 2009; Slone y Mann, 2016) dificultades para acceder a los servicios públicos o hacinamiento y aislamiento (Dimitry, 2012; Slone y Mann, 2016; Tol et al., 2013).

Se estima que España ha escolarizado a más de 25.000 ucranianos procedentes del conflicto. Frente a esta llegada de refugiados, surge la necesidad de proporcionarles la asistencia que necesitan para mitigar y amortiguar el duro impacto emocional que sufren. Lo cierto es que, en nuestro país, pese a la cantidad de alumnado extranjero escolarizado, (se estima que en más de 880.000 alumnos/as matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial) carecemos de respuestas pertinentes (García Corona y otros, 2010) para lidiar a los problemas que puedan plantearse. Por otro lado, la literatura apunta que es muy escaso el profesorado que cuenta con formación suficiente para atender la diversidad cultural (Gairín e Iglesias, 2010; Aguaded y otros, 2010; Garreta i Bochaca, 2011).

Esto supone una carencia imperdonable dado el papel de la educación a la hora de facilitar la convivencia en una sociedad plural. El centro escolar debe ser un lugar para aprender y fomentar la empatía con los emigrantes (Muntaner, 2000; Nussbaum, 2005). Por otro lado, hemos de tener en cuenta los perniciosos efectos del estrés aculturativo, esto es, todos aquellos cambios presentes en el individuo cuando abandona su forma de vida, su idioma, su cultura y empieza a experimentar los

cambios culturales en el nuevo destino que afectan a su estado de salud y generan trastornos psicossomáticos. El inmigrante puede verse incapaz de hacer frente a los factores crónicos de ansiedad de la vida cotidiana (Collazos, Qureshi, Antonín y Tomás-Sábado, 2008) debiendo pasar por un proceso de ajuste que incluya la creación de nuevos vínculos y amistades, adaptación cultural... Es frecuente la aparición de ansiedad y depresión, en forma de tristeza, llanto, dolor de cabeza, irritabilidad, insomnio o fatiga al somatizar sus problemas (Achotegui, 2006).

En este sentido, cabe resaltar la figura del docente como pieza clave del sistema educativo (Aguado, 2008), quien, en el ejercicio de su responsabilidad profesional (Enguita, 2001) debe asumir el compromiso de fomentar el interés hacia otras culturas. Sin embargo, los docentes apenas cuentan con formación intercultural específica, algo esencial a la hora de motivar al alumnado mediante actividades significativas que los involucren directamente en su proceso de enseñanza (Díaz, 1997; Enguita, 2001; Escarbajal 2014; Sales, 2010).

Todos poseemos una identidad cultural que nos define y desde la que pensamos, sentimos, analizamos y crecemos. Por ello, es primordial trabajar en el marco de la escuela inclusiva (Morales Orozco, 2006), una escuela que permite aprovechar la riqueza cultural, que tienen siempre el mismo tutor como referente y que una vez se va alcanzando la competencia comunicativa se dota a los alumnos de mayor autoestima, reconocimiento personal y comunicación con el grupo de iguales. La inclusión no es más que un proceso de transformación en el que sociedad y escuela dan respuesta a la diversidad de los ciudadanos y ciudadanas (Ainscow, 2001). Se trata, por tanto, de entender la interculturalidad como una oportunidad para el enriquecimiento, el crecimiento y el aprendizaje mutuos, en lugar de percibir la diversidad como un problema.

En este sentido, y siguiendo el modelo de educación intercultural, se reconoce como “esencial el papel de la enseñanza de la lengua vehicular del centro educativo, cuyo efecto se extiende más allá de las aulas” (Turriel Pintado & Sánchez Pérez, 2010). No obstante, existen algunas trabas que deben salvarse a la hora de hacer efectiva la educación intercultural, como la dificultad de conocer el nivel curricular del que parte el

alumnado, lo que podría retrasar el aprendizaje de nuevos conocimientos, la pertenencia del alumnado inmigrante en muchas ocasiones a una clase económica desfavorecida, que contribuye a legitimar las desigualdades, el desconocimiento de la lengua, la falta de implicación de las familias que se traduce en la falta de contacto con el profesorado y otros profesionales del centro, la gran discrepancia entre el ambiente familiar y lo que exige la escuela, así como el desconocimiento del español, que obstaculiza la comunicación con el grupo de iguales. En este sentido, es preciso plantearse qué tipo de actuación educativa es más favorable, si una política de inmersión lingüística o la combinación de la lengua materna con el idioma de acogida, con las ventajas e inconvenientes de cada una. La inmersión lingüística puede ser percibida como un ataque o minusvaloración a su propia identidad, por lo que, en caso de que fuera posible, podría ser mejor estrategia la combinación de ambas lenguas

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es exponer una experiencia de cómo se trabajó en un centro de educación secundaria de la provincia de Almería con la población ucraniana refugiada.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la propia vivencia de la situación de conflicto y fomentar la empatía hacia la forma de vivirlo de otras personas.
- Ofrecer herramientas, como el deporte o el periódico del centro, entre otras, para canalizar iniciativas de solidaridad ante dicha situación desde el centro educativo

3. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

El presente proyecto se desarrolló en un centro de Educación Secundaria de la provincia de Almería. Se produjo la implicación total de todo el personal docente y del alumnado. Las actividades estuvieron

coordinadas por el Departamento de Orientación. Se acogieron a 12 alumnos (4 chicos y 2 chicas) de edades comprendidas entre los 12 y los 15 años que fueron distribuidos en tres clases diferentes.

2.2. PROCEDIMIENTO

El proyecto se llevó a cabo en un centro de educación secundaria de la provincia de Almería, entre los meses de marzo y junio en el que se matricularon 12 alumnos y alumnas procedentes de regiones golpeadas por el conflicto de la guerra. Previamente a la llegada de este alumnado, se realizaron actividades de sensibilización con el alumnado que iba a desempeñar las labores de acogida, explicándoles el conflicto a través de vídeos y resolviendo las dudas que pudieran plantear. Se trabajó con actividades para fomentar la empatía, invitándoles a ponerse en el lugar de sus futuros compañeros/as. Se trata de intercambiar ideas, así como una actitud de respeto y escucha. La idea es reflexionar sobre cómo nos sentimos, qué podemos aportar, nuestro papel en el conflicto... Se resolvieron las dudas que el alumnado planteó y se facilitó el acceso a noticias de los diferentes periódicos para ahondar más en la cuestión.

Todo el profesorado se implicó de manera activa, trabajando en la misma dirección. Se realizaron diversas dinámicas de acogida y se trabajó siempre de manera personalizada en cada caso, valorando las condiciones sociofamiliares y competencias de cada alumno. En primer lugar, se reforzó el lenguaje, con clases extraescolares de español, como vehículo para la comunicación, aunque también se recurrió al inglés como lengua en la que ambas partes podían comunicarse. Se siguió el principio de que la permanencia fuera del grupo ordinario debe ser mínima, proporcionando los recursos de apoyo necesarios. A nivel de actuaciones individuales, se prestó apoyo psicológico a través de la figura del orientados y se realizó un seguimiento individualizado en todo momento en cuanto al bienestar emocional.

Por otro lado, se trabajó también fuera del aula, tanto en las clases de educación física como en las actividades extraescolares, aprovechando el poder socializador del deporte, debido a su metodología activa y su capacidad motivadora.

Con respecto al procedimiento seguido, en primer lugar, se trabajó con el alumnado del centro para clarificar las claves del conflicto, sensibilizar para fomentar la empatía. Se trabajó en todas las aulas del centro, adaptándolas al nivel de madurez de cada una de ellas, y se le solicitó colaboración a la hora de fomentar la integración de los compañeros.

En lo que se refiere al proceso de acogida, se creó un aula de bienvenida, dirigida por la orientadora del centro con el apoyo de un padre del centro de origen ucraniano. En este espacio, transcurren los primeros días, para evaluar sus capacidades y necesidades de manera personalizada. El objetivo de las primeras semanas fue que se familiarizaran con el centro, las rutinas de horarios, el profesorado y los compañeros. Los profesores contaban con tabletas digitales con aplicaciones de traducción en línea para facilitar la comunicación, y se distribuyeron pictogramas por el centro para identificar espacios del colegio. Posteriormente, se procedió a la inclusión en el aula ordinaria, según la edad y nivel educativo. Se aprovechó la hora de inglés para hacer las presentaciones, como idioma que todos/as mínimamente manejaban. Además, hay que señalar que dicho centro contaba previamente con alumnado ucraniano y ruso que se tomó como alumnado de referencia y que desempeñaron un papel central en la comunicación verbal, y que ejercieron tareas de mediación, encargándose de mostrarles las instalaciones. Dado el desconocimiento de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, se hace fundamental propiciar las adaptaciones curriculares pertinentes, adaptaciones que corrieron a cargo del profesorado de compensatoria.

A nivel de aula, la acción tutorial integró todas las acciones encaminadas a entender el conflicto para canalizar las emociones, entre ellas el estrés y la desesperanza. Es importante respetar los tiempos, sentimientos y reacciones, así como, dialogar desde la empatía y la comprensión. En lo que se refiere a lo académico, se realizó una primera evaluación inicial y se partieron de estos conocimientos, adaptándolos a su nivel de comprensión y reforzando los contenidos en el aula de apoyo.

Entre todos los deportes, se optó por el fútbol, por ser un deporte que a la mayoría les gustaba, y se diseñaron pequeñas gymkanas en equipos. Así se hizo una pequeña “liguilla” de fútbol en el que el alumnado competía por cursos y respecto a las gymkanas se repartieron pistas por todo el

centro para encontrar un “tesoro” y se propusieron una serie de juegos como carreras de sacos, la soga o el juego de las sillas. De este modo, el deporte se convirtió en un recurso adicional para fomentar la cooperación.

Otra de las actividades innovadoras para facilitar esta inclusión fue la redacción de un periódico del centro, en el que se incluyeron noticias relacionadas con actividades del centro, con vivencias personales, y se hizo una sección intercultural, aprovechando la diversidad cultural del alumnado inmigrante del centro, procedente de Marruecos, Lituania, Senegal y Ucrania, en la que con ayuda del profesor de apoyo, relataban comidas típicas de su país, festividades y otros aspectos culturales que pudieran acercar su cultura al resto de compañeros.

Las familias por su parte también se implicaron, realizándose en el centro diferentes actividades de convivencia. Dado que la propuesta se realizó a nivel integral, se ofreció asistencia psicológica también a las familias, y se impartieron cursos de español por parte de padres y madres del centro que se prestaron como voluntarios. Esto permitió estrechar los lazos y fomentar la solidaridad. La experiencia fue valorada muy positivamente por todas las partes implicadas y aunque no se recogieron datos, se observó cómo los alumnos al poco tiempo ya se involucraban en las actividades y se sentían integrados en la comunidad, teniendo su propio grupo de amigos. Es muy destacable también la labor del propio alumnado del centro, que consciente de la situación se implicó de forma activa, integrando a sus nuevos compañeros en todas las actividades.

4. RESULTADOS

Si bien, en este caso, dado lo improvisado e inmediato de la situación no se recogieron medidas explícitas acerca de los resultados, se consiguió la integración del alumnado inmigrante de manera evidente. El alumnado de acogida se adaptó rápida y eficazmente, y aunque la situación de procedencia era muy complicada, se consiguieron importantes logros curriculares. Para el alumnado encargado de acoger a estos nuevos compañeros la experiencia fue muy gratificante y ellos mismos reconocían lo enriquecedor de la historia (“hemos aprendido muchas cosas de Ucrania”; “realmente no somos diferentes”), al tiempo que se trabajaron de

manera indirecta valores como la solidaridad y la empatía. El profesorado coincide en señalar que “ha sido un profundo reto, pero muy gratificantes los resultados”.

5. DISCUSIÓN

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten. La presencia de heterogeneidad en el alumnado con respecto a cultura, intereses y motivaciones supone un enorme reto para el profesorado (Carbonell, 2002; A.A.V.V., 2010), y un desafío para la institución y organización escolar (Leyva, 2008).

En este sentido, el conflicto actual Ucrania-Rusia ha supuesto un escenario para analizar las carencias del sistema y replantear la integración intercultural. La presencia de los emigrantes supone una oportunidad para el enriquecimiento social. La inmigración genera cuestiones sociopolíticas y de índole económica que suscitan un interés creciente en nuestra sociedad y que nos compromete a todos.

Por otro lado, es necesario hacer mención al proceso de duelo migratorio, esto es, un tiempo en el que se produce la adaptación y reorganización de la vida, una reacción natural y necesaria. Se trata de un acontecimiento vital estresante (Montejano, 2002) que suele comprender fases como la negación, el enfado, la negociación, depresión, superación y aceptación, pero en caso de no afrontarse de forma adecuada puede cronificarse e incluso desencadenar en depresión, ansiedad o trastorno de somatización. También puede ser frecuente experimentar síndrome de estrés postraumático, que puede manifestarse a través de miedos, pesadillas, cambios de humor, enfados, rabietas, problemas académicos y de sueño, falta de concentración, revivir continuamente lo sucedido, creencia de que el mundo es un lugar hostil y sensación de no poder confiar en nadie. Son frecuentes también otros sentimientos y emociones como

la falta de comprensión ante lo ocurrida, el estrés y la ansiedad, los miedos y las pesadillas, la incapacidad para expresar sentimientos, dificultades para comer o dormir, problemas académicos, sensación de no poder confiar en nadie. Por otro lado, también son frecuentes dificultades en la atención, la inseguridad, la agresividad, distorsiones cognitivas o consumo de sustancias psicoactivas (Reed et al., 2012; Slone y Mann, 2016). Estas vivencias por tanto, atentan contra la salud mental y el bienestar psicosocial (Miller y Rasmussen, 2010; Betancourt y Khan, 2008)⁵, especialmente cuando el acontecimiento traumático ocurre en etapas tempranas de la vida (Miller y Rasmussen, 2010; Betancourt y Khan, 2008; Tol et al., 2013; 11. Por el contrario, también encontramos estudios que muestran potenciales efectos positivos, como el desarrollo de la resiliencia (Betancourt y Khan, 2008; Tol et al., 2013)

En el caso de los centros académicos, debería apostarse por impulsar programas destinados a mejorar el rendimiento escolar, sin eliminar su idea, al tiempo que se apoya el rendimiento escolar cubriendo sus necesidades lingüísticas. Es importante potenciar la enseñanza personalizada, para lo que es preciso contar con un profesorado formado en torno a la educación intercultural. Esto supone introducir innovaciones a la hora formar a los educadores, una formación que se ha centrado principalmente en la educación intercultural sin ahondar en contenidos y metodologías (Aguado, 2006). Asimismo, es necesario reflexionar acerca de toda la filosofía de la inmigración, conjugando tanto aspectos económicos como individuales, sociales, laborales y familiares.

Las actividades deportivas y extracurriculares han mostrado ser una herramienta de gran versatilidad, muy útil a la hora de trabajar la integración. Dado que el deporte permite captar la información enviada por el docente a través de tres canales (visual, auditivo y cenestésico), estos se integran de manera conjunta, permitiendo la adaptación y comprensión a través de la conjunción de estos tres.

La interculturalidad es un eje transversal que se cimenta en la cultura experiencial del alumnado en el aprendizaje, así como el análisis del currículo ordinario para evidenciar os aspectos culturales presentes en los contenidos, así como, el cuestionamiento de estereotipos y la experiencia. Vivimos en una sociedad multicultural, por lo que la educación

intercultural es altamente pertinente. Por su parte, la educación intercultural debe incluir la posibilidad de desarrollar plenamente la cultura propia como “garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo” (Sarramona, 1993, p. 34).

Respecto a las dos herramientas utilizadas, consideramos que han sido claves para lograr la esperada inclusión de estos alumnos/as.

En lo que se refiere al deporte, sobradamente encontramos ejemplos en la literatura (Ríos, 2017; Lirola, 2020) de lo conveniente de recurrir al deporte como herramienta para la inclusión tanto de minorías como de colectivos con discapacidad. El deporte, posibilita la exploración, el movimiento y la manipulación del entorno, al tiempo que favorece la coordinación dinámica general (Del Toro Alonso, 2013). Se abren así una amplia gama de posibilidades y recursos que ofrecen un importante intercambio cultural mejorando las dimensiones social-comunitaria y afectiva-emocional. El uso del juego permite manejar normas y perseguir objetivos comunes que favorecen la inclusión social. Es crucial romper con metodologías tradicionales, en favor de métodos innovadores e integrales.

Por su parte, la elaboración del periódico del centro fue una idea innovadora y que tuvo buena acogida por el alumnado. La implicación fue muy elevada, proponiendo temas, distribuyéndose en equipos para la redacción del tema seleccionado. Esto se hizo en colaboración con el Departamento de Orientación y de Lengua y Literatura, permitiendo trabajar el vocabulario, la ortografía, la creatividad y canalizar sus emociones. Por otro lado, al compartir su experiencia y relatar aspectos culturales, se acercó al alumnado inmigrante con el resto, permitiendo conocerse mejor y reducir diferencias.

6. CONCLUSIONES

Aproximarse a otras culturas implica la revalorización de la propia, así como la relativización, el descubrimiento y la comprensión de valores alternativos (Bartolomé Pina, 2001). El desarrollo de la diversidad no debe ser un resultado acabado, sino un proceso de construcción de conocimiento. Es un reto porque la educación en la diversidad debe poder generar y facilitar el intercambio, ya que sólo este intercambio garantiza el enriquecimiento y crecimiento personal mutuo (Imbernón, 1999). De este modo, se eliminaron las actitudes prejuiciosas, fuente de posibles situaciones de abuso y/o violencia en todas sus variantes.

La educación intercultural parte de un análisis contextual de la situación que en primer lugar detecte cuáles son estas minorías étnicas y culturales, el nivel socioacadémico, el grado de expresión, presencia y conciencia de dicha identidad, así como las situaciones de discriminación o conflictos que puedan darse. En este caso, dadas las trágicas condiciones, se trabajó la empatía con la situación y se produjo una gran implicación.

Por otro lado, es crucial también adaptar la metodología, la organización escolar, las motivaciones, intereses y expectativas al tipo de alumnado que nos venga. En este sentido, contar con profesionales especializados como el profesorado de apoyo y el departamento de orientación es crucial, para que se asegure un proceso personalizado de enseñanza-aprendizaje.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la segunda autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

- Achotegui, J. (2006) Estrés límite y salud mental: El Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico Y Múltiple (Síndrome de Ulises). *Migraciones*,19, 59-85.
- Aguaded, E., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 179-201
- Aguado Odina, M. T. (2006). Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. UNED
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea.
- Attanayake, V., McKay, R., Joffres, M., Singh, S., Burkle, F., & Mills, E. (2009). Prevalence of mental disorders among children exposed to war: A systematic review of 7,920 children. *Medicine, Conflict and Survival*, 25,4-19. doi: 10.1080/13623690802568913.
- Ayllón Pino, B. (2010). La cooperación de Brasil: un modelo en construcción para una potencia emergente (ARI). Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?>
- Betancourt, T.S., & Khan, K.T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *Int Rev Psychiatry*,(20):317-328. doi: 10.1080/09540260802090363
- Beyrer, C. (2004). Global child trafficking. *Lancet*, 364,16-17.
- Carbonell, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- Collazos, F., Qureshi, A., Antonín, M., & Tomás-Sábado, J. (2008). Estrés aculturativo y salud mental en la población inmigrante. *Papeles del Psicólogo*, 29(3), 307-315.
- Dimitry, L. (2012). A systematic review on the mental health of children and adolescents in areas of armed conflict in the Middle East. *Child: Care, Health and Development*,38,153-161. doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01246.x.
- Esteso Mesa, R. (2006). El trabajo en exclusión social de médicos del mundo: Inmigrantes. *Trabajo Social Hoy (Monográfico: Trabajo Social e Inmigración)*. Colegio Oficial de diplomados en Trabajo Social y AA.SS.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Protección de la Infancia (UNICEF). (2005). *Estado Mundial de la Infancia*.

- Gairín, J., & Iglesias Vidal, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62(1), 61-75.
- García Corona, D., García García, M., Biencinto, C., Pastor, L., & Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *C & E: Cultura y Educación*, 22(3), 297-312
- Garreta i Bochaca, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers: Revista de Sociología*, 96, 205-223.
- Lamberg, L. (2004). When military parents are sent to war, children left behind need ample support. *JAMA*, 292, 1541-1542.
- Leyva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-14
- Lirola, M. J. (2020). Propuesta hacia el deporte inclusivo en Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1)1405-1412.
- Loredo, A.A. (2004). Maltrato a niños y adolescentes. Editores de Textos Mexicanos.
- Lustig, S.L., Kia-Keating, M., Knight, W.G., Geltman, P., Ellis, H., & Kinzie, J.D. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 24-36. doi: 10.1097/00004583-200401000-00012.
- Miller, K.E., & Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science Medicine*, (70), 7-16. doi: 10.1016/j.socscimed.2009.09.029
- Montejano, S. (2002). Duelo ante la pérdida. *Psicología Online*. Recuperado de: <http://www.psicoglobal.com/blog/duelo-perdida>.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-7.
- Nussbaum, L. (2005). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. En, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp.19-28). Grao.
- Ochoa Mangado, E., Vicente Muelas, N., & Lozano Suárez, M. (2005). Síndromes depresivos en la población inmigrante. *Revista Clínica Española*, 205, 116-118.

- Passalacqua, A. M. (2013). Variaciones del impacto migratorio. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-054/909.pdf>.
- Reed, R.V., Fazel, M., Jones, L., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: Risk and protective factors. *Lancet*, 379,250-265. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60050-0
- Ríos, M. (2017). El deporte como recurso educativo en la inclusión social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 65, 44-56;
- Slone, M., & Mann, S. (2016). Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47,950-965. doi: 10.1007/s10578-016-0626-7.
- Tol, W.A., Song, S., & Jordans, M.J.D. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict -a systematic review of findings in low-and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,54,445-460. doi: 10.1111/jcpp.12053.
- Turiel Pintado, A., & Sánchez Pérez, M. (2010). Guía para la evaluación de alumnado de incorporación tardía. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Centro de Profesorado y de Recursos de Oviedo.

INMIGRACIÓN EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LAS CIFRAS Y REFLEXIONES PARA LA INCORPORACIÓN EFECTIVA DEL ALUMNADO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX, especialmente desde nuestra entrada en la Unión Europea, España se ha situado como un escenario óptimo para la inmigración. Los profundos cambios políticos que sentaron las bases de la democracia fueron el punto de partida para la transformación socio-económica. En sus inicios, la población inmigrante se asentaba en nuestro país por las condiciones climáticas, respondiendo a un perfil de persona jubilada con alto poder adquisitivo. Esto aún sigue siendo evidente en ciertas poblaciones de Mallorca, Andalucía o Canarias. Este flujo migratorio que se ha experimentado no se ha producido de forma lineal, sino que el ritmo de crecimiento ha ido aumentando desde 1996, teniendo máximos históricos a partir de la entrada del siglo XXI, cambiando al mismo tiempo el perfil del migrante, que ahora viene a España en busca principalmente de una mejora en su situación económica, similar a las emigraciones de los españoles en el pasado. El rápido crecimiento económico que se experimentó en España hasta 2008, tuvo como consecuencias que la inmigración en nuestro país en el año 2010 alcanzase su punto más alto, conformando el 12,2% de la población española.

La inmigración a España aumentó significativamente desde finales del siglo XX debido al rápido crecimiento económico que vivió España

hasta 2008, llegando a formar el 12,2% de la población española en 2010, su punto más alto (El País, 2022.).

Actualmente, España es el país con la tasa de inmigración más alta de la UE con un 10%, por delante del 9,6% que reside en Francia, el 8,9% de Alemania y el 8,1% del Reino Unido. Tras Estados Unidos, España es el primer receptor de inmigrantes del mundo, creciendo la población foránea un 24%, mientras que la de españoles sólo crece un 1%. Es un destino muy atractivo para la inmigración, y, de hecho, un 70% de los que viene se queda de forma definitiva. Sin embargo, no son los países más industrializados quienes acoge a más inmigrantes, sino países como Irán, Pakistán y Malawi

Tras la crisis económica, entre 2011 y 2017 la cifra se redujo hasta el 9.8% (El País, 2014. Consultado el 20 de marzo de 2022). No obstante, y al producirse de nuevo un repunte económico ascendente, entre 2017 y 2022, la cifra de inmigración se volvió a situar en torno al 11,5 % en 2021 («Instituto Nacional de Estadística, 2022)

Este incremento puede explicarse por el notable aumento en los registros de inmigrantes acogidos al régimen general Análisis de la inmigración en España y la crisis económica (Valero-Matas et al.,2014) y posteriormente, por los inmigrantes procedentes de países como Rumania y Bulgaria a partir de 2007, coincidiendo con la incorporación de estos países a la UE.

Actualmente, el peso relativo de la población inmigrante ha incrementado de forma espectacular, de tal forma que se estima que una de cada ocho personas empadronadas en nuestro país son extranjeras. De hecho, los datos más recientes señalan que en 2021 la población extranjera constituía el 15,5% de la población, lo que se traduce es 7 322 408 de personas (Instituto Nacional de Estadística,2022.)

Entre las diversas causas que apuntan a la inmigración, los factores económicos son los que soportan un mayor peso (Larramona, 2006; Portes, 2012;). Factores como la expectativa de una mejora económica, un mejor futuro para ellos y sus hijos son las principales razones que incentivan esta situación.

En cuanto a los niños y adolescentes, sufren también en primera persona los choques culturales y los cambios en ocasiones abruptos. De hecho, en ocasiones, niños y adolescentes tienen que hacer frente a un proceso de duelo ante la nueva situación, provocado por lo abrumador de los acontecimientos. De este modo, puede sentirse indefensos, desprotegidos, siendo frecuentes trastornos de sueño, irritabilidad, tristeza, apatía... La gestión de estas emociones, y la gestión del duelo, entendiendo este duelo "como el proceso de adaptación y asimilación a la pérdida de un ser querido o algo muy preciado" (Larroy et al., 2016). Por otro lado, nos encontramos con que no toda la población va en la misma línea de la integración o de la interculturalidad, incluso en ocasiones se muestran actitudes contrarias a la integración de los inmigrantes.

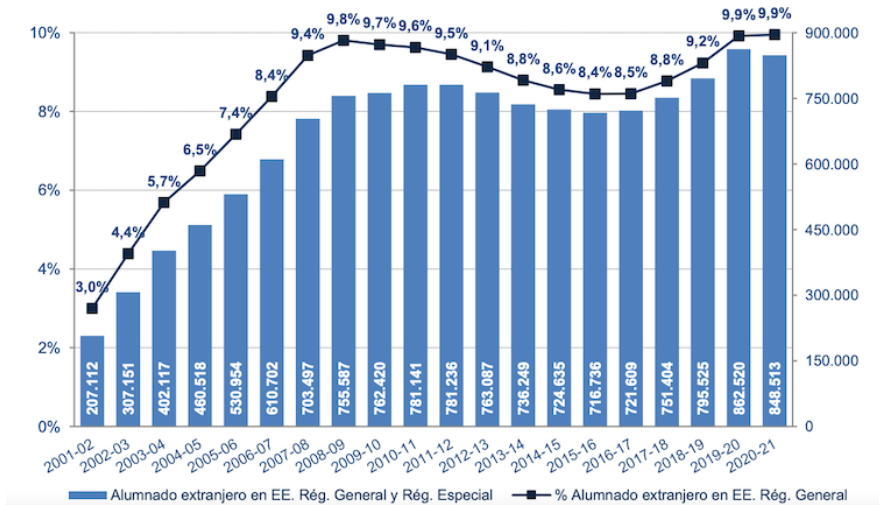
La gestión de todas estas emociones, dado lo complejo de la situación puede ser muy difícil, de ahí la importancia de contar con profesionales y un sistema que sirva de apoyo. En este sentido, el sistema educativo debería servir como amortiguador, un ambiente y espacio seguro que acoja a los estudiantes procedentes de otros países y facilite la transición y la asimilación de todos los cambios. Durante muchos años, la presencia de alumnado inmigrante era un acontecimiento anecdótico, sin embargo, en los últimos años, con el aumento del flujo migratorio, la interculturalidad en las aulas forma parte de lo cotidiano. Con respecto a la procedencia, en su mayoría son iberoamericanos, africanos y otras partes de Europa. Más concretamente, en cuanto a la nacionalidad, el alumnado más numeroso procede de Marruecos (207.706), Rumanía (102.710), China (40.403), Colombia (40.174) y Venezuela (36.235). En el último año se ha producido un incremento de 9.4 puntos del alumnado hondureño, conformado por 20714 escolares, lo que la sitúa en la octava nacionalidad extranjera más numerosa.

Asimismo, el aumento generalizado en las cifras de escolarización obligatoria en todos los niveles (alcanzando prácticamente el 100%), incluye también a este perfil de alumnado. No obstante, aún sigue existiendo una brecha en la escolarización en detrimento del alumnado inmigrante. Cifras recientes apuntan a que la tasa de escolarización de los estudiantes extranjeros en España es de un 49% frente al 73% de españoles, es decir, un tercio inferior en la población migrante. Pese a ello, esta brecha se ha

reducido en un 27% en la última década. Las diferencias más acusadas se dan en los niveles formativos superiores, (53% de españoles vs. 30% de extranjeros), y, especialmente en la educación superior no universitaria (16% vs. 7%). Esto puede ser atribuible a factores como que la escolarización del alumnado inmigrante se demora unos meses de la llegada, al hecho de que los jóvenes inmigrantes se incorporan al mundo laboral lo antes posible, abandonando, por tanto, los estudios, al fracaso escolar (hecho que puede ir ligado a la razón anterior), o a que determinados colectivos extranjeros optan por no escolarizar a sus hijos. Esto muestra las graves carencias de nuestro sistema educativo, descuidando principios como “la consideración de un sistema educativo compuesto por unos elementos considerados de calidad por todos sus participantes (Bernabé, 2002). De hecho, la investigación señala que si bien el alumnado inmigrante se muestra motivado y expresa actitudes positivas hacia la escuela (Stana y Christensen, 2006), sus resultados académicos son más bajos que los del alumnado autóctono, en materias claves como las matemáticas, lectura y ciencias. Si bien, es preciso matizar que estos resultados se ven mediados por el nivel socioeconómico y la lengua que se habla en la familia del alumno inmigrante, así como, por los recursos de apoyo lingüístico que ofrecen los centros educativos.

En cifras, el alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial extranjero, registrado durante el curso 2020-2021 asciende a 848.513 alumnos, produciéndose un balance negativo de 14.007 alumnos con respecto al anterior (-1,6%), curso académico en el que se alcanzó la cifra más alta (ver gráfica 1). Básicamente, en todos los niveles educativos, exceptuando la formación profesional básica y de grado medio (dado el perfil de este alumnado orientado eminentemente al mundo laboral), las tasas de escolarización son significativamente más bajas en extranjeros.

GRÁFICO 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitarias y en enseñanzas de Régimen Especial en las Enseñanzas de Régimen General.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación profesional. Gobierno de España.

Estableciendo una comparativa del curso 2020-21 respecto al anterior, 2019-20 por nivel educativo, podemos destacar, en primer lugar, la disminución de alumnado, es destacable la importante disminución respecto a la educación infantil, 11.773 (-6,9%),

similar a la del global del alumnado de este nivel (-7,3%), seguida por la disminución de la ESO, 2.106 (-1,1%), pese al aumento global de este nivel (+1,3%), por el contrario, el alumnado extranjero que cursa Formación Profesional se incrementa en 8.048 (+11,2%), por encima del global del alumnado de estas enseñanzas (+9,3%). También se ha producido una caída significativa del alumnado extranjero en las enseñanzas de Régimen Especial, 9.427 (-23,2%), especialmente en las Enseñanzas de Idiomas, 8.243 (-25,0%) (ver Tabla 1).

TABLA 1. Evolución del alumnado extranjero (que no posee nacionalidad española) matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitarias y en enseñanzas de Régimen Especial.

	2020-2021	2019-2020	Variación	
			Absoluta	Porcentaje
TOTAL	848.513	862.520	-14.007	-1,6%
Régimen General	817.347	821.927	-4.580	-0,6%
E. Infantil	159.653	171.426	-11.773	-6,9%
E. Primaria	336.387	336.881	-494	-0,1%
E. Especial	5.234	4.994	240	4,8%
E.S.O.	186.874	188.980	-2.106	-1,1%
Bachillerato (1)	45.144	43.965	1.179	2,7%
Ciclos Formativos de F.P. Básica	11.877	10.800	1.077	10,0%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Medio (1)	35.331	31.290	4.041	12,9%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Superior (1)	32.699	29.769	2.930	9,8%
Otros Programas Formativos	4.148	3.822	326	8,5%
Régimen Especial	31.166	40.593	-9.427	-23,2%
EE. Artísticas	6.114	7.294	-1.180	-16,2%
EE. de Idiomas	24.718	32.961	-8.243	-25,0%
EE. Deportivas	334	338	-4	-1,2%

(1) Incluye el régimen presencial y a distancia.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación profesional. Gobierno de España. Alumnado extranjero matriculado por enseñanzas.

Ante esta situación, se requiere una respuesta educativa que se adapte a las necesidades acaecidas.

En este sentido, la vía más efectiva es la que pasa por una educación intercultural y la inclusión, conceptos que tienen como base el respeto a las diferentes culturas, la mejora del autoconcepto cultural del alumnado, potenciando la solidaridad y la cooperación y asegurando siempre la igualdad de oportunidades académicas en el alumnado. Por tanto, debe postularse un modelo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural y del modelo cooperativo, lo que supone la interacción entre valores culturales diferentes en la práctica educativa (Leiva Olivencia, 2010).

El objetivo del presente trabajo es en primer lugar, presentar los datos más recientes acerca de la inmigración y una vez presentados estos datos actualizados, recoger una síntesis de las características y necesidad de dicho alumnado, así como, de la percepción de los docentes ante este panorama, esbozando algunas pinceladas de las bases teóricas que deberían sustentar una educación que apueste por la inclusividad.

1.1. CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Entre las necesidades del alumnado inmigrante, debemos tener muy presentes:

- En primer lugar, la lengua materna es normalmente muy distinta a la española.
- Por otro lado, es necesario tener en consideración que poseen patrones culturales en muchas ocasiones divergentes, o diferentes a los del país de acogida. Esto se manifiesta de manera muy clara en el caso de la religión.
- Es conveniente asimismo tener en consideración las difíciles condiciones socioculturales y económicas a las que han estado o están sometidos, que en muchas ocasiones los sitúan en una situación de vulnerabilidad

Medidas de actuación:

Ante estas condiciones, se pueden tomar las siguientes actuaciones:

- Respetar siempre las dificultades que puedan aparecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abordándolas desde la individualidad y otorgándoles un trato personalizado.
- Asegurar la apertura y flexibilidad del proyecto educativo, adecuarse al contexto socioeconómico y cultural, manteniendo flexibilidad organizativa en los centros. Por ejemplo, es conveniente formar grupos flexibles en el aula, convirtiendo a esta en un espacio creciente de optatividad y promoviendo la diversificación curricular con el fin de adquirir los objetivos generales.
- Tomar como principio de aprendizaje, aquel que se produce de forma significativa, que permite integrar y asimilar mejor los conocimientos más allá del mero aprendizaje memorístico y repetitivo, condenado a un rápido olvido. De este modo, al relacionar la información nueva con esquemas de conocimiento y de conducta, el contenido se aprehende de una forma más

consistente. En el caso de minorías étnicas y culturales, este principio puede conllevar la incorporación de contenidos históricos y culturales. Es conveniente, asimismo, tener presente el carácter funcional del aprendizaje, como base del propio aprendizaje posterior.

- Por último, es crucial no descuidar el papel de la familia, asegurando su participación en el día a día de la escuela. De este modo, se ensalzan sus aportaciones y se le da valor añadido a su cultura, al tiempo que se disminuye la discrepancia acerca de valores y contenidos, se reduce la desventaja sociocultural y se favorece la valoración de la familia hacia la escuela.
- Esto es tangible a través de medidas como la realización de talleres sobre la cultura y lengua de origen (Morales Orozco, 2006), salidas extraescolares o la potenciación de la formación de los padres.
- Otro de los pilares fundamentales es la formación permanente del profesorado (Galván y Manzanares, 2012).
- Asumir siempre una actitud no discriminatoria, lo que implica ser consciente de nuestros propios prejuicios. Del mismo modo, el sistema escolar, podría perpetuar las diferencias al transmitir esquemas diferenciadores, limitando las expectativas del alumnado inmigrante. Por ello, el papel del orientador es vital, intentando proporcionar una perspectiva realista sobre el abanico de posibilidades y los pros y los contras que conlleva cada elección.
- El desarrollo de proyectos de compensación educativa, que permita hacer hincapié de manera personalizada en las necesidades y trabaje las desventajas de las que este alumnado parte. Esto supone cambios en las estrategias de evaluación, y la asunción siempre que sea posible de procedimientos de estructura cooperativa.

- Trabajar en valores como la responsabilidad y el respeto, y desarrollar una educación no discriminatoria, centrada en la igualdad de las personas, la empatía y la solidaridad.

1.2. PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES

El profesorado señala la inmigración como uno de los principales retos a los que se enfrenta en su práctica docente. En ocasiones esta situación se desencadena por los propios prejuicios que arrastran los educadores (“con frecuencia el profesorado llega a conclusiones acerca del alumnado incluso antes de que tenga contactos con él”) (Wright, 1995). Las primeras semanas y las interacciones e impresiones que tienen lugar en este tiempo serán cruciales en la formación de expectativas (Díaz-Aguado, 1996) que suelen estar muy influidas por la clase social y el grupo étnico del alumnado y su comportamiento y actitud en el aula. De este modo, un profesor cuyas actitudes sean negativas y prejuiciosas respecto a las culturas minoritarias bajará sus expectativas hacia dicho alumnado (Merino y Ruiz, 2005). Se ha encontrado, por un lado, la tendencia en el profesorado a considerar que el alumnado extranjero obtiene un peor rendimiento y necesita más esfuerzo y ayuda; a su vez, el profesorado no es consciente del papel de estas creencias sobre el alumnado, considerando que el desempeño escolar únicamente está determinado por las familias y los recursos organizativos. Esto denotaría una escasa conciencia de la responsabilidad y la influencia del profesorado, así como de su labor educativa en los logros y no logros escolares de los estudiantes, reflejando asimismo un nivel muy bajo de innovación en la docencia (Díaz-Aguado, 2007).

La relación afectiva docente-alumno puede mejorar el rendimiento académico.

También se ha encontrado que un alto porcentaje de docentes desconoce su importante papel en los logros de sus estudiantes, achacando todo el éxito o el fracaso escolar a las capacidades del alumnado y a su situación familiar (Aguado et al., 2008).

A su vez, estas actitudes implícitas o explícitas del profesorado influyen a su vez en el rechazo o acogida del resto de alumnado (Medina y Domínguez, 2006; Soriano, 2001).

No obstante, hasta la fecha, la educación intercultural no es un contenido muy presente en los planes de estudios, centrándose en la dimensión teórica-cognitiva, dejando de lado la dimensión afectiva-actitudinal (Jordán, 2004).

Ortiz Cobo (2008), en un interesante estudio realizado con profesores de un centro de educación secundaria de Almería, encontró que el profesorado empleaba un amplio rango de adjetivos y afirmaciones que reflejaban sus opiniones respecto a la presencia del alumnado inmigrante extranjero, que agrupó por orden de importancia. Estas opiniones reflejaban que, para el profesorado, las aulas multiculturales se traducían en:

1. Más trabajo y esfuerzo.
2. Trabajo añadido, extra o adicional.
3. Preocupación, frustración, angustia, etc.
4. Un problema.
5. Enriquecimiento, riqueza cultural y conocimiento de otras culturas.
6. Reciclaje y formación.

Todo esto, según el mismo estudio, y en opinión del profesorado repercute en el alumnado autóctono del siguiente modo (Ortiz Cobo, 2008):

1. Una reducción en la atención que se presta al alumnado autóctono.
2. Un descenso de su rendimiento.
3. Una ralentización o un retraso en su trabajo.
4. Un enriquecimiento.
5. Una convivencia y un conocimiento de otras personas, culturas, etc.
6. Aprender a compartir, a ser más tolerantes y a aceptar a otras personas y culturas.
7. Curiosidad.
8. Rechazo.

Por otro lado, los docentes señalan que el factor que más se interpone en la integración efectiva del alumnado inmigrante es el desconocimiento de la lengua, señalando también la importancia de otros factores como las costumbres, los valores o las diferencias culturales.

2. DISCUSIÓN

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten. La constante presencia de inmigración ha producido una profunda transformación en los países de acogida, principalmente los países del sur de Europa. La inmigración es el fenómeno socioeconómico y cultural de mayor trascendencia, imparable, dada la brecha que existe entre unos y otros países, y por otro lado, por la necesidad de mano de obra en los países más desarrollados para mantener su crecimiento y bienestar.

Por tanto, no estaríamos ante una moda pasajera, sino un fenómeno continuo, cuyo origen, ha de buscarse en las características y contextos en los que se producen, teniendo en cuenta procesos económicos, sociodemográficos, geográficos y políticos (Lacomba, 2008). Lo cierto es que, ante esta situación, en ocasiones, el sistema educativo y las personas que lo conforman se ven desbordadas por esta problemática, careciendo de los recursos suficientes para garantizar una ilusión eficaz.

La educación intercultural supone situar las diferencias culturales como el foco para la reflexión y la indagación (Aguado Odina, 2004).

Los centros educativos se encuentran ante un desafío, que les brinda una oportunidad única y muy enriquecedora, pero que en ocasiones sobrepasa sus recursos y que, en definitiva, requiere la inversión de tiempo, esfuerzo y energía. En primer lugar, desde las aulas de enlace, ATALs o de acogida, debe trabajarse para salvar las dificultades comunicativas, base para poder continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un espacio inclusivo debe ser aquel en el que la diversidad del alumnado sea un valor, el aula sea concebida como una comunidad de aprendizaje y convivencia, se fomenta el uso de metodologías que posibiliten un aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias para “aprender a aprender” (López Melero, 2004).

3. CONCLUSIONES

Como educadores y, en definitiva, como miembros de la sociedad es necesario hacer un análisis de los obstáculos y dificultades de los que parte el alumnado. En primer lugar, el desconocimiento de la lengua que dificulta de manera considerable la comunicación. Aquí reside la importancia de asegurar no sólo la escolarización, sino de asegurar la equidad como pilar fundamental de la misma. Esto puede resultar en ocasiones utópico, dado que, pese a las reformas y cambios efectuados en el sistema educativo, nos seguimos encontrando con serias dificultades para acoger en la práctica la misma idea de diversidad. Esta problemática es mayor a medida que vamos subiendo niveles en el sistema educativo, proporcionando respuestas en ocasiones contraproducentes con el concepto de inclusión (Echeita, 2002, 2006).

En esta línea, es crucial centrarse en las potencialidades y puntos fuertes del alumnado (Vaughn et al., 1997), partiendo siempre de una evaluación psicopedagógica que permita entender todas las variables y características contextuales, así como los déficits para el abordaje posterior desde una perspectiva psicoeducativa personalizada que dé una respuesta correcta a las necesidades de cada alumno (Shapiro & Kratochwil, 2000)

Por tanto, es necesario plantearse la necesidad de profundizar en la formación del profesorado, incluyendo también a las familias en este proceso educativo intercultural fuera del aula (Bernabé, 2012). El currículum también debe sufrir una importante reforma, que asegure la incorporación de materiales didácticos basados en principios como la equidad y el respeto a las diferencias que conforman la diversidad cultural. Para optimizar este proceso, sería interesante darle un carácter vivencial.

Por último, no debemos perder de vista la importancia de proporcionar una enseñanza personalizada para cada alumno, evitando considerar a todo el alumnado como igual. Hay que respetar la unicidad de cada alumno, puesto que, son muchas las variables implicadas. Por citar algunos ejemplos, el lugar geográfico, el nivel sociocultural, la edad, el género, las características de la familia son variables que determinan la necesidad de abordar de manera individual los procesos de enseñanza-aprendizaje (Molina, 1995; Fernández-Castillo, 2001). Debemos, por tanto, concebir las necesidades educativas como algo específico y no general para este alumnado (Fernández-Castillo, 2001; Lerner, 2000).

4. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la segunda autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

5. REFERENCIAS

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata-Benito, P. (2008). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado: Dilemas y Propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 11, 67-76.
- Bernabé, M. M. (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *REIFOP*, 15 (4), 79-88
- Defensor del Pueblo. (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson Educación.
- Echeita, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica UNED*, 13,135-152.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

- El País. (29 de diciembre de 2008). La población española creció en 2007 más que nunca gracias a los inmigrantes. Consultado el 15 de octubre de 2022.
- Fernández-Castillo, A. & Moreno Moreno, M. (2001). Entrenamiento de habilidades sociales en el ámbito escolar: inclusión de un procedimiento de autorregulación verbal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 4, 681-690.
- Galván, M. J. y Manzanares, A. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 45-59.
- Jordán, J. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. MEC.
- La salida de inmigrantes reduce la población en España por segundo año». El País. 30 de junio de 2014. Consultado el 20 de marzo de 2022).
- Larramona, G. (2006). Inmigrantes indocumentados. *Anales de Estudios Económicos y Empresariales*, 16, 15-27.
- Larroy, C. Fernández, I. Salgado, N. Colastre, I. Lozano, D. Piñas, B. Nieto, J. García, E. Santos, I y Huguet, E. (2016). Guía para la Intervención Psicológica con Inmigrantes y Refugiados. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
- Leiva Olivencia, J.J.. (2010). Educación Intercultural y Convivencia desde la Perspectiva Docente. *Profesorado-Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 25-39.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. *Aljibe*
- Medina, A. y Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coord.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 13-27). Pearson Prentice-Hall
- Merino Mata, D. y Ruiz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-204.
- Molina, S. (1995). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Marfil
- Morales Orozco, L. (2006). La integración lingüística del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo. *Catarata*.

- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociología*, 87, 253-268.
- Población extranjera por Nacionalidad, Sexo y Año.». Instituto Nacional de Estadística (España). 20 de marzo de 2022. Consultado el 20 de marzo de 2022.
- Portes, A. (2012). *Sociología económica de las migraciones internacionales*. Antrophos.
- Shapiro, E.S. & Kratochwill, T.R. (2000). *Conducting School-Based Assessments of Child and Adolescent Behavior*. The Guilford Press.
- Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. La Muralla.
- Stanat, P. y G. Christensen. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD
- Valero-Matas, J.A., Coca, J.R. y Valero-Oteo, I. (2014). Economic crisis and its socio-economic impact on immigration in Spain. *Papeles de Población*, 20(80), 9-45.
- Vaughn, S., Schumm, J. & Argüelles, M. (1997). The ABCDEs of Co-Teaching. *Focus on Exceptional Children*, 30(2), 26-29.
- Wright, C. (1995). Procesos escolares: un estudio etnográfico. En Woods, P. y Hammersley, M. (comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela* (pp.209-232). Paidós.

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER
Universidad de Jaén

ANA MANZANO LEÓN
Universidad de Almería

CRISTINA MÉNDEZ AGUADO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La realidad de una globalización abierta al mundo hace que se produzcan intercambios de forma constante que cochan con los mecanismos de control que se proponen en nombre del orden social. La creación de muros y vayas entre las fomentaras de países, principalmente entre el norte y el sur global, es una dura realidad que fomenta la marginación entre las personas inmigrantes. Esto se contrapone con las realidad de los propios países del norte que tienen tasas de crecimiento negativo (Stegoni, 2003) de algunas de las grandes economías del mundo. Es en estos países hacia donde los flujos migratorios van con una mayor intensidad en busca del trabajo que no quieren realizar los nacionales. Muchas veces se reactiva un sentimiento nacionalista que permite y justifica la explotación laboral del inmigrante (Pizarro, 2011).

En este contexto se hace esencial asegurar que se aplican todas las estrategias de inclusión que permitan un éxito académico y una igualdad de oportunidad en el desarrollo socio-laboral de las personas.

Lanza y Sánchez, 2013, describen tres estrategias básicas de intervención en el aula:

- a. Estrategias de apoyo: motivación, mostrar afecto, acogimiento o sensibilización hacia el estudio.
- b. Estrategias cognitivas: asociadas con la integración de conocimientos previos.
- c. Estrategias metacognitivas: enfocadas a aumentar el conocimiento que tiene el estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Estas estrategias se pueden afrontar desde las estrategias lúdicas

1.1. ESTRATEGIAS LÚDICAS

El juego tiene una larga tradición en la educación infantil y primaria como herramienta de aprendizaje significativo. Sin embargo, durante varios años, los juegos han sido vistos como herramientas de aprendizaje en todos los niveles educativos. Por ejemplo, un estudio reciente de Manzano León, et al., (2021) implementó la gamificación para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria con dislexia. Otro ejemplo es el de Núñez Ríos et al., (2019), quienes indujeron cambios en la conducta prosocial de estudiantes universitarios a través de actividades lúdicas. Lo cierto es que el número de estudios sobre estos métodos está creciendo rápidamente, mostrando resultados muy prometedores como potenciadores del aprendizaje.

Hay dos razones principales por las que se utiliza la estrategia lúdica. Por un lado, la valoración muy positiva de estos métodos por parte del alumnado (Gómez-Urquiza et al., 2019) y, por otro lado, la conexión con los mismos en relación con su proceso educativo. Esto se debe a que la motivación por la tarea es alta. Las estrategias lúdicas son cada vez más populares no solo como herramientas de aprendizaje, sino también como herramientas para evaluar conocimientos y habilidades (Hermanns et al., 2017).

La teoría de la motivación ha dado lugar a muchas teorías del comportamiento humano. Podría decirse que una de las teorías más famosas de la psicología es Maslow y su teoría de la pirámide. Csikszentmihalyi (2008) contribuye a la motivación en la teoría del flujo. Esta teoría se centra en explicar qué sucede cuando una persona está muy motivada y

en qué circunstancias una persona experimenta un estado de flujo. Para que ocurra el estado de flujo, deben ocurrir los siguientes estados mentales:

1. Totalmente centrado en la tarea.
2. Objetivos y recompensas claros, y retroalimentación inmediata.
3. Transformación del tiempo (aceleración/desaceleración),
4. Las actividades son inherentemente desafiantes.
5. Existe un equilibrio entre la dificultad del trabajo y la capacidad individual.
6. No requiere mucho esfuerzo.
7. La acción y la conciencia se fusionan, sin cavilaciones conscientes.
8. Una sensación de control total sobre la tarea.

Generalmente, este tipo de estado se alcanza en experiencias autotéticas donde la motivación intrínseca es alta y la tarea no es ni muy fácil ni muy difícil, es decir, el nivel de desafío es óptimo. Este autor habla del estado mental de concentración absoluta. Allí, hay alegría en la actividad y en vivir de una manera alegre. Este estado se correlaciona con la motivación intrínseca. Es decir, estamos en este estado cuando estamos haciendo algo que disfrutamos y que nos motiva. Esta teoría es particularmente importante en el diseño de experiencias de ocio. El nivel de desafío debe ajustarse a medida que se pide a los participantes que participen. Si una tarea está diseñada para ser demasiado fácil, los participantes no la intentarán porque sienten que es demasiado fácil para su nivel de habilidad.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades lúdicas tiene que ver con la naturaleza de los jugadores y las motivaciones intrínsecas que experimentan en el juego. Bartle (1996) describió cuatro tipos básicos de jugadores basados en la experiencia de videojuegos de cada jugador. De esta taxonomía de Bartle surgieron otras teorías, como BrainHex de Nacke et al. (2014) desarrollaron un modelo de siete tipos de jugadores a través de una encuesta en línea. Independientemente del modelo que elija, cuando tenga una experiencia de juego de la vida real,

debe considerar las necesidades de las personas que participan en la experiencia de juego como jugadores. Porque, como muestran estas teorías, cada persona tiene motivaciones específicas. desempeñar. Esta motivación específica se convierte en una necesidad específica que debe ser atendida mediante un diseño adecuado de la experiencia.

Los cuatro tipos de jugadores que describe Bartle son:

- Asesino: un jugador cuya principal motivación es ganar y encabezar la clasificación del juego. Los rankings, clasificaciones y competiciones en general deben servir para motivar a estos jugadores.
- Sociable: Los motivos de estos jugadores son sociables y quieren compartir experiencias y tiempo con otros jugadores. Este es el tipo más común en esta categoría. Para mantener a estos jugadores motivados, es importante promover la comunicación y formar equipos para jugar.
- Exploradores: estos jugadores están ansiosos por descubrir nuevos escenarios, elementos del juego, niveles o desafíos. Además, sienten la necesidad de superar los objetivos marcados por el juego. Este tipo de jugador debe descubrir constantemente elementos desconocidos.
- Ganadores: Estos jugadores quieren estatus y una forma de obtener todas las recompensas posibles, puntos, niveles, medallas, logros en el juego... Estos jugadores interactúan tanto con el jugador como con el propio sistema de juego.

1.3. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO

El aprendizaje basado en juego (ABJ) consiste en el uso de juegos con fines educativos, el uso puede ser continuo o esporádico, y puede utilizarse para abordar áreas o competencias específicas o contenidos curriculares específicos (Cornella et al., 2020). El origen del juego es variado. Pueden ser juegos tradicionales, juegos inventados o juegos comerciales. También es común modificar los juegos existentes.

Para hacer ajustes, usamos mecánicas de juego que encontramos atractivas o útiles, según la competencia y el contenido en el que estamos trabajando. También es común eliminar mecánicas para ajustar la dificultad para los estudiantes. Por ejemplo, Fantasmas Blizz de Devir se puede utilizar para abordar la identificación visual y el procesamiento de la información. Hay dos tipos de mapas en el juego, uno que es directamente identificable y otro que requiere inferencia. Si los estudiantes tienen problemas, este mecanismo de razonamiento puede eliminarse para facilitar el juego. Otros juegos te permiten trabajar en tus habilidades orales, cívicas, lógicas y matemáticas. Los juegos brindan la oportunidad de trabajar las habilidades educativas con mayor motivación (Blasco, 2019). ABJ incluye diferentes tipos de juegos (videojuegos, juegos de mesa, juegos de realidad virtual, juegos de realidad aumentada).

ABJ permite el entrenamiento de habilidades repetitivas, agotadoras y, a veces, incluso frustrantes en un entorno satisfactorio, alegre y motivador (Alsawaier, 2018). Esto los hace particularmente útiles en la educación especial y en las primeras etapas del desarrollo. Sin embargo, dependiendo del juego que elijas, puede ser utilizado para todos los niveles educativos.

Además, según el juego se fomentará la participación de ciertas funciones ejecutivas que permiten una mejora en el rendimiento cognitivo de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es enseñar a los estudiantes del grado de primaria la metodología de ABJ como instrumento para lograr la integración del alumnado presente en el aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Que los participantes conecten con el juego y reconozcan el potencial de la metodología

- b. Enseñar a los futuros docentes a realizar las adaptaciones pertinentes en los juegos para permitir adaptaciones según las competencias de los destinatarios.

3. METODOLOGÍA

1.1 PARTICIPANTES

Las personas que han participado en este estudio son estudiantes del grado de primaria de la Universidad de Almería, han sido un total de 64 estudiantes con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años.

Antes de comenzar con las actividades se les informo por escrito y de forma oral de la actividad y se les solicito su autorización de forma expresa para participar en el estudio. Se les indico que su participación no estaba asociada a ninguna recompensa, al igual que la no participación no conllevaría ninguna penalización.

1.2 INSTRUMENTOS

Para la recogida de los datos se realizó una escala tipo Likert ad-hoc que las personas participantes respondieron al final del programa y un cuestionario. Ambos instrumentos, cuestionario y escala fueron respondidos al finalizar la actividad-

Cuestionario

Responde a estas preguntas pensando en los días en los que has estado desarrollando la actividades con la metodología de ABJ:

- ¿Cómo te has sentido jugando en clase?
- ¿Crees que aprendiste algo? ¿Qué?
- ¿Repetirías la experiencia?
- ¿Qué destacas de los talleres?
- ¿Implementarías esta metodología en el aula?

Escala Likert. 1 completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo

He adquirido las competencias necesaria para realizar ABJ en clase.

El ABJ me parece una herramienta útil para la inclusión.

Usar los juegos para aprender sobre ABJ me parece buena metodología.

Me he sentido integrado dentro del grupo.

He aprendido cosas nuevas de mis compañeros.

1.3. PROCEDIMIENTO

Se han realizado tres sesiones de dos horas de duración cada una de ellas. En la primera sesión se facilitaron contenidos teóricos sobre el ABJ en los contextos educativos y se explicaron nociones básicas sobre la implementación del juego en estos contextos. También se realizó una explicación breve sobre las funciones ejecutivas y su implicación en los procesos de aprendizaje.

Después se explicaron el principio de intervención que se utilizaría el caso de la casuística de las personas que no comparten el idioma puesto que esto puede suponer un hándicap en la intervención. Mientras que los participantes jugaban a los juegos las personas dinamizadoras se acercaban a los grupos y les hacían preguntas sobre posibles adaptaciones que pudieran plantear; es decir les planteaban posibles situaciones que se les pudiera suceder en clase y como podrían resolverlo. También se les preguntaba sobre el uso general del juego y que objetivos pedagógicos básicos podría cubrir el juego y como se podría implementar en el aula.

Se han separado los juegos a utilizar en base a la necesidad de componentes verbales y de diálogo que es necesario para un correcto desempeño en el juego.

Se distinguen tres niveles:

Juegos sin componentes verbales y de fácil explicación:

Rhino Hero (Haba): Rhino Hero es un juego fácil de explicar y podría simplificarse al no usar ciertas mecánicas incluidas. La mecánica básica del juego es usar tus cartas para construir una torre lo más alta posible. Algunos mapas son paredes, otros son techos. Los mapas de techo contienen mecánicas que complican el juego. Uno de ellos contiene un icono de rinoceronte. En este caso, el rinoceronte (pieza de madera) debe

colocarse en el círculo. En el juego, el que suelta el barril pierde al colocar las cartas o colocar el Rhino.

Abejitas Zum Zum (Mercurio): Abejitas Zum Zum es un juego de memoria. Consta de 6 abejas de diferentes colores (rosa, amarillo, rojo, verde, azul y morado) cubiertas de panales de abejas. Este método no le permite ver el color de las abejas en el interior. Luego hay tarjetas con abejas de diferentes colores. Luego, cada jugador debe tomar una tarjeta e intentar encontrar una abeja del color indicado en la tarjeta. Si la encuentra, el jugador coloca una colmena con abejas en el espacio de ese jugador. Si un jugador falla, el siguiente jugador tiene la oportunidad de responder. Gana el jugador que tiene 4 abejas en su campo.

Ubongo (Devir): Ubongo es un juego que recuerda al Tetris. Por un lado, el juego consiste en muchos tableros cuadrados con áreas vacías dibujadas en ellos. Las fichas, por otro lado, vienen en muchas formas. Cada uno de estos paneles muestra los mosaicos necesarios para cubrir toda el área en blanco sin que los mosaicos se superpongan o salgan del área en blanco. Dependiendo de qué lado esté el tablero, el número de piezas también cambiará. Hay 3 de un lado y 4 del otro. Gana el que puede llenar todos los espacios vacíos en el menor tiempo posible. Cuando esto sucede, la persona recibe la ficha. El juego se repite durante varias rondas.

Monza (Haba): Monza recuerda a las carreras de coches. El tablero emula una pista de coches con casillas coloreadas de diferentes colores (amarillo, azul, verde, rojo, blanco, morado). Para avanzar en el tablero, lanza 6 dados de los colores anteriores. Para avanzar, se lanzan dados y se utilizan según el color deseado en el tablero. Gana el que llegue primero a la meta.

Speed Cups (Mercurio): Speed Cups es un juego de velocidad. El juego consta de cinco dados de diferentes colores (rojo, verde, azul, amarillo y negro) para cada jugador. Por otro lado, los palos que se muestran arriba tienen cartas numeradas en orden, y este orden puede ser horizontal o vertical. El juego consiste en tirar los dados lo más rápido posible. La persona que puede tirar los dados lo más rápido posible gana esta carta. Gana el que consiga más cartas.

La Cuadrilla de Cerditos (Devir): Las cuadrilla de cerditos imitan a una carrera de cerdos. Todos los participantes abandonan la línea de salida, tiran el dado y avanzan el número de espacios indicados por el dado. Una mecánica única de este juego es que cuando un cerdo se encuentra con otro cerdo en la misma casilla, el último cerdo en llegar se coloca encima de los otros cerdos, de modo que cuando el cerdo inferior se mueve, el cerdo superior se mueve con el otro. Esto hace que el juego sea divertido y nunca se sabe de antemano quién ganará.

Juegos con reglas más complejas o algunos componentes lingüísticos:

Spookies (Haba): Estás a punto de entrar en una casa encantada con Spooky. Esta mansión (que se muestra en el tablero) tiene varios pisos, y para subir un piso debes tirar los dados y obtener un valor más alto que el que se muestra en el piso. El juego te permite tirar de 1 a 4 dados. Independientemente de cuántos dados se lancen, solo se cuentan y se suman los dos valores más altos lanzados, pero el juego reduce el número de tiradas. Por ejemplo, si sacas 10 y necesitas ir a la parte superior, lanzar 3 dados solo suma los 2 de arriba. Dado que no es lo mismo tirar dos dados que tirar cuatro dados, el juego premia el riesgo, y ascender según cuantos dados lances te recompensan con una serie de fichas. Si tira y obtiene un número más bajo que el número que se muestra en el siguiente piso, caerá de ese piso y caerá a la misma cantidad de pisos que el número que sacó el sábado. Si la planta se cae, se pierden las fichas que hay que devolver. Cuando terminan, se les da la vuelta y se cuentan los puntos que tiene cada participante. El que tenga más puntos gana.

Carrera de Letras (Ludilo): Una carrera de personajes en un juego que pone a prueba el conocimiento de varios campos semánticos. Todas las letras del alfabeto están dispuestas en el tablero. Dos grupos opuestos participan en el juego. Se extrae una tarjeta para cada grupo y se debe especificar una palabra. Las letras de esa palabra se mueven al lado de ese grupo en el tablero. Ahora es el turno del otro grupo de sacar otra carta, deben decir otra palabra y se aplica el mismo procedimiento. Si la palabra dada por este segundo grupo tiene una letra que coincide con la letra anterior, la letra correspondiente se mueve y se coloca en el centro del tablero. Si un grupo nombra la misma letra dos veces y el otro grupo no la mueve al centro del tablero, esa letra se queda para siempre y

cuenta como puntos. El juego termina cuando no quedan más letras en el tablero.

Dooble (Asmodee): En este permite varias formas de jugar, pero su mecánica base es buscar en dos cartas distintas el dibujo que se repite una vez se localiza se coje la carta y se nombra el dibujo. Este juego tiene una gran capacidad de adaptarse con diferentes campos semánticos.

Taco Gato Cabra Queso Pizza (Ludilo): Juego de rapidez en el que se van diciendo las palabras que le dan nombre al juego y cuando la imagen que aparece en la carta coincide con la palabra que se dice se tiene que poner todos las mano en el centro el último en ponerla se lleva todas las cartas, gana el que se queda sin cartas. Este juego permite una adaptación sencilla por campos semánticos ya que puedes crear cartas nuevas con palabras nuevas.

Juegos con fuerte componente verbal:

Dixit (Asmodée)

Dixit es un juego de contar historias. Es un juego muy divertido con una amplia gama de personalización. El juego consiste en tarjetas ilustradas con muchos elementos maravillosos que pueden usarse para evocar diferentes historias. Cada jugador se turna para usar una tarjeta para contar una historia o una oración, luego coloca la tarjeta boca abajo sobre la mesa. El resto de los jugadores colocan cartas que pueden confundir al resto Libellusobre la historia que se cuenta. Las cartas se barajan y se revelan para votar y puntuar. Para que el juego sea divertido y se pueda ganar, la historia que se cuenta no debe explicar a los personajes. Porque si todos adivinan la historia correctamente, el narrador no puntúa en esa ronda.

Story Cubes (Asmodee): Juego muy fácil de jugar con una gran versatilidad. El juego consta de dados con un icono en cada una de sus caras a partir de una tirada de dados (en la que se puede varias el número de dados) se tiene que crear una historia con los iconos que quedan mirando hacia arriba.

Mysterium (Libellud): Juego en el que hay que resorber un asesinato mediante pistas que da el master. Para dar estas pistas se hace mediante

cartas que evocan muchas situaciones y una pista que da el master. En este juego es muy importante poder entender la parte contextual de la información pues a partir de una frase hay que identificar elementos comunes en varias cartas para entender la pista que se facilita por parte del master.

4. RESULTADOS

Los resultados han estado guiados por los objetivos, es por ello que este apartado se realizara acorde a los objetivos de investigación.

Para responder al objetivo “Que los participantes conecten con el juego y reconozcan el potencial de la metodología” se elaboraron una serie de preguntas que los participantes han respondido:

¿Cómo te has sentido jugando en clase?

El 95% han respondido que ha sido divertido.

El 87% han dado respuesta acorde a la teoría del Flow (Csikszentmihalyi, 2008) como por ejemplo que no han sido conscientes del tiempo o que estaban centrado en la tarea.

¿Crees que aprendiste algo? ¿Qué?

El 100% han respondido que sí, que si creen que han aprendido. El 98% declaran que no conocían la metodología.

¿Repetirías la experiencia?

El 100% repetiría la experiencia.

¿Qué destacas de los talleres?

El 87% han destacado el carácter práctico de la actividad

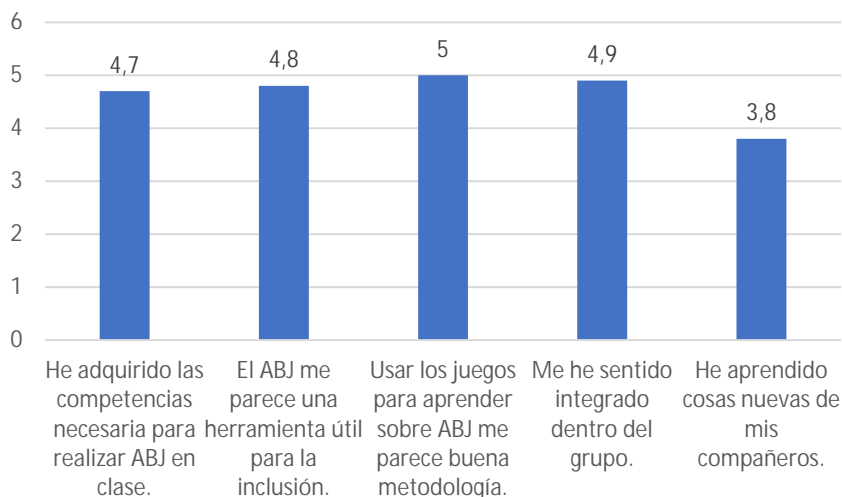
El 75% han hablado sobre aprender usando la propia metodología como un valor positivo.

¿Implementarías esta metodología en el aula?

El 93% dicen sentirse lo suficientemente formados como para poder iniciar esta metodología en el aula, mientras que el 7% restante creen que necesitan algo más de experiencia para llevarla esta metodología al aula.

Para responder al objetivo “Enseñar a los futuros docentes a realizar las adaptaciones pertinentes en los juegos para permitir adaptaciones según las competencias de los destinatarios” se elaboró una escala tipo Likert con la que se ha elabora un histograma con las puntuaciones medias directas.

FIGURA 1. Puntuaciones directas de la escala Likert



Como se puede observar en la Figura 1, las valoraciones que han realizado las personas participantes en la actividad ha sido elevada. La puntuación que se podía obtener es de 1 a 5. Si se observa en casi todos los ítems la puntuación obtenida está por encima de 4,5 menos la pregunta “He aprendido cosas nuevas de mis compañeros” que tiene una media de 3,8.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio son comparables a los que se obtienen en estudios similares si realizamos una pequeña búsqueda en la literatura científica; es decir, buena valoración de la metodología por parte de las personas que participan, buena motivación intrínseca hacia la actividad, elementos de la teoría del flow también es común que aparezca mientras se hace uso de estas metodologías.

Resulta interesante la buena valoración que han realizado las personas participantes en el estudio sobre el uso de la propia metodología como forma de aprendizaje, para nosotros tenía importancia el uso de esta metodología por coherencia y por mostrar de una forma práctica como se puede llevar a cabo de esta forma las personas participantes podrían tener las dos versiones de metodología a la vez, es decir, como alumnos que la reciben y como docentes que están aprendiendo a impartirla.

6. CONCLUSIONES

El estudio ha mostrado que es posible enseñar en la formación inicial docente mediante la metodología de ABJ sobre el ABJ que fomente la integración de alumnado migrante con dificultades en el idioma español.

Además, la valoración de las personas que han participado en este estudio ha sido muy positiva. En este estudio se ha fomentado que los futuros docentes se hagan responsables de su proceso de aprendizaje dando autonomía y permitiendo que ellas mismas realicen investigación por su cuenta en la temática.

La valoración del estudio ha sido muy positiva por parte de los investigadores en la cual se ha percibido una alta participación y satisfacción por los participantes.

8. REFERENCIAS

- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile: una oportunidad a la integración*. Editorial Universitaria.
- Pizarro, C. (2011). Introducción. En C. Pizarro (Ed.), *Migraciones internacionales contemporáneas*. Estudios para el debate (pp. 5-17).
- Gómez-Urquiza, J. L., Gómez-Salgado, J., Albendín-García, L., Correa-Rodríguez, M., González-Jiménez, E. y Cañadas-De la Fuente, G. A. (2019). The impact on nursing students' opinions and motivation of using a "Nursing Escape Room" as a teaching game: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 72, 73-76.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.018>

- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M., y Trigueros, R. (2021). Development and Validation of a Questionnaire on Motivation for Cooperative Playful Learning Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030960>
- Núñez Ríos, G., Márquez Núñez, E., Guerrero Cuentas, H., Magdaniel Durán, M. y Silvera Goenaga, B. (2019). La metodología lúdica como dinamizador de las conductas prosociales. *Lúdica Pedagógica*, 1(30), 115. <https://doi.org/10.17227/ludica.num30-11101>
- Hermanns, M., Deal, B., Campbell, A., Hillhouse, S., Opella, J., Faigle, C. y Iv, R. (2017). Using an “Escape Room” toolbox approach to enhance pharmacology education. *Journal of Nursing Education and Practice*, 8, 89. <https://doi.org/10.5430/jnep.v8n4p89>
- Bartle, Richard (1996) ‘Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs’. *The Journal of Virtual Environments*, 1(1).
- Nacke, L., Bateman, C., Mandryk, R.L. y BrainHex: A neurobiological gamer typology survey. *Entertainment Computing*. 2014, 5, 55–62.
- Cornellà, P. y Meritxell, B. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19
- Blasco, S. (2019). *Educación jugando. Un reto para el siglo XXI*. Nexo Ediciones.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>

INNOVACIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA ATENDER A LOS ESTUDIANTES MIGRANTES: UNA REVISIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los numerosos avances tecnológicos, culturales, sociales y educativos están favoreciendo que se creen sociedades cada vez más justas y equitativas y que trabajen en pro de satisfacer las necesidades que presenta la sociedad, estas sociedades se denominan como sociedades del conocimiento (Ruiz Rivera, 2012).

Los diversos cambios sociales implican también un movimiento poblacional que afecta a todos los países del mundo, los diversos enfrentamientos bélicos, las crisis económicas, la persecución por ideología o religión, son algunas de las causas que provocan que sean un gran número de personas las que deciden abandonar su país de residencia y embarcarse en la aventura de comenzar una nueva vida en otro lugar (Rodríguez & Madrid, 2016). Esta población migrante llega a su país de destino y supone un reto para la gobernantes y las instituciones de dicho país. Si se profundiza más sobre el plano educativo, Se observa cómo las instituciones escolares se encuentran continuamente con diferentes y numerosos retos a los que hacer frente para poder brindar una educación de calidad a todos sus alumnos, entre ellos destaca el ofrecer y brindar una buena atención a la diversidad, ya que atrás quedaron las clases homogéneas y a día de hoy la heterogeneidad en las aulas es la tónica común (Tomlinson, 2005).

A lo largo de estos últimos años se ha observado cómo se han producido numerosos avances en el plano educativo, y es que a raíz de la crisis sanitaria originada por el COVID-19, son muchas las herramientas y recursos tecnológicos los que se han desarrollado para atender a las necesidades y a las características de los estudiantes, de todos los niveles y etapas educativas. Así pues, la metodología tradicional está quedando cada vez más rezagada aún último puesto y son numerosos los docentes que apuestan por la introducción de metodologías o estrategias metodológicas activas e innovadoras donde los alumnos se posicionen en el centro del aprendizaje y los docentes actúan como meros orientadores (Barros, & Arcos, 2021).

La heterogeneidad de los grupos clase de los centros escolares y universidades españolas se caracteriza principalmente por contar, además de la diversidad individual de cada persona, alumnado que presenta algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo y grupos de personas migrantes. Esta situación ha provocado que se desarrolle un cambio de perspectiva sobre cómo enfocar la acción educativa en las aulas, y es que los docentes están cada vez más preocupados por utilizar bases metodológicas que garanticen que su acción posibilita el dar respuesta a las necesidades y a las características de los alumnos, o lo que es lo mismo, poder atender a la diversidad (Ausín & Lezcano, 2014).

En este sentido, la adquisición de nuevas metodologías o estrategias didácticas innovadoras y activas está estrechamente ligada con la necesidad que se manifiesta desde el campo de la formación del profesorado, esto quiere decir que los docentes necesitan adquirir nuevas competencias y habilidades que les posibilite implementar dichas estrategias educativas y que con ello sean capaces de dar respuesta a las necesidades que se plantea en la sociedad actual, sin perder de vista una perspectiva intercultural y de inclusión (Banks, 2014).

La gran diversidad presente en el aula está provocando que las diversas metodologías que se están desarrollando lo hagan acorde a la realidad social y cultural que habita en los contextos educativos, y de esta manera se intentan limar las diferencias y superar los retos que supone la atención a la diversidad dentro del aula. Estas metodologías ponen su foco de actuación en establecer entornos educativos y crear situaciones de

aprendizaje que sean lo más significativas posibles, para alejarse lo máximo de un enfoque tradicional, es decir, se está instruyendo a los docentes para que abandonen la clase magistral como única acción posible para la transmisión de los contenidos (Muntaner Guasp, Pinya, & Mut, 2020).

El desarrollo de este cambio de perspectiva por parte de los profesionales de la educación está poniendo de manifiesto la preocupación existente dentro del mundo docente por favorecer y crear entornos educativos lo más inclusivos y con una perspectiva intercultural posible, de esta manera se está involucrando a todos los miembros que conforman la comunidad educativa para analizar cuáles son los principales problemas y que se intente proponer una solución para solventarlos y brindar de esta manera una educación de calidad (Muntaner Guasp, Pinya, & Mut, 2020).

Al hilo de esta idea, es necesario destacar que, según Muntaner (2019, citado por Rodríguez et al., 2019) la educación inclusiva se entiende:

Como un proceso que ha de sustentarse en un cambio de paradigma fundamentado en una ideología y unos planteamientos de intervención asentados en valores de derecho, calidad y equidad, que debe estar presente en la mentalidad de docentes, familias y sociedad en su conjunto (p. 41)

La sociedad del conocimiento se caracteriza por los cambios tecnológicos que se han producido y más dentro del plano educativo en donde, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), han ampliado su presencia dentro de las aulas y han visto cómo en cuestión de muy poco tiempo han pasado de ser complementos a los procesos de enseñanza y aprendizaje y se han convertido en las herramientas imprescindibles que se utilizan para aumentar la motivación de los alumnos, para favorecer el trabajo colaborativo ya que permite la conexión de los estudiantes en distintos lugares, y además facilita que los alumnos migrantes puedan entender el contenido de la materia y de las actividades gracias a los traductores online y de esta manera no sentirse tan excluidos por la falta de dominio del idioma (Riascos-Erao, Ávila-Fajardo & Quintero-Calvache, 2009).

Así pues los docentes no se encuentran tan solos ante el reto de atender a la diversidad presente en el aula, enfatizando en la presencia de alumnos migrantes, ya que disponen de multitud de recursos metodológicos a los que poder acudir para realizar sus actividades docentes con una perspectiva intercultural e inclusiva. Algunas de estas metodologías tienen una génesis fuera del contexto educativo, y es que la gamificación o el diseño universal de aprendizaje, son estrategias educativas muy útiles para fomentar un trabajo colaborativo, una atención a la diversidad, una respuesta clara a las necesidades demandadas por los estudiantes y sobre todo favorecer la socialización entre los alumnos migrantes (Cerrón, Pérez & Poblete, 2017).

Todo esto denota que dentro del panorama educativo, los contextos, los docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí se realizan están cambiando de perspectiva y focalizándose en conseguir que los alumnos se conviertan en los protagonistas de su aprendizaje, además se está trabajando en pro de conseguir espacios para el aprendizaje cada vez más significativos e innovadores que conciban la interculturalidad y la inclusión como un eje transversal para su constitución.

2. OBJETIVOS

Una vez que han sido expuestos, y se ha argumentado minuciosamente cuáles son los principales antecedentes que dan sustento a la realización de esta investigación es imprescindible destacar que del detalle de los mismos ha derivado la pregunta principal de investigación que persigue ser resuelta a lo largo de este trabajo.

En su formulación ha sido necesario establecer un profundo análisis sobre los diferentes trabajos y estudios que se han presentado en la parte introductoria de esta investigación. Así pues, se plantea a continuación cuál es la pregunta principal de investigación que pivota en torno a; ¿Cuáles son los principales recursos metodológicos disponibles para atender a los alumnos migrantes que acuden a los centros escolares?

De la enunciación de la misma emana el objetivo principal de investigación que es el principal foco de este trabajo, el cual se encuentra centralizado en;

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar la diversidad en las metodologías para atender a los alumnos migrantes.

3. METODOLOGÍA

Tras la enunciación del objetivo principal de esta investigación, es preciso destacar con una gran minuciosidad, cuáles han sido las diferentes estrategias de trabajo que se han empleado para la consecución del mismo. Así pues, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

El uso de este enfoque metodológico se encuentra argumentado principalmente, porque en las diferentes etapas de su ejecución se hace posible diseñar y realizar un estudio pormenorizado en donde poder esbozar una amplia panorámica que refleje cuáles son los aspectos más importantes que se encuentran relacionados con la finalidad principal de este estudio, pues como se ha mencionado anteriormente, el objetivo principal de esta investigación es realizar una revisión bibliográfica de la literatura para poder establecer una amplia gama de recursos y estrategias metodológicas que posibilitan a los docentes, maestros y profesores poder atender a la diversidad en su grupo clase, estableciendo una especial atención a los alumnos migrantes.

Así pues y para que la realización de la revisión bibliográfica de la literatura llegue a buen término, ha sido necesario analizar en profundidad diversos estudios y trabajos que se encuentran relacionados con esta temática, para qué, una vez que se ha esbozado el cómputo total de trabajos seleccionados, se procede a realizar un mayor análisis de los mismos que permita establecer cuáles son las principales conclusiones de este estudio, de manera que permita compartirse con el resto de la comunidad educativa y sirva de apoyo para los docentes que se encuentren en esta situación.

Así pues, en el desarrollo de esta revisión bibliográfica de la literatura se han llevado a cabo tres grandes fases que han permitido culminar con

éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallan en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

Esta primera fase se caracteriza principalmente porque en su desarrollo inicial se deben determinar cuáles van a ser las diferentes pautas generales que se van a seguir durante todo el proceso de esta fase, para poder garantizar que los diferentes resultados que se van a obtener a lo largo de todo el proceso de revisión bibliográfica están acordes con el propósito principal de esta investigación.

De este modo, y dado que el eje vertebrador de este estudio posee un amplio carácter multidisciplinar es necesario determinar cuál va a ser el nexo de unión, o lo que es lo mismo, cuál va a ser el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento implicadas, -educación, educación social, pedagogía, psicología-

Tras una amplia deliberación, se ha acordado que la finalidad principal de este estudio se encuentra ampliamente relacionado con el campo de las Ciencias de la educación, ya que en él confluyen el resto de las áreas mencionadas y que se encuentran implicadas en esta temática, desde esta manera desde la óptica de las Ciencias de la educación se podrá establecer un amplio panorama sobre la diversidad metodológica que se puede emplear en el aula para atender a la diversidad del alumnado migrante.

Siguiendo con el desarrollo de esta primera etapa o fase, y teniendo siempre presente este carácter multidisciplinar de este trabajo, ha sido necesario establecer cuáles son las diferentes bases de datos de investigación científica que se van a seleccionar para su uso. Su selección deriva de ser consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y de que además albergan estudios e investigaciones relacionadas con el resto de áreas implicadas. Las bases de datos seleccionadas son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

La utilización de estas plataformas se encuentra fundamentada principalmente en qué se han considerado que son las más apropiadas para encontrar investigaciones y trabajos, que desde la perspectiva de las disciplinas encontradas, ofrezcan una amplia visión sobre el tema tratado.

Además, todas ellas se encuentran consideradas como las más importantes dentro del campo de la educación, lo que ha supuesto un elemento clave a la hora de su elección. Así mismo, dentro de ellas sí alberga una gran variedad de estudios que permite realizar una excelente confrontación sobre cuáles son los principales resultados que se han obtenido en cada 1 de las investigaciones analizadas, lo que da como desarrollo el enriquecimiento de esta revisión bibliográfica de la literatura que aumentará el interés y la relevancia dentro del panorama educativo y de la comunidad científica.

Finalizando con el desarrollo de esta primera etapa o fase, y con el objetivo de que las búsquedas realizadas en las bases de datos seleccionadas sean más factibles, ha sido necesario determinar cuáles van a ser los principales descriptores que se han utilizado dentro de las mismas. Así pues, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes; tanto en español; “metodologías” “diversidad” “migración”, como en inglés; “methodologies” “diversity” “migration” Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; “AND” y “OR”

SEGUNDA FASE

Una vez que haya concluido esta primera fase, se da paso al inicio de la segunda etapa para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

El desarrollo de esta segunda fase se considera cómo el núcleo central de la realización de una revisión bibliográfica, pues dentro de su desarrollo se ejecutarán los diferentes procedimientos de búsqueda que se van a realizar dentro de las bases de datos seleccionadas.

Pero para que esto sea factible, ha sido imprescindible establecer cuáles van a ser los procedimientos que se deben seguir a la hora de analizar y revisar cada uno de los estudios que se van a seleccionar, de esta manera lo que se consigue es una homogeneización a la hora de seleccionar los artículos y evitar la arbitrariedad. Así pues, se ha determinado que es

necesario examinar tanto los títulos, como los abstract, y las palabras clave de los trabajos y estudios que se han obtenido en los procedimientos de búsqueda empleando los descriptores principales que anteriormente han sido mencionados. Sin embargo, para garantizar que se seleccionan trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados principalmente con la finalidad de este estudio, se ha considerado necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Siendo los criterios de inclusión como de exclusión los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos y estudios que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos y estudios que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos y estudios cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos y estudios que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos y estudios que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que han concluido con éxito tanto la primera como la segunda fase de esta revisión bibliográfica es momento de comenzar la última y tercera fase de este estudio.

En ella se comenzará analizando los resultados que se han obtenido tras la puesta en marcha de los procedimientos de búsqueda en las bases de datos, empleando para ello los descriptores principales y Los operadores booleanos que se han mencionado, y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión se ha obtenido como resultado un conjunto de estudios que han sido analizados para su selección posterior.

Para el trabajo de los resultados finales ha sido necesario establecer un procedimiento de cribado específico para poder aplicarlo a todos aquellos trabajos e investigaciones que han sido seleccionados y que mantiene una estrecha vinculación con el objetivo principal de este estudio.

De esta manera, los resultados obtenidos muestran como la muestra quedó contemplada por un total de 467 trabajos, en un primer momento, y a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esta aplicación, la muestra quedó reducida a un total de 11 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 4 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos tras la realización de este estudio.

Las sociedades del conocimiento se caracterizan principalmente porque la población que conforman los espacios sociales es cada vez más diversa. No obstante este carácter plural no implica que no exista una marginación social, y es que la diversidad conlleva conceptos como la marginación o la discriminación (Morán, Torres y Ortiz, 2016).

Dentro del plano educativo, la diversidad en el aula constituye uno de los retos principales al que deben hacer frente los docentes, a este respecto Son cada vez más los centros escolares que apuestan por la integración de una educación inclusiva en el que poder brindar una educación de calidad y atender a la diversidad para poder satisfacer las necesidades e intereses de todos los alumnos, independientemente de si son migrantes o requieren de algún tipo de ayuda (de Aquino et al., 2016).

Para poder hacer frente a los diversos retos, los docentes cuentan con una multitud de metodologías y estrategias didácticas que le permiten satisfacer estos desafíos, en muchas de ellas se encuentran implicadas las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), los cuales están considerados como una de las herramientas más motivadoras y con mayor versatilidad para poder atender a las características del alumnado

inmigrante, como por ejemplo la dificultad en el idioma (Goldín, Kriscautzky & Perelman, 2013). Es por todo esto por lo que no es de extrañar que, tanto Las TIC como las TAC, sean herramientas que se encuentren cada vez más presentes dentro de los sistemas educativos y qué estén mejorando día a día para poder atender a las necesidades de toda la comunidad educativa.

con respecto a las diferentes metodologías y estrategias didácticas que se pueden emplear en el aula para atender las necesidades y características de este alumnado migrante, se destacan; la gamificación y el diseño universal de aprendizaje, entre otras muchas estrategias metodológicas, por considerarse las más aclamadas dentro del entorno educativo.

Es preciso destacar que este tipo de metodologías están desterrando la concepción tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje e incitan continuamente a cambiar la perspectiva y fomentar que sean los alumnos los que ocupen el lugar central de dichos procesos y los docentes se conviertan en orientadores y creadores de espacios educativos significativos.

La gamificación es una estrategia didáctica que en muchas ocasiones se contextualiza en las etapas iniciales de los sistemas educativos -educación infantil y educación primaria- ya que su característica principal es servir de las diversas dinámicas, mecánicas y en narrativas propias de los juegos y de los videojuegos para introducirlas en el aprendizaje y conseguir que los alumnos estén mucho más motivados (Peñalva, Agüaded, & Torres-Toukourmidis, 2019).

Este tipo de estrategias puede servir a los docentes para atender a los alumnos migrantes ya que posibilita el crear contextos en donde sea necesario trabajar de manera colaborativa para superar el reto o la actividad propuesta, además como el desarrollo de la lección está contextualizado en una narrativa específica puede utilizarse elementos de otras culturas que sirva de pistas o apoyo para el resto de los compañeros, de esta manera se fomenta el trabajo en equipo y la empatía.

Esta metodología también ofrece la posibilidad de adaptar los retos o las actividades que tengan que conseguir a los diferentes niveles de los alumnos, de tal manera que se puede atender a la diversidad sin

necesidad de ralentizar el ritmo de la clase y dando la oportunidad al docente de trabajar de manera individualizada con este tipo de alumnado mientras que el resto de estudiantes siguen avanzando de manera autónoma por las actividades propuestas (Villarroel et al., 2021).

Siguiendo en línea con esta atención a la diversidad, se presenta el diseño universal de aprendizaje como una estrategia metodológica, cuya génesis está muy alejada del contexto educativo, ya que su origen está ligado al ámbito de la arquitectura, en donde se perseguía realizar construcciones que fuesen lo más versátiles y utilizables por el mayor número de personas, de esta manera se respondía a las necesidades de colectivos como las personas con discapacidad, pero al mismo tiempo se respondía a las demandas de otro tipo de personas haciendo edificios y lugares más amigables con los seres humanos (Rodríguez y Herrán, 2020).

La aplicación de esta metodología dentro del ámbito educativo implica que los docentes deben confeccionar sus asignaturas y sus materias teniendo en cuenta la posibilidad de que pueda existir alumnos que requieran cualquier tipo de necesidad por lo tanto, el planteamiento de las actividades y de la forma de transmitir los contenidos debe estar adaptado a cualquier situación, es decir debe ser amigable y permitir poder atender a la diversidad. Con respecto a los alumnos migrantes, En este sentido se plantearían presentaciones de contenidos en las cuales estuvieran traducidos a su idioma original para favorecer la comprensión y establecer una igualdad entre el idioma extranjero y el del país donde residen actualmente.

5. DISCUSIÓN

En el siguiente trabajo se ha puesto de manifiesto cómo son muchos los cambios sociales, culturales y educativos que tienen un reflejo directo dentro de este último ámbito.

Además, hay que destacar que, los continuos flujos migratorios ha originado que la diversidad en el aula sea una constante y por lo tanto los docentes tengan que enfrentarse a nuevos retos educativos, mantener y aumentar la motivación de los estudiantes puede ser una tarea ardua si no se conoce la lengua o las culturas son diversas.

En este trabajo se ha mostrado una amplia gama de estrategias metodológicas que permiten ser adaptadas a las necesidades y características de los docentes y del contexto educativo en el que ejercen su profesión, de esta manera la gamificación o el diseño universal de aprendizaje son dos estrategias que permiten atender a la diversidad del alumnado sin repercutir en el ritmo de la clase.

Finalmente, es preciso destacar que la aplicación de estas metodologías no conlleva automáticamente la solución de los problemas, sino que existen una gran cantidad de factores que deben tenerse en cuenta a la hora de aplicarlas. Los docentes deben ir tomando menos protagonismo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorecer entornos en los que los alumnos sean los que construyan sus conocimientos y éstos se produzcan de manera significativa.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones principales de este estudio en el cual se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de la literatura que versa sobre las diferentes estrategias metodológicas que pueden utilizar los docentes dentro de sus aulas para atender a la diversidad, poniendo un énfasis especial en los alumnos migrantes, ha puesto de manifiesto cómo existe una gran cantidad de estrategias y metodologías que permiten atender a las necesidades del grupo clase y trabajar en pro de una educación más inclusiva e intercultural.

Así mismo, también se ha puesto de manifiesto cómo en los últimos años se han modificado estos procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende las prácticas educativas que se impartían en los centros escolares para atender a los grupos cada vez más heterogéneos, siendo una herramienta crucial para su atención el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Los diferentes movimientos migratorios unido a los grandes avances en materia de tecnología, cultura y educación, hacen que la atención a la diversidad en el aula sea un poquito más sencilla al emplear estas herramientas tecnológicas como apoyo indispensable para facilitar una buena comunicación entre docente y discente.

También se ha puesto de manifiesto cómo las diferentes metodologías cada vez más apuestan por posicionar al alumnado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y cambiar el rol del docente, el cual pasa a ser un mero orientador y creador de espacios enriquecedores para fomentar la construcción de los conocimientos de manera autónoma y significativa. De esta manera, se persigue atender a las diferentes características y necesidades manifestadas por los estudiantes dentro del aula.

Esta revisión bibliográfica concluye con la idea de que la amplia gama de metodologías que se han presentado dentro de este estudio están cada vez más concebidas para abandonar la idea tradicional y avanzar hacia un nuevo paradigma educativo

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

- Ausín Villaverde, V. y Lezcano Barbero, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(13), 30-43.
- Banks, J. A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-11.
- Barros, S. F. B., & Arcos, H. G. A. (2021). Estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en Bachillerato. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(2), 25-50.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246.
- de Aquino, R. I. C., Wiesner, M. L. R., García, A. A. E., & Moreno, A. S. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 85-104.

- Goldín, D., Kriscautzky, M., & Perelman, F. (2013). Las TIC en la escuela: nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. *Océano Travesía*.
- Morán Calatayud, T.L., Torres González, J.A., y Ortiz Jiménez, L. (2016). Discapacidad y migración en el ámbito de las instituciones de educación superior: una lectura sobre los procesos de inclusión socio-educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 207-222
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Peñalva, S., Aguaded, I., & Torres-Toukourmidis, Á. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educocomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 245-256.
- Riascos-Eraza, S. C., Ávila-Fajardo, G. P., & Quintero-Calvache, D. M. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(3), 133-157.
- Rodríguez Herrero, P. y Herrán Gascón, A. de la (2020). Del ‘diseño universal del aprendizaje’ al ‘diseño universal de la enseñanza formativa’: Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 461-481). REDIPE-UNED.
- Rodríguez Muñoz, F.J. y Madrid Navarro, V.M. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 18(2), 153-166.
- Rodríguez, M. C., Suelves, D. M., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61).
- Ruiz Rivera, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas*, (77), 63-74.
- Tomlinson, C. A., & Vitale, G. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Villarreal, R., Santa María, H., Quispe, V., & Ventosilla, D. (2021). La gamificación como respuesta desafiante para motivar las clases en educación secundaria en el contexto de COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(1), 6-19.

ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO INTERPRETATIVO DE LAS EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES REFUGIADOS/AS Y SOLICITANTES DE ASILO EN CONTEXTOS ACADÉMICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

PABLO PUYOL VALDA

Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Se estima que, en el año 2021, un total de 89,3 millones de personas en el mundo se desplazaron de sus países de origen, resultado de conflictos políticos, peligro contra la integridad personal o vulneración de derechos humanos (UNHCR, 2022). En ese mismo año, España registró 65.404 nuevas solicitudes de protección internacional, procedentes de países de América Latina (p.ej., Venezuela, Colombia, Perú, Honduras y Nicaragua), África del Norte (p.ej., Marruecos, Mali, Senegal) y de Asia del Sur (p.ej., Afganistán y Paquistán) (CEAR, 2022). Dentro de este grupo, los niños y adolescentes refugiados son susceptibles de sufrir diversos tipos de violencia, por lo tanto, hay que considerarles como un colectivo de especial vulnerabilidad (Fazel et al., 2012).

El número de estudiantes de origen migrante matriculados en España en el curso 2021-2022 superó el millón, lo que representa aproximadamente un 10% del total del alumnado matriculado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; Ministerio de Universidades, 2022). En referencia a la región de procedencia, destacan los estudiantes procedentes de países de América del Sur, del Norte de África, de naciones pertenecientes a la Unión Europea y de Asia.

El estudio sobre el bienestar psicosocial de las personas de origen migrante y refugiadas ha sido objeto de interés en la investigación social

(Rutter, 2006). El bienestar psicosocial es entendido como la valoración propia del individuo en relación con sus condiciones de vida y sus estrategias de afrontamiento ante la incertidumbre, lo que implica un desarrollo personal (Blanco y Díaz, 2005). El resultado de dicha valoración condiciona las estrategias de adaptación del individuo en el entorno (Keyes, 1998), al igual que sus competencias psicosociales (Masten y Powell, 2003; Ungar, 2011). Diversas investigaciones señalan la relación positiva entre bienestar psicosocial de personas de origen migrante con estrategias de aculturación encaminadas a la integración (Berry, 1997; Sam & Berry, 2010). Betancourt y Khan (2008) identifican varios factores que promocionan un mejor desarrollo psicosocial, a diversos niveles sistémicos, de niños y adolescentes de origen migrante y refugiados. Uno de los sistemas más relevantes es el contexto educativo y sus conexiones con otros sistemas de desarrollo.

Además, diversas investigaciones han puesto el foco en identificar los factores de protección y de riesgo subyacentes a estos contextos (p.ej.: Altinyelken, 2009; Borsch et al., 2018; Cameron et al., 2018; Due et al., 2014; Walsh et al., 2010). En consecuencia, se pueden agrupar los factores de protección y de riesgo que promocionan un mejor bienestar psicosocial en los contextos educativos en tres ámbitos: (a) intraescolares, (b) extraescolares y (c) individuales.

En referencia a los factores intraescolares, el factor más determinante en el bienestar psicosocial es el apoyo social que reciben los estudiantes de origen migrante y/o refugiados por parte de sus compañeros (Chen y Schweitzer, 2019; Mels et al., 2008; Poppitt y Frey, 2007) y con el profesorado (Aghajafari et al., 2020; Ryu y Tuvilla, 2018). Por ejemplo, disponer de amistades con autóctonos implica un mayor acercamiento a la cultura autóctona (Poppitt y Frey, 2007). Por contrario, la discriminación que sufren los estudiantes de origen migrante y/o refugiados en los centros educativos es el principal factor de riesgo que determina su bienestar psicosocial (Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Schapiro, 1988), ya que en ocasiones puede propiciar el ostracismo o la segregación de este colectivo (Ryu y Tuvilla, 2018). Derivado de la discriminación por motivos racistas o xenófobos, el acoso escolar condiciona el bienestar de estos estudiantes (Maynard et al., 2016). Diversas

investigaciones al respecto señalan que, en ocasiones, los estudiantes de origen migrante y/o refugiados que pertenecen a grupos étnicos minoritarios sufren provocación (Ryu y Tuvilla, 2018), marginalización (Whiteman, 2005) o violencia verbal (Alonqueo y del Barrio, 2003), lo que provoca sentimientos de alienación (Gibson, 2002), ansiedad e inseguridad (Schapiro, 1988). Mels y cols. (2008) identificaron la discriminación por motivos raciales como el principal problema en las interacciones sociales de menores refugiados no acompañados con sus pares autóctonos, en Bélgica. Diversas investigaciones cualitativas también muestran cómo estudiantes de origen de educación superior, a veces, sufren experiencias desagradables de racismo (Henfield et al., 2013; Salinas Jr. et al., 2020).

A nivel extraescolar, el factor más determinante del bienestar psicosocial de los estudiantes de origen migrante y/o refugiados es la familia (Fazel et al., 2012). La cohesión entre los miembros de la familia y la comunicación basada en los propios valores culturales propician un ambiente de seguridad, bienestar y afirmación de la propia identidad en este grupo (Chen y Schweitzer, 2019; Merali, 2005). No obstante, también las expectativas que tiene la familia sobre el éxito académico de sus hijos pueden conllevar un aumento de los conflictos en el seno familiar y en un mayor estrés en el propio estudiante (Schapiro, 1988). Otro factor ligado al bienestar psicosocial de estos estudiantes es la participación en la vida comunitaria en la que se encuentran inmersos (Bennouna et al., 2021). Brar-Josan y Yohani (2017) señalan que el tejido comunitario relacionado con los contextos educativos puede dotar de apoyo a las familias, facilitando su integración en los centros educativos y fortaleciendo el sentimiento de pertenencia en la comunidad. Las condiciones socioeconómicas de las familias de origen migrante también ejercen un rol importante, ya que influyen en el devenir psicosocial de los estudiantes (Schapiro, 1988). La falta de oportunidades laborales de las familias suele ser la principal causa de pérdida de motivación por seguir estudiando en este colectivo (Pherali y Turner, 2018), lo que a largo plazo puede forzarles a aceptar trabajos precarios y de baja remuneración, deteriorando su propia integridad física y psicológica (Standing, 2018).

Finalmente, existen otros factores que se encuentran ligados a los propios individuos que influyen en su bienestar psicosocial, de carácter transversal a los contextos educativos (Betancourt y Khan, 2008). El factor individual más relevante en la literatura es el aprendizaje del idioma. Whiteman (2005) señala al aprendizaje del idioma como la principal barrera de integración de los estudiantes refugiados en los entornos educativos. Poppitt y Frey (2007) resaltan en su estudio cualitativo que dicho aprendizaje era el mayor reto percibido por estudiantes refugiados de origen sudanés en Australia, además los participantes afirmaban que un alto nivel en el idioma se traducía en mejores calificaciones, amistades de mayor calidad e integración en los centros educativos. Por otro lado, la identidad étnica sirve de base protectora para el mantenimiento de los propios valores culturales (Chen y Schweitzer, 2019; Merali, 2005; Ryu y Tuvilla, 2018), punto crucial para la adopción de repertorios de conducta encaminados a la integración en la cultura de acogida, aspecto asociado a una mayor adaptación psicosocial (Sam y Berry, 2010). La identidad étnica, además, queda afectada por la propia ambivalencia que siente el individuo con respecto al choque cultural entre los propios valores culturales y los de la sociedad de acogida (Gibson, 2002). En ocasiones, dichos choques provocan procesos de aculturación que pueden erosionar la influencia de los valores culturales defendidos en la familia, materializándose en conflictos (Schapiro, 1988). La complejidad de estos procesos de aculturación es tal que algunos individuos conforman complejas identidades étnicas de carácter híbrido con la cultura de acogida (del Barrio et al., 2013). Asimismo, los estudiantes de origen migrante y/o refugiados llevan a cabo estrategias de afrontamiento para enfrentarse a las dificultades de la vida diaria, en especial en los contextos educativos (Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015). Sleijpen y cols. (2016) llevaron a cabo una meta-etnografía de estudios cualitativos que exploraban las fuentes de resiliencia de jóvenes refugiados y encontraron seis tipos de mecanismos de afrontamiento: (a) apoyo social, (b) estrategias de aculturación, (c) educación, (d) religión, (e) conductas de evitación y (f) esperanza. En referencia a la práctica religiosa, diversas investigaciones remarcan el papel importante para este grupo en la adopción de estrategias de afrontamiento (Raghallaigh y Gilligan, 2010), ya que les sirve como esperanza en sus vidas (Tello et al.,

2017), además de favorecer el sentimiento de comunión hacia los demás (Chen y Schweitzer, 2019).

Por consiguiente, el estudio de la influencia de los contextos académicos en los/as estudiantes de origen migrante y/o refugiados debe ser comprendido a través de la mirada de este grupo, debe servir como forma de expresión de la problemática, necesidades y motivaciones que susciten cambios sistémicos en el ámbito académico (González Castro et al., 2010). Por esta razón, el abordaje cualitativo de las necesidades de este colectivo se torna en un elemento crucial por dos motivos: a) servir de diagnóstico sobre la realidad social de estos estudiantes y b) guiar los métodos de intervención, bajo una óptica cultural.

2. OBJETIVOS

- El presente trabajo tiene como objetivo principal explorar los factores de protección y de riesgo relacionados con los contextos educativos y que influyen en el bienestar psicosocial de estudiantes de origen migrante y/o refugiados en la Comunidad de Madrid.

3. METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación cualitativa está guiado por el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), método basado en la comprensión y descripción minuciosa de los significados y reflexiones que los participantes hacen de sus experiencias vividas (Duque y Aristizábal, 2019; Skuza, 2007; Smith, 2011). Además, este procedimiento está ligado a la fenomenología, la hermenéutica y el método idiográfico (Smith, 2011).

El Subcomité de Ética de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) aprobó la investigación para su desarrollo. El primer contacto en la fase de reclutamiento se llevó a cabo a través de entidades que trabajaban con los propios estudiantes de origen migrante y/o refugiado, o bien que trabajaran con sus familias. En este primer contacto, se les enviaba una carta de invitación

a participar en la investigación a las figuras responsables de la organización para que derivasen a los usuarios las hojas informativas y los consentimientos informados del estudio. Además, para poder participar en la investigación se fijaron dos criterios de inclusión: (a) desenvolverse adecuadamente en español, inglés o francés para la entrevista y (b) haber estudiado algún curso del Sistema Educativo de España. Todos los participantes contactaron con el investigador para colaborar en la investigación. Tras el primer contacto con el participante, fueron informados acerca del objetivo de la investigación, así como sus derechos y el tratamiento ético de la información. Posteriormente a todo esto, se acordó la cita para la entrevista telemática y se solicitó a los participantes que enviaran los consentimientos informados antes de la entrevista.

La recogida de datos fue realizada a través de entrevistas semiestructuradas individuales, método adecuado para el AFI (Duque y Aristizábal, 2019). El contenido de las entrevistas fue transcrito para su posterior codificación, organización y análisis bajo los criterios metodológicos sugeridos por Miles y cols. (2014). Para el análisis de datos se utilizó el software ATLAS.ti (7.5.7).

Un total de siete estudiantes participaron en la investigación (ver Tabla 1). Las edades de los participantes comprendían desde los 14 hasta los 33 años. Del total de la muestra, cuatro participantes eran mujeres y tres hombres, siendo la mayoría provenientes de países de América Central y del Sur (Venezuela, El Salvador y Colombia) y uno de Siria. El tiempo que llevaban residiendo en España oscilaba entre el año y medio hasta los tres años y tres cuartos. Asimismo, todos los participantes provenientes del continente americano se encontraban tramitando protección internacional, mientras que el participante sirio disponía de estatuto de refugiado. En referencia al nivel educativo, cuatro participantes cursaban enseñanzas de Régimen General no Universitarias y tres cursaban enseñanzas universitarias. Para preservar el anonimato de los participantes se han utilizado pseudónimos.

TABLA 1. Características sociodemográficas de los participantes.

Nombre participante	Género	Edad (en años)	País de origen	Tiempo en España	Situación legal	Nivel educativo	Tipo de centro
Ioan	Varón	26	Siria	3 años y 6 meses	Estatuto de refugiado	Máster	Público
Petra	Mujer	33	Colombia	2 años y 3 meses	Solicitante de asilo	Doctorado	Público
Rebeca	Mujer	14	Venezuela	1 año y 6 meses	Solicitante de asilo	2º ESO	Público
Tania*	Mujer	17	Venezuela	3 años y 9 meses	Solicitante de asilo	2º Bachillerato	Concertado
Amparo*	Mujer	21	Venezuela	3 años y 9 meses	Solicitante de asilo	Grado universitario	Privado
Mariano**	Varón	23	El Salvador	2 años	Solicitante de asilo	Grado medio	Concertado
Roberto**	Varón	22	El Salvador	2 años	Solicitante de asilo	Grado medio	Concertado

*: indica que son hermanas.

** : indica que son hermanos.

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Las entrevistas con los participantes pusieron en relieve vivencias relacionadas con su proceso migratorio y el de sus familias. Así, sus experiencias en los contextos educativos, como en otros, muestran la influencia de los factores sociales y culturales que encauzaron el rumbo de sus nuevas vidas en España. De tal forma, los resultados pueden estructurarse en cuatro bloques temáticos: (a) experiencias en contextos educativos en España, (b) aprendizaje del idioma, (c) choques culturales y procesos de aculturación e (d) identidad personal.

4.1. EXPERIENCIAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Tres participantes tenían expectativas sobre el funcionamiento del sistema educativo en España. En ese sentido, los participantes sentían inquietud por la dificultad de los exámenes, la exigencia de trabajo del día

a día y el trato con los compañeros. El siguiente fragmento refleja algunas de estas ideas:

Yo venía con el conocimiento previo de que la educación en España era muy exigente y dije, “no, no, no puedo estudiar ingeniería, yo soy muy floja para eso”. Así que dije, “bueno, algo relacionado con las artes” porque en mi cabeza yo ya tenía que mis padres no me iban a dejar estudiar artes escénicas porque decían que estudiar artes escénicas era como ganarse la lotería. (Amparo, 21 años, Grado Universitario).

El inicio escolar fue, para la mayoría de los participantes, gratificante. Sin embargo, algunos de ellos encontraron dificultades, en especial para entablar una conversación, ya que se sentían inseguros acerca de las formas de saludar, o sentían vergüenza y nervios. Tania (17 años, 2º Bachillerato) relata cómo superó los miedos iniciales en su primer día de clase en España:

Me acuerdo de que iba con muchísimo miedo y luego una compañera, que era nueva también, me toca el hombro antes de entrar al instituto y me dijo, “venga, vamos a entrar juntas”. Y ya desde ahí fue una calma, y todo el mundo preguntándome que de dónde era, cuántos años tenía, cosas de esas. Se hizo mucho más amena la situación y fue como que pude respirar, como que a todo el mundo le había caído bien.

Todos los participantes encontraron que su centro educativo promovía un clima positivo de convivencia en el que los compañeros y profesores mostraban interés por ellos y les respetaban. En adición, todos entablaron nuevas amistades y se sentían apoyados por sus compañeros.

En [nombre universidad en Madrid] había grupos como cerrados, pero yo entraba con todos los grupos, con toda la gente... pero no tengo un grupo cerrado. O yo veía a una persona, a un nuevo, que no tenía grupo y le llamaba, le hablaba, le invitaba a nuestro grupo a salir con nosotros, de fiesta, a tomar algo... sí. (Ioan, 26 años, Máster Universitario).

Salgo mucho con mis amigos porque como estoy de horario de tarde hay veces que como no tenemos ninguna obligación después hay veces que después nos vamos a tomar algo, a cenar o salimos temprano y nos quedamos quedar por ahí. [...]. Congenié con mis compañeros desde el primer día, de hecho, una de mis mejores amigas de mi universidad hoy fue la primera persona con la que yo hablé cuando llegué. (Amparo, 21 años, Grado Universitario).

En referencia al profesorado, seis de los participantes señalaron que mantenían relaciones positivas con ellos y que les ayudaron en el proceso de adaptación en el centro educativo.

Yo escribí a mi directora de tesis y le dije, “mira profe, yo tengo una situación X”, se la comenté y me dijo que tenía una amiga que trabaja con una ONG, quizás ella me podía ayudar en Madrid [...]. Mira, si no llega a haber sido por mi profesora, que le agradezco muchísimo y de verdad la tengo en mucha estima, yo creo que tampoco estaría acá porque fue una red de apoyo. (Petra, 33 años, Estudios de Doctorado).

La importancia del profesorado y de la jefatura de estudios en el establecimiento de un clima escolar positivo basado en la tolerancia, respeto a la diversidad, atención a las necesidades especiales y en la resolución pacífica de los conflictos, fue un aspecto que Tania (17 años, 2º Bachillerato) reconoce como la clave del éxito de la integración en su centro educativo:

De hecho, en 4º de la ESO hay un niño con necesidades especiales que tiende siempre a golpear y esas cosas y, al contrario, a todo el mundo le encanta hablar con él, pasear con él en el patio... y creo que jamás ha habido un caso de *bullying*. Creo que en el momento en el que se pueda llegar a presentar que un niño está contra otro, por ejemplo, los profes se encargan de eso, sobre todo los profes se encargan de enseñarnos que está bien la diversidad y que no pasa nada y que hay que aprender a que cada uno tiene sus diferencias.

Aunque todos los participantes se sentían respetados y disponían de amistades en sus centros, en alguna ocasión fueron víctimas o testigos de situaciones de malos tratos. Cuatro participantes sufrieron algún tipo de maltrato; sin embargo, este fue leve y poco recurrente. El principal tipo de agresión era la verbal (p.ej.: bromas, ofensas, chistes, etc.), de carácter racista y xenófobo, lo que les causaba malestar, repulsa y herían su identidad personal. En los siguientes dos fragmentos se ilustra este tipo de malos tratos:

Las bromas no pasaron a mucho. Sólo había una persona que sí, que a veces me molestaba un poco y se lo decía. [...]. Sí, se metía un poco con la cultura y las personas de los países latinoamericanos. (Mariano, 23 años, Grado Medio de Formación Profesional).

Depende de la persona porque, por ejemplo, ahorita en prácticas sólo estamos ocho y de esos ocho hay uno que solo llega a molestar, a no dejar a la profe, no dejar hablar a nadie... entonces, digamos que ese tipo de persona... y la paciencia la tengo nula para ese tipo de personas.

Afortunadamente, noto que es con él. [...]. Muchas veces era por chat, directamente por el grupo que tenemos. Pero, cuando era en persona como, bueno... generalmente había un profesor ahí... digamos que trataba de ponerlo quieto rápidamente. (Roberto, 22 años, Grado Medio de Formación Profesional).

Por desgracia, Rebeca vivió en primera persona un conflicto con un profesor, el cual le recriminó no saberse la lección del mapa político de España en su primer día de clase. No obstante, esta situación no fue la tónica cotidiana, ni para ella, ni para el resto de los participantes.

Ante estas situaciones de maltrato, los participantes fueron capaces de hacer frente y combatir, a través de estrategias de confrontación directa con el agresor (p.ej.: dialogando pacíficamente sobre el conflicto) o por evitación (p.ej.: alejarse del grupo de acosadores).

4.2. APRENDIZAJE DEL IDIOMA

El aprendizaje del idioma para los participantes provenientes de América Central y del Sur fue sencillo; por el contrario, Ioan (26 años, Máster Universitario), de Siria, tuvo que aprender el idioma a gran velocidad para poder estudiar en Madrid y entenderse con sus compañeros y profesores. Este aprendizaje fue muy difícil, pero aprendió con éxito, ya que obtuvo un certificado B2.

Las expresiones coloquiales supusieron un reto para la mayoría de los participantes, ya que en muchas ocasiones no comprendían su significado figurado. Además, muchos de los participantes de América Central y del Sur encontraron que los choques culturales por las diferencias semánticas de algunas palabras favorecían el acercamiento con sus compañeros, tal y como a continuación se refleja:

Al principio fue muy difícil y, por ejemplo, ahora cuando hablo con ellos [sus compañeros/as] y se me escapa algo que yo sé que no significa lo que yo pienso que se está significando pues se ríen y me dicen “no pasa nada”. (Tania, 17 años, 2º Bachillerato).

Yo mentalizando, y de la nada la profesora dice, “vayan a coger no sé qué”, y yo me comencé a reír descaradamente [risas], y no paraba de reír, porque yo me lo estaba mentalizando, “acuérdate que aquí significa otra cosa”. (Roberto, 22 años, Grado Medio de Formación Profesional).

Por otro lado, algunos participantes señalaron que, en función del contexto en el que se encontrasen, adecuaban su forma de hablar o de comunicarse para poder adaptarse con éxito. Esta posibilidad de adaptación daba cuando se relacionaban con sus compañeros de clase, donde adaptaban su forma de hablar a la de sus compañeros, y en el seno familiar, donde mantenían su forma de comunicarse, sus expresiones y tonos de habla comunicativa.

4.3. CHOQUES CULTURALES Y PROCESOS DE ACULTURACIÓN

Desde los primeros instantes en España, los participantes experimentaron de primera mano el choque cultural entre los valores de su cultura de origen y los percibidos de España. Este choque, a su vez, contribuyó a que comprendieran mejor las costumbres de España, así como el modo de vida de sus habitantes.

Así, las principales similitudes reconocidas por los participantes se relacionaban con la vida urbana de la ciudad de Madrid y la calidez humana a la hora de relacionarse, aspectos que encontraron semejantes con su cultura de origen. Por el contrario, los participantes encontraron diferencias culturales en otras cuestiones. Los dos choques culturales más citados fueron la seguridad en la ciudad y el trato de los jóvenes hacia las personas mayores.

En relación con la seguridad, a todos los participantes les causó una impresión positiva. Es importante remarcar que tres participantes huyeron de sus países de origen por motivos persecutorios y que, comparado con la seguridad de su país, la ciudad de Madrid les brindó un entorno más seguro. El trato hacia las personas mayores por parte de los jóvenes supuso un choque negativo para los participantes provenientes de América Central y del Sur, ya que en sus países las personas jóvenes suelen mostrar más respeto. Tal es así que señalan que en las “culturas latinoamericanas” el respeto es uno de los principales valores culturales que se enseña desde edades tempranas a los niños. A continuación, se muestran fragmentos de los participantes acerca de estos dos choques culturales:

La seguridad realmente es mil veces mejor. Eso fue lo que más me gustó, en cierta manera me ayuda a relajarme, a despejar mi mente porque sabía que podía estar afuera a cualquier hora y no tener ningún problema de

los que antes no podía tener en mi país. (Roberto, 22 años, Grado Medio de Formación Profesional).

Lo que yo he notado es que los niños pequeños aquí son muy groseros con los padres y les dicen cosas y son muy pequeños... [...]. Pero les tratan y le dicen, así como si en el juego, que “no pasa nada”. En Venezuela eso no pasa, bueno en Latinoamérica. (Rebeca, 14 años, 2º ESO).

Como producto de los choques culturales, los participantes llevaron a cabo diversas estrategias de aculturación en función del contexto social en el que se desenvolvían. En ningún caso los participantes desarrollaron estrategias encaminadas a la marginalización, lo que indica una gran predisposición en ser considerados como un miembro más de la comunidad de acogida.

Las participantes más jóvenes, Rebeca (14 años, 2º ESO) y Tania (17 años, 2º Bachillerato), fueron las participantes que llevaron estrategias de integración en los centros educativos, ya que decidieron incorporar formas de hablar, interactuar e incluso adoptaron gustos de sus compañeros de clase en sus propias costumbres y formas de ser. Consecuentemente, encontraron una reciprocidad de sus compañeros que les facilitó su integración en los contextos educativos.

Referido a las estrategias de asimilación, cinco participantes narraron situaciones en las que tuvieron que adaptarse a la cultura de acogida. Muchos de ellos, además, comentaron cómo incluso miembros de su familia adaptaron su forma de hablar para asemejarse a la cultura española. Este choque asimilacionista les causaba indignación y sentían que su identidad perdía los valores culturales que les habían inculcado. Los presentes fragmentos presentan algunas conductas de asimilación:

Yo le digo, ya te has españolizado [en referencia a su hermana Tania]. [...]. Yo intento como mantenerme como en la misma línea, no soy como mi hermana, que yo me río y ella se molesta, porque me parece una ridiculez que con tus amigas hables con un acento completamente diferente, y luego aquí en la casa hablas de otra manera. ¿Disculpa? Yo hablo igual en todas partes. (Amparo, 21 años, Grado Universitario).

A ti te toca adaptarte a la cultura de donde llegas. Está muy claro el dicho: “a donde fueses, haz lo que vieses”. Literal. Tú tienes que adaptarte. No es que deje mis raíces, no es que deje mis hábitos porque van conmigo, fueron treinta años viviendo en mi país, pero si es el hecho de

que yo tengo que adaptarme a las formas de expresión, de actuar... (Petra, 33 años, Estudios de Doctorado).

Finalmente, la mayor parte de los participantes preferían mantener algunos repertorios de conducta alejados de la influencia de la cultura de acogida, ya que consideraban importante conservar sus raíces culturales intactas. Aspectos tales como los horarios de comida, el voseo o el rechazo a consumir alcohol y tabaco eran las principales áreas que los participantes prefirieron mantener separadas.

Todas estas estrategias ejercieron de guía social para adaptarse eficazmente en los nuevos entornos y, consecuentemente, aprender de ellos, acercándose a aspectos culturales de España que consideraban positivos y manteniendo intactos los propios valores culturales que consideraban como centrales de su identidad.

4.4. IDENTIDAD PERSONAL

La cultura del país de nacimiento sustentaba la base ideológica y la identidad personal de todos los participantes. Todos los participantes reflexionaron sobre su propia identidad y concluyeron que vivir en España no les había alterado sustancialmente su forma de ser. Es decir, todos los participantes tenían una identidad sólida basada en sus propios valores culturales.

Sin embargo, muchos de ellos afirmaban que la experiencia de migración forzada, así como las dificultades que encontraron, se manifestó en un cambio madurativo y en la adopción de una mentalidad de afrontamiento ante la adversidad. Las participantes más jóvenes percibieron esta maduración como la razón que les permitió ser más audaces y sobreponerse a las dificultades en su vida:

Pues, puede que tal vez con toda esta situación, todo lo que he vivido de viajar a otro país y todo eso... yo siento que he madurado más, en ver las cosas, cómo están pasando, cómo son las situaciones, que no todo es como cuando estábamos pequeños. (Rebeca, 14 años, 2º ESO).

Psicológicamente creo que estos años he crecido mucho mentalmente, porque como digo, cuando yo estaba allí era una persona que se hacía pequeña en una habitación, me sentía muy pequeña en una habitación llena de gente, sentía que si hablaba nadie me iba a escuchar y ese tipo de cosas. Estando aquí con ellos y los profes también me han ayudado

mucho en ese sentido [...]. Y claro eso me ha hecho crecer muchísimo. (Tania, 17 años, 2º Bachillerato).

En definitiva, los participantes comprendían cómo los procesos de aculturación influían en la configuración de su identidad personal, pero que la solidez de sus propios valores culturales se mantenía férrea. Todo esto les causaba bienestar consigo mismos y les permitió adaptarse a los contextos educativos con éxito.

Finalmente, todos los participantes relataron cómo se veían en un futuro y reflexionaron sobre el papel crucial que la educación había tenido sobre ellos, ya que muchos de ellos deseaban seguir cursando estudios superiores en España, especializarse en un oficio para poder trabajar y ganar dinero o vivir en tranquilidad en España. Todas estas expectativas y deseos de futuro les servían como motivación para seguir en su día a día.

5. DISCUSIÓN

Esta investigación resalta el papel de los factores de protección y de riesgo asociados a los contextos educativos que repercuten en el bienestar psicosocial de estudiantes de origen migrante y/o refugiados. Asimismo, analiza cualitativamente los significados que los participantes atribuyen a dichos factores, tales como el apoyo social entre compañeros y profesorado, del proceso de aprendizaje del nuevo idioma o los procesos de aculturación como resultado de los choques culturales.

Los centros educativos ofrecen una oportunidad a los estudiantes de origen migrante y/o refugiados para volver a estudiar y recuperar la ilusión por vivir una nueva vida (Betancourt y Khan, 2008), y sobreponerse a las experiencias traumáticas previas al desplazamiento (Gibson, 2002; Tello et al., 2017). La adaptación de los participantes a estos contextos fue exitosa, ya que desarrollaron nuevas amistades, adquirieron competencias nuevas y fomentaron un sentimiento de unión con la comunidad educativa. En referencia al trato con sus compañeros y con el profesorado, todos se sentían respetados y aceptados y que, aunque en algún momento concreto fueron víctimas de malos tratos, ninguno se identificaba como tal. Estos resultados se asemejan a los encontrados por Tello y cols. (2017) con menores refugiados no acompañados en Estados

Unidos, los cuales no habían sufrido malos tratos durante su etapa educativa. Sin embargo, investigaciones sobre el maltrato entre pares en España señalan que los estudiantes de origen migrante son susceptibles de sufrir malos tratos por racismo y xenofobia (Amnistía Internacional España, 2019). En la presente investigación, la percepción del clima escolar era entendida como positiva por parte de los participantes, quienes destacaban la labor del profesorado y de la jefatura de estudios por establecer un entorno proclive para la integración del alumnado. Estas circunstancias favorecieron que los participantes retomasen su papel como estudiantes. La reanudación de la vida académica constituye una razón de bienestar psicológico para los estudiantes de origen migrante y/o refugiados traumatizados (Altinyelken, 2009; Mosselson, 2007). En la presente investigación, los participantes encontraron la manera de retomar su vida estudiantil y de recuperar el bienestar psicosocial.

En relación con la adquisición del castellano, todos los participantes afirmaron no haber tenido dificultades en su uso, ya que la mayoría eran hispanohablantes. Si bien es cierto que uno de los participantes, Ioan (Siria), al principio tuvo problemas a la hora de conversar, pronto terminó adquiriendo un buen nivel de español. En adición, los cuatro participantes más jóvenes tuvieron que adaptar ciertas expresiones y formas de comunicarse con sus compañeros. Martín-Pastor y González-Gil (2013) corroboran resultados similares en estudiantes de origen migrante en España. Ningún participante sufrió discriminación por aspectos relacionados al idioma (p.ej.: acento), resultado diferente al que Pop-pitt y Frey (2007) hallaron en su estudio.

Por otro lado, los participantes adoptaron diferentes estrategias de aculturación en función del dominio social, eran conscientes de cómo debían desenvolverse en cada situación concreta. En líneas generales, las estrategias usadas por los participantes se encaminaban hacia la integración y la asimilación, lo que se tradujo en una adaptación exitosa y en un mejor bienestar psicosocial. El uso de estas estrategias se relaciona con un mayor grado de bienestar psicosocial y en menor riesgo de desarrollar problemas de salud mental (Berry, 1997). Investigaciones similares en otros contextos demuestran cómo las personas de origen migrante utilizan diferentes estrategias de aculturación dependiendo del dominio

social y de sus preferencias de aculturación (Navas, 2008; Navas et al., 2004; Stuart y Ward, 2011). Un aspecto interesante hallado en este estudio fue la influencia que los valores culturales de la familia ejercían en los procesos de aculturación. Así, en aspectos centrales (p.ej.: principios y valores) los participantes compartían con su familia las mismas estrategias de conservación de su propia cultura, mientras que en aspectos periféricos (p.ej.: relaciones sociales con compañeros) adoptaban estrategias encaminadas a la integración o asimilación.

En último lugar, la identidad personal de los participantes se estructuraba en los valores culturales que sus familias ensalzaban. De tal forma, valores familiares tales como el “respeto” eran considerados como uno de los pilares de la identidad de los participantes, en especial los provenientes de América Central y del Sur. Investigaciones similares señalan cómo la familia influye en la identidad personal de estudiantes refugiados de diferentes etnias (Chen y Schweitzer, 2019). Derivado del proceso de migración forzada, algunos participantes sentían que dicha experiencia les había hecho madurar en varios aspectos de su vida y crecer como persona.

6. CONCLUSIONES

La investigación social con estudiantes de origen migrante y/o refugiados debe atender a las necesidades y problemas sentidos por este colectivo, en especial con su bienestar psicosocial y la influencia de las estructuras sociales relacionadas (Neubauer Esteban, 2020). Así, la investigación debe aspirar a convertirse en un proceso colaborativo con este grupo y guiarse por la sensibilidad cultural durante todo el proceso de investigación (González et al., 2010), además de adoptar metodologías que impliquen a los estudiantes de origen migrante y/o refugiados (Weine, 2011). Además de los propios estudiantes, involucrar de forma activa a la comunidad educativa en su conjunto en la investigación puede propiciar la resiliencia de estos estudiantes (Rutter, 2006). En este sentido, el profesorado es el agente clave en la identificación de las necesidades y demandas educativas, punto de partida para una intervención social adecuada (Lunneblad, 2017; Neubauer Esteban, 2020). Hacer partícipes a las familias en todo el proceso de investigación-intervención supone una

mayor efectividad en mejorar el bienestar psicosocial de los estudiantes de origen migrante y/o refugiados (Borsch et al., 2018; Fazel et al., 2012; Tyrer y Fazel, 2014). Por consiguiente, evaluar las necesidades de estas familias en relación con la educación de sus hijos adquiere relevancia para que la intervención social resulte exitosa (Lunneblad, 2017).

El presente trabajo presenta dos fortalezas que aportan mayor conocimiento a esta área temática. Por un lado, el AFI permite resaltar los significados que los individuos dotan a sus experiencias vividas, lo que a su vez favorece la comprensión de las subjetividades de estos individuos y sustentan las bases teóricas del fenómeno de estudio (Duque y Aristizábal, 2019; Smith, 2011). Acercarse a estas realidades, desde un punto de vista hermenéutico e idiográfico, ha permitido comprender la complejidad de los contextos educativos en los estudiantes de origen migrante y/o refugiado, así como conceptualizar los factores de protección y de riesgo ligados a estos. Por otro lado, estas experiencias constituyen la base de un análisis de necesidades de una problemática real. Este análisis de las experiencias en los contextos educativos, el aprendizaje del idioma, los choques culturales y los procesos de aculturación y la identidad personal de los estudiantes de origen migrante y/o refugiados puede asentar futuras intervenciones sociales que busquen garantizar el bienestar psicosocial de este colectivo.

A pesar de estas fortalezas, son varias las limitaciones presentes. En primer lugar, el diseño cualitativo presenta problemas de replicabilidad de resultados y validez externa (Greenhalgh, 2019). En consideración, utilizar distintas fuentes de información hubiera garantizado mayor validez a la investigación (p.ej.: entrevistar a los familiares o a los profesores). Sin embargo, dado el carácter idiográfico de la investigación, se ha considerado conveniente focalizarse exclusivamente en los estudiantes. La segunda limitación se relaciona con el tamaño muestral que, si bien es pequeño, es adecuado para el método cualitativo que emplea el AFI (Smith, 2011). La tercera limitación radica en los posibles errores y sesgos dados en las entrevistas. En ese sentido, el uso de términos difíciles de entender o la realización de preguntas sugerentes por parte del entrevistador puede haber condicionado la respuesta de los participantes (Delval, 2001). En referencia a los participantes, las respuestas a las preguntas pudieron

acomodarse para dar una imagen positiva de ellos/as, sesgando el análisis por discapacidad social. A pesar de estas limitaciones, se fomentó en todas las entrevistas la reflexión de los participantes para que fueran ellos los que dotaran de significados a los fenómenos de estudio.

En definitiva, la investigación e intervención con estudiantes de origen migrante y/o refugiados requiere identificar las necesidades específicas del grupo, fomentar su participación en el mismo proceso de análisis y diseñar la planificación conforme a las demandas de los propios usuarios (González et al., 2010). Si bien esta investigación ha supuesto un abordaje reducido al fenómeno de estudio, es necesario realizar estudios en España que analicen las necesidades educativas de los estudiantes de origen migrante y refugiados, así como la interacción de los factores de protección y de riesgo relacionados con los contextos educativos que repercuten en el bienestar psicosocial de este colectivo. Las intervenciones con las personas de origen migrante y/o refugiadas muestran resultados prometedores que corroboran la necesidad de seguir atendiendo a este grupo social (Tyrer y Fazel, 2014), a través de enfoques de trabajo basados en la resiliencia y que favorezca el bienestar psicosocial de este colectivo en los contextos educativos (Masten y Powell, 2003). Por ende, disponer de un conocimiento en este dominio favorecerá que los programas de intervención se ajusten adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Aghajafari, F., Pianorosa, E., Premji, Z., Souri, S., y Dewey, D. (2020). Academic Achievement and Psychosocial Adjustment in Child Refugees: A Systematic Review. *Journal of Traumatic Stress*, 33(6), 908–916. <https://doi.org/10.1002/jts.22582>
- Alonqueo, P., y del Barrio, C. (2003). The incidence and meaning of peer bullying in a multi-ethnic school. A Europe of Many Cultures. *Proceedings of the Fifth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, 113–121.
- Altinyelken, H. K. (2009). Coping Strategies among Internal Migrant Students in Turkey. *International Journal of Educational Research*, 48(3), 174–183. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ854644&camp>
- Amnistía Internacional España. (2019). Hacer la vista... ¡gorda!: el acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos. www.es.amnesty.org

- Bennouna, C., Brumbaum, H., McLay, M. M., Allaf, C., Wessells, M., y Stark, L. (2021). The role of culturally responsive social and emotional learning in supporting refugee inclusion and belonging: A thematic analysis of service provider perspectives. *PLoS ONE*, 16(8 August), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256743>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>
- Betancourt, T. S., y Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 317–328. <https://doi.org/10.1080/09540260802090363>
- Blanco, A., y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582–589.
- Borsch, A. S., de Montgomery, C. J., Gauffin, K., Eide, K., Heikkilä, E., y Smith Jervelund, S. (2018). Health, Education and Employment Outcomes in Young Refugees in the Nordic Countries: A Systematic Review. *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(7), 735–747. <https://doi.org/10.1177/1403494818787099>
- Brar-Josan, N., y Yohani, S. C. (2017). Cultural brokers' role in facilitating informal and formal mental health supports for refugee youth in school and community context: a Canadian case study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 47(4), 512–523. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1403010>
- Cameron, G., Frydenberg, E., y Jackson, A. (2018). How Young Refugees Cope with Conflict in Culturally and Linguistically Diverse Urban Schools. *Australian Psychologist*, 53(2), 171–180. <https://doi.org/10.1111/ap.12245>
- CEAR. (2022). INFORME 2022: Las personas refugiadas en España y Europa. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2022/06/Informe-Anual-2022.pdf>
- Chen, S., y Schweitzer, R. D. (2019). The Experience of Belonging in Youth from Refugee Backgrounds: A Narrative Perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 28(7), 1977–1990. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01425-5>
- del Barrio, C., Hoyos, O., Padilla, M. L., y Lara, L. (2013). La sociedad y el yo en la construcción de la identidad nacional. *Estudios de Psicología*, 34(1), 49–59. <https://doi.org/10.1174/021093913805403066>
- Delval, J. (2001). Las respuestas en la entrevista clínica. In *Descubrir el pensamiento de los niños* (pp. 151–160). Paidós.
- Due, C., Riggs, D. W., y Augoustinos, M. (2014). Research with children of migrant and refugee backgrounds: A review of child-centered research methods. *Child Indicators Research*, 7(1), 209–227. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9214-6>

- Duque, H., y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1–24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Fazel, M., Reed, R. V, Panter-Brick, C., y Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Gibson, E. C. (2002). The impact of political violence: Adaptation and identity development in bosnian adolescent refugees. *Smith College Studies in Social Work*, 73(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/00377310209517672>
- González Castro, F., Barrera Jr., M., y Holleran Steiker, L. K. (2010). Issues and Challenges in the Design of Culturally Adapted Evidence-Based Interventions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 213–239. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-033109-132032>
- Greenhalgh, T. (2019). Papers that go beyond numbers (qualitative research). In *How to Read a Paper: The Basics of Evidence-Based Medicine and Healthcare* (6th ed., pp. 165–178). John Wiley & Sons, Ltd.
- Henfield, M. S., Woo, H., y Washington, A. (2013). A phenomenological investigation of African American counselor education students' challenging experiences. *Counselor Education and Supervision*, 52(2), 122–136. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2013.00033.x>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychological Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://www.jstor.org/stable/2787065>
- Lunneblad, J. (2017). Integration of Refugee Children and Their Families in the Swedish Preschool: Strategies, Objectives and Standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359–369. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ1139757&camp>
- Martín-Pastor, M., y González-Gil, F. (2013). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 75–89. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/191>
- Masten, A. S., y Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1–25). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., y Vaughn, S. (2016). Bullying Victimization Among School-Aged Immigrant Youth in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 58, 337–344. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.11.013>
- Mels, C., Derluyn, I., y Broekaert, E. (2008). Social support in unaccompanied asylum-seeking boys: A case study. *Child: Care, Health and*

- Development, 34(6), 757–762. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00883.x>
- Merali, N. (2005). Perceived experiences of Central American refugees who favourably judge the family's cultural transition process. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(3), 345–357. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-8198-4>
- Miles, M. B., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). Fundamentals of Qualitative Data Analysis. In M. B. Miles, M. Huberman, & J. Saldaña (Eds.), *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE PUBLICATIONS, INC.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Enseñanzas no Universitarias. Alumnado matriculado curso 2021-2022. Datos avance. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-da/nacional//10/&file=nacional_07.px&type=pcaxis
- Ministerio de Universidades. (2022). Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2021-2022. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/DyC_2021_22.pdf
- Mosselson, J. (2007). Masks of Achievement: An Experiential Study of Bosnian Female Refugees in New York City Schools. *Comparative Education Review*, 51(1), 95–115. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ751518&>
- Mthethwa-Sommers, S., y Kisiara, O. (2015). Listening to Students from Refugee Backgrounds: Lessons for Education Professionals. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ1056671&>
- Navas, M. (2008). La integración de los inmigrantes: un análisis desde el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR). In C. Morales, C. Huici, & A. Gómez (Eds.), *Método, teoría e investigación en Psicología Social* (pp. 465–485). Prentice-Hall.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A., Cuadrado, I., Asensio, M., y Fernández, J. S. (2004). Grupos de discusión: análisis y resultados. In *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería* (pp. 166–203). Universidad de Almería.
- Neubauer Esteban, A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 35(Enero-junio), 70–91. <https://doi.org/10.5944/REEC.35.2020.24342>

- Pherali, T., y Turner, E. (2018). Meanings of Education under Occupation: The Shifting Motivations for Education in Palestinian Refugee Camps in the West Bank. *British Journal of Sociology of Education*, 39(4), 567–589. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ1175484&>
- Poppitt, G., y Frey, R. (2007). Sudanese Adolescent Refugees: Acculturation and Acculturative Stress. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 160–181.
- Raghallaigh, M. N., y Gilligan, R. (2010). Active survival in the lives of unaccompanied minors: Coping strategies, resilience, and the relevance of religion. *Child and Family Social Work*, 15(2), 226–237. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00663.x>
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. Open University Press.
- Ryu, M., y Tuvilla, M. R. S. (2018). Resettled Refugee Youths' Stories of Migration, Schooling, and Future: Challenging Dominant Narratives About Refugees. *Urban Review*, 50(4), 539–558. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0455-z>
- Salinas Jr., C., Riley, P., Camacho Jr., L., y Floyd, D. L. (2020). Mentoring Experiences and Perceptions of Latino Male Faculty in Higher Education. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 42(1), 117–140. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ1244100&>
- Sam, D. L., y Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Schapiro, A. (1988). Adjustment and identity formation of Lao refugee adolescents. *Smith College Studies in Social Work*, 58(3), 157–181. <https://doi.org/10.1080/00377318809516642>
- Skuza, J. A. (2007). Humanizing the Understanding of the Acculturation Experience with Phenomenology. *Human Studies*, 30, 447–465. <https://doi.org/10.1007/s10746-007-9073-6>
- Sleijpen, M., Boeije, H. R., Kleber, R. J., y Mooren, T. (2016). Between power and powerlessness: A meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity and Health*, 21(2), 158–180. <https://doi.org/10.1080/13557858.2015.1044946>
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Standing, G. (2018). Los inmigrantes: ¿víctimas, villanos o héroes? In *El precariado: una nueva clase social* (2nd ed., pp. 147–184). Pasado & Presente.

- Stuart, J., y Ward, C. (2011). Una Cuestión de Equilibrio: Explorando la Aculturación y la Adaptación de Jóvenes Musulmanes Inmigrantes. *Psychosocial Intervention*, 20, 255–267. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n3a3>
- Tello, A. M., Castellon, N. E., Aguilar, A., y Sawyer, C. B. (2017). Unaccompanied Refugee Minors from Central America: Understanding Their Journey and Implications for Counselors. *Professional Counselor*, 7(4), 360–374. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=eric&AN=EJ1164913&>
- Tyrer, R. A., y Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLoS ONE*, 9(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>
- Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- UNHCR. (2022). Global Trends. Forced Displacement in 2021. In UNHCR Global Data Service. <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>
- Walsh, S. D., Harel-Fisch, Y., y Fogel-Grinvald, H. (2010). Parents, teachers and peer relations as predictors of risk behaviors and mental well-being among immigrant and Israeli born adolescents. *Social Science and Medicine*, 70(7), 976–984. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.12.010>
- Weine, S. M. (2011). Developing preventive mental health interventions for refugee families in resettlement. *Family Process*, 50(3), 410–430. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2011.01366.x>
- Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: A qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*, 31(4), 375–391. <https://doi.org/10.1080/03055690500237348>

LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO HACIA LA POBLACIÓN MIGRANTE. UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN Y SU REPERCUSIÓN

CRISTINA MÉNDEZ-AGUADO
Universidad de Almería

ANA MANZANO LEÓN
Universidad de Almería

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Aunque con el inicio de la crisis económica española en 2008 la llegada de población migrante se vio disminuida, al mismo tiempo que aumentó la emigración, actualmente nos encontramos con un saldo migratorio positivo de 148.677 personas, lo que ha permitido a la población española seguir creciendo al igual que en los años anteriores. En concreto, han sido 530.401 las personas que han llegado recientemente a nuestro país desde el extranjero, aumentando así la cifra total de estos hasta situarse cerca de los 5 millones y medio. Entre los principales países de procedencia se encuentra Marruecos en primer lugar, seguido por Rumanía, Reino Unido, Colombia e Italia (INE, 2022). En el caso de Europa, el número de migrantes asciende hasta, al menos, los 20 millones (Eurostat, 2018). En este sentido, no sólo España sino Europa en su conjunto son considerados hoy en día como lugares con tasas relevantes de migración (Valero-Matas et al., 2014).

Entre las causas migratorias, la más común hoy en día es la económica. Esto se debe a diferentes factores. Por un lado, se encuentra la posibilidad de lograr un mayor salario en el país de destino respecto al de origen,

así como la existencia de una mayor oferta laboral. Por otro lado, las expectativas de tipo socioeconómico son mayores, a largo plazo, en el país de destino, al igual que el riesgo y la incertidumbre económica son menores. A esta causa le siguen las sociales y políticas, entre las que destacan los conflictos armados y los sistemas políticos represivos, teniendo que migrar con el fin de encontrar mayor libertad y estabilidad (Oyarzun, 2008).

No obstante, a pesar de emigrar buscando nuevas oportunidades y mayor estabilidad y calidad de vida, se trata de uno de los colectivos con mayor pobreza en el país de destino (OECD, 2018). Este hecho, junto con las diferencias humanas relacionadas con la cultura y aspectos personales, promueven la aparición de estereotipos negativos hacia dicha población, dando lugar a actitudes negativas y discriminatorias, así como favorece el desarrollo de prejuicios, lo que dificulta la convivencia en todos los ámbitos sociales, incluida la escuela (Fiske et al., 1999; Pérez-Serrano y Pérez de Guzmán, 2011).

Considerando el punto de vista de la psicología social, el término actitud ha ido evolucionando a lo largo de los años hasta alcanzar una de las definiciones más recientes propuesta por Ovejero-Bernal (2010). Este autor la define como una inclinación a dar una respuesta ya sea positiva o negativa en cuanto a un objeto determinado que ha sido aprendida y que se realiza de manera consciente.

Entre los diferentes modelos que explican este término, el más aceptado en la actualidad es el llamado modelo ABC cuyas siglas, provenientes del inglés pertenecen a las palabras Affective, Behavioral and Cognitive (Rosenberg y Hovland, 1960). En él, se establece que las actitudes se encuentran compuestas por 3 dimensiones: la afectiva, relacionada con las emociones o sentimientos; la cognitiva, relacionada con la información que se posee y la conductual, relacionada con la predisposición de la persona.

Asimismo, el término actitud se relaciona con los conceptos de estereotipo, discriminación y prejuicio, siendo este último la base de distintas teorías grupales como la teoría del contacto (Allport, 1954). En ella, se establece que el contacto entre grupos contribuye a reducir las conductas

negativas que se evocan entre ellos. No obstante, para que ocurra, deben darse, al menos, cuatro características concretas durante las interacciones. Estas deben tener lugar respetando la igualdad de condiciones entre los participantes, deben existir objetivos comunes, se debe partir de la cooperación grupal y se necesita de apoyo institucional para guiar y fomentar las posibilidades de interactuar. Si se consigue respetar dichos requisitos, se podría llegar a lograr la interculturalidad, una de las metas más importantes actualmente.

En la sociedad actual, a pesar de ser evidente la existencia de multiculturalidad, entendida como la presencia de diferentes culturas en un mismo lugar y momento, no se puede decir lo mismo de la interculturalidad, que tiene lugar cuando esas culturas se reconocen y valoran entre ellas, partiendo siempre de la igualdad de condiciones (De Juan et al., 2014). Para lograrla, es preciso intervenir sobre las actitudes negativas y promover la tolerancia y el respeto. En este sentido, la educación y, por tanto, las escuelas, desempeñan un papel de gran importancia. Por ello, resulta necesario identificar las actitudes que se producen dentro del aula, de manera que sea posible la elaboración de propuestas de intervención que actúan sobre aquellas negativas y promuevan las positivas.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente y la relevancia actual de la temática, el objetivo principal de este trabajo es:

- Identificar las actitudes de los estudiantes respecto a la población migrante

2.2. ESPECÍFICOS

No obstante, dada la amplitud del tema, se han determinado los siguientes objetivos específicos, con el fin de determinar con mayor precisión toda aquella información relevante:

- Identificar los factores intrínsecos a las personas que influyen sobre el desarrollo de la actitud personal hacia las personas migrantes.
- Estudiar la repercusión de las actitudes negativas sobre la población migrante.
- Exponer las prácticas y/o factores que contribuyen al desarrollo de actitudes positivas hacia el colectivo migrante.

3. METODOLOGÍA

Para realizar esta revisión sistemática se han consultado las bases de datos Scopus y Dialnet durante el mes de septiembre 2022. En cuanto a las palabras clave empleadas en la búsqueda del material fueron “immigrant/migrant” y “students attitude” para los resultados en inglés e “inmigrantes/migrantes” y “actitud de los estudiantes” para aquellos en español. El operador de truncamiento utilizado fue AND. En cuanto a los resultados obtenidos, el número inicial fue de 240. No obstante, sólo fueron seleccionados los estudios escritos en español o inglés y en los que (1) se estudiaran las actitudes hacia las personas migrantes de manera cualitativa o cuantitativa; y (2) el estudio se realizara con estudiantes. Además, sólo se consideraron las investigaciones llevadas a cabo en el rango temporal 2012 – 2022. Por tanto, tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión el número final se vio reducido a 14.

En cuanto a la identificación de los trabajos pertinentes, primero se realizó la lectura de los títulos correspondientes para, a continuación, examinar los resúmenes y terminar revisando los textos completos de aquellas aportaciones cuyos títulos y resúmenes reunieran los requisitos de la temática. Para todos aquellos que fueron finalmente seleccionados, se extrajeron los datos relacionados con sus autores, el año de publicación, el tipo de estudio llevado a cabo, la muestra empleada, las variables estudiadas y los resultados finales obtenidos.

4. RESULTADOS

Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión expuestos anteriormente y realizar las lecturas pertinentes, los 14 estudios seleccionados finalmente y sus datos correspondientes fueron los siguientes:

Los autores Bowen et al. (2018) llevaron a cabo un estudio de tipo cualitativo con una muestra compuesta por 75 estudiantes del grado de medicina. Las variables consideradas fueron la preparación cultural, la atención médica de emergencia y la predisposición de los estudiantes hacia dicha atención. En cuanto a los resultados, se obtuvo que las opiniones negativas de la sociedad se asocian con falta de disposición a dotar de atención médica a las personas migrantes. No obstante, la preparación cultural se asocia a una mejora en esta falta de predisposición.

En el caso de Denisova et al. (2022), el estudio fue de tipo cuantitativo y la muestra estuvo conformada por 300 participantes, quedando distribuida en 150 estudiantes de educación primaria y 150 de educación secundaria. En este caso, las variables a considerar fueron las regiones de procedencia (región de Astrakhan, región de Rostov, región de la República de Agygea y región de Kalmykia), las características etnoculturales y la tolerancia. Los resultados mostraron que los encuestados pertenecientes a regiones históricamente mixtas en cuanto a etnias son más tolerantes que aquellos que habitan regiones que han sido reprimidas con anterioridad, mostrando mayor nivel de desconfianza hacia las personas migrantes. Asimismo, menos de la mitad de los encuestados mostraron una actitud positiva hacia la coeducación. Predominó la actitud neutral.

Dicha tolerancia y el desarrollo de actitudes positivas hacia la población migrante también aparece cuando se otorga una explicación externa a la persona sobre su situación personal de pobreza, mostrado en la investigación de Gatica y Navarro-Lashayas (2019) realizada con 184 estudiantes universitarios. Además, también identificaron que la ideología política correlaciona con la actitud hacia las personas migrantes y la atribución causal de la pobreza, mostrando actitudes más negativas cuanto más posicionada hacia la derecha se encuentre la ideología política personal.

Igualmente, Segura-Robles et al. (2016), contando con la participación de 205 estudiantes del grado de educación y de enfermería y analizando sus actitudes y prejuicios hacia los migrantes que se encuentra en situación de irregularidad, determinan que la titulación y la cultura de origen influyen sobre las actitudes hacia la población migrante. En el caso de los estudiantes de grado de educación social, estos muestran una menor actitud prejuiciosa que aquellos estudiantes de enfermería. Asimismo, dichas actitudes aparecen en mayor medida en los estudiantes de origen europeo. Al mismo tiempo, se ha expuesto el predominio de los sentimientos de pena y simpatía hacia la población migrante, junto con el de inseguridad, interpretado con connotación negativa, en ambos grupos, es decir, tanto para aquellos participantes que muestran actitudes positivas como para aquellos que desarrollan las de tipo negativo.

Garibay et al. (2016) realizaron un estudio cualitativo con una muestra de 12.168 estudiantes, en el que las variables fueron los contextos políticos, económicos y demográficos a nivel institucional y estatal; y la visión sobre el acceso de personas migrantes a la educación primaria. Los resultados arrojaron la existencia de actitudes más positivas de los estudiantes hacia sus compañeros migrantes cuando existen (1) Variables institucionales que controlan el porcentaje de escolarización de esta población y que los seleccionan; y (2) Variables estatales que pongan en práctica políticas de matrículas para personas migrantes. Asimismo, Nehring (2019) detectó actitudes más positivas en las escuelas que son integradoras deliberadamente sobre aquellas que no lo son, a través de un estudio cualitativo llevado a cabo con 932 estudiantes, profesores y directores, comparando las actitudes entre dichas escuelas y aquellas que cuentan con población migrante por imposición local.

En cuanto al trabajo de Kieran et al. (2020), su investigación utilizó una metodología mixta y contó con una muestra de 900 estudiantes del grado de magisterio. Analizaron las actitudes hacia las personas migrantes, la religión y la discriminación percibida, obteniendo que más de la mitad de los encuestados consideran a la población poco o muy poco acogedores. La mayoría dicen existir discriminación por cuestiones religiosas en su país y miedo a los musulmanes, percibiendo el incremento de la diversidad religiosa como una amenaza a la seguridad.

Por su parte, Lee (2017) a través de su estudio cuantitativo con una muestra de 1.232 estudiantes del grado de trabajo social, evaluó la educación multicultural, el contacto intergrupar, las características demográficas y la actitud hacia las mujeres migrantes. Obtuvo la mejora de las actitudes con el contacto directo y con la educación multicultural preuniversitaria y que aquellos que obtienen resultados negativos en estos cursos, se ven posteriormente negativamente afectados por la educación multicultural a nivel universitario. De hecho, según Tormey y Gleeson (2012) y su investigación llevada a cabo con 4.970 estudiantes de secundaria, la participación en programas escolares, como los relacionados con la justicia global y las desigualdades, se identifica con niveles más bajos de actitudes negativas hacia las minorías étnicas, las cuales son más frecuentes hacia la población de tipo itinerante que hacia aquellas minorías residentes en un lugar concreto.

Para Rasmor et al. (2014), el contacto con población migrante permite entender su situación personal y actuar a través de la empatía. Este resultado fue obtenido a partir de una investigación de tipo mixto con 26 estudiantes del grado de enfermería con los que se evaluó el cambio de actitud y percepción tras una inmersión clínica con este sector poblacional. Sánchez-Ojeda et al. (2020) utilizaron una muestra más amplia, 821 participantes, pero compuesta igualmente por estudiantes del grado de enfermería. En este caso, analizaron la actitud y los derechos de la población migrante y detectaron que la mayoría de los participantes defienden el derecho de la población migrante de acceso a la sanidad pública gratuita. Sin embargo, determinaron que aparecían actitudes más positivas en los estudiantes migrantes y de primer año.

En el caso de Vilà et al. (2022), su estudio cuantitativo con 942 estudiantes de secundaria sobre los estereotipos y actitudes hacia los menores migrantes no acompañados, obtuvo una baja tasa de contacto con este tipo de menores entre los encuestados, así como la existencia de prejuicios y estereotipos hacia ellos, aunque con diferencias de género, tipo de colegio y educación. Aparecen menos prejuicios en las chicas, estudiantes de colegios públicos y estudiantes educados en convivencia con personas de origen extranjero. Asimismo, Chamseddine (2020) añade que existe una percepción generalizada del trato inadecuado hacia

las personas migrantes entre la muestra de 360 estudiantes de primaria y secundaria que participó en su estudio de tipo cuantitativo, además de ser aquellos pertenecientes a la etapa más temprana de educación, aquellos que muestran actitudes más positivas.

En lo que respecta a Segura-Robles et al. (2019), su estudio cualitativo con una muestra de 60 estudiantes del grado de educación social y en el que se analizaron las actitudes y el perfil de los participantes, arrojó que los estudiantes que muestran un perfil social no presentan rechazo ni actitudes negativas hacia la población migrante.

5. DISCUSIÓN

El análisis llevado a cabo con los estudios seleccionados, con el fin de identificar las actitudes de los estudiantes respecto a la población migrante, pone en evidencia que la interculturalidad aún no se ha alcanzado en la sociedad actual.

Aún hoy en día predomina entre las generaciones jóvenes las actitudes neutrales o negativas hacia el trato e inclusión de la población migrante en la sociedad (Denisova et al., 2022), así como consideran que la población, actualmente, sigue siendo poco acogedora (Chamseddine, 2020) y existiendo mayor rechazo por la población itinerante que hacia las minorías étnicas residentes (Tormey y Gleeson, 2012). De hecho, estas afirmaciones se encuentran en consonancia con lo establecido por Britvina y Mogilchak (2018) quienes también dividen a la población en tres grupos: (1) irreconciliables, para aquellas personas que muestran una actitud negativa hacia las personas migrantes; (2) indiferentes y controvertidos, para aquellos que desarrollan una actitud neutral o actitudes positivas al mismo tiempo que poseen pensamientos poco inclusivos; (3) y los benefactores efectivos, para aquellos con actitudes de tipo positivo, aunque este último se trata del grupo social más pequeño. No obstante, algunos estudios, como el llevado a cabo por Sánchez-Ojeda et al. (2020), también han evidenciado actitudes positivas hacia esta población entre cuyos resultados se encuentra una fuerte convicción por su derecho a la sanidad pública y la presencia de actitudes positivas entre

los estudiantes encuestados, las cuales han sido más fuertes entre el estudiantado migrante y los más jóvenes.

Los estudios analizados, han permitido determinar que el desarrollo de la actitud personal hacia las personas migrantes viene influenciado por factores personales intrínsecos. Por un lado, se encuentra el lugar de nacimiento, puesto que pertenecer a regiones históricamente mixtas, en cuanto a etnias, desarrolla ciudadanos más tolerantes con la diversidad que aquellos pertenecientes a regiones que han sido reprimidas tiempo atrás, cuyos ciudadanos muestran mayor desconfianza hacia las personas migrantes (Denisova et al., 2022). Esto se debe a que, tal y como afirma Drobizheva (2017), la estabilización de un sistema político contribuye al fortalecimiento de la identidad cívica sobre la étnica.

Pero el lugar de nacimiento no sólo viene determinado por su historia sino también por la cultura que lo envuelve. Esta, a su vez, también influye sobre las actitudes, existiendo diferencias entre las distintas culturas y apareciendo mayores actitudes prejuiciosas en aquellas personas pertenecientes a la cultura europea, según el estudio de Segura-Robles et al. (2016) que, teniendo en cuenta la teoría del contacto (Allport, 1954) podría deberse a una menor identificación con la cultura o costumbres de procedencia de las personas migrantes respecto a la europea. Dichos autores, también añaden que la titulación estudiada muestra influencia, siendo los estudiantes de grados destinados a trabajar con este tipo de población, como es el caso del grado en educación social, muestran actitudes menos prejuiciosas, puesto que su predisposición inicial y compromiso social tiende a ser superior que en otras carreras, así como uno de los motivos principales que lleva a estos estudiantes a elegir este tipo de estudios.

Por otro lado, en el estudio realizado por Vilà et al. (2022) aparecen diferencias en cuanto al género, el tipo de colegio en el que el estudiante se encuentra escolarizado y la educación recibida. En él, se muestra cómo las chicas desarrollan menos prejuicios, al que igual que ocurre con el alumnado de colegios públicos y aquellos educados en convivencia con personas de origen extranjero. En cuanto a las diferencias de género, el resultado obtenido podría ser justificado por la presencia de un nivel superior de conductas prosociales en torno al género femenino

sobre el masculino, resultados obtenidos en estudios como el realizado por Surià et al. (2019) con estudiantes del grado de educación social. En el caso del tipo de colegio y de la educación recibida, también desempeñan un rol principal puesto que el simple contacto entre los estudiantes y la población migrante no promueve la interculturalidad por sí solo, sino que depende de que se produzcan relaciones de calidad (Paluck et al., 2019).

Asimismo, a estos factores hay que añadirles la ideología política, que correlaciona con la actitud hacia las personas migrantes y la atribución causal de la pobreza, mostrando actitudes más negativas cuanto más posicionada hacia la centroderecha se encuentre la ideología política personal (Gatica y Navarro-Lashayas, 2019). Autores como Canto et al. (2012), defienden que los partidos políticos más inclinados hacia la derecha, muestran actitudes más conservadoras, llegando a ser más hostiles en cuanto a la población migrante.

Esta problemática vigente, independientemente del sector analizado, conlleva repercusiones negativas a diferentes niveles sociales. Cuando se trata del ámbito médico, existe una clara falta de disposición de dotar de atención médica a las personas migrantes (Browen et al., 2018). Además, aunque pueden llegar a predominar la aparición de sentimientos de pena y simpatía por este sector poblacional, incluso en aquellas personas que muestran actitudes positivas, desarrollan sentimiento de inseguridad, continuando así con el estigma y favoreciendo su exclusión social (Segura-Robles et al., 2016). Entre los distintos tipos de prejuicios que se llevan a cabo, destaca el de índole religiosa, llegando a considerar esta diversidad como una amenaza a la seguridad del país (Kieran et al., 2020). Por tanto, a pesar de la existencia de emociones positivas, tanto estas como las negativas pueden llegar a derivar en racismo (García et al., 2003), al igual que la presencia de prejuicios podría terminar desembocando en situaciones de discriminación y violencia hacia este colectivo (McDuie-Ra, 2012).

No obstante, a pesar de aún existir actitudes negativas y prejuicios hacia la población migrante, hay ciertas prácticas y/o factores que contribuyen a mejorar esta problemática, fomentando la aparición de actitudes positivas. En el caso de Browen et al. (2018), establecen que la preparación

cultural a través de cursos o de su trata de forma implícita o explícita dentro de las aulas ordinarias (primaria, secundaria o los distintos grados de la universidad), mejora la predisposición a tratar con este sector poblacional. De este modo, se facilita ofrecerles una mejor atención y ayuda a diferentes niveles. Al igual, la presencia de variables institucionales y estatales que controlan la escolarización de la población migrante también repercute sobre ello (Garibay et al., 2016). El contacto directo con población migrante y la educación multicultural tanto antes de la universidad a través de programas escolares como durante esta, también contribuye a la aparición de actitudes positivas, al permitir comprender en mayor profundidad su situación y las causas de esta, promoviendo así la empatía (Lee, 2017; Rasmor et al., 2014; Tormey y Gleeson, 2012); así como la creación de escuelas integradoras en las que conviven todo tipo de alumnado y se trabaja por mejorar su convivencia (Nehring, 2019). Además, se precisa de trabajo por el desarrollo de un perfil social del alumnado, puesto que aquellos que presentan este tipo de perfil no llevan a cabo actitudes negativas hacia la población migrante (Segura-Robles et al., 2019). Todas estas afirmaciones se encuentran en consonancia con lo establecido a través de la teoría del contacto intergrupalo (Allport, 1954), en la que se expone que el contacto entre diferentes grupos promueve la disminución de conductas negativas entre ellos, siempre y cuando se reúnan una serie de características: (1) igualdad de condiciones de los participantes, (2) establecimiento de objetivos en común, (3) existencia de cooperación entre los distintos grupos y (4) existencia de apoyo institucional.

Por último, se ha obtenido que dotar de explicación externa a la persona sobre su situación personal de pobreza también contribuye al desarrollo de actitudes más positivas hacia ella (Gatica y Navarro-Lashayas, 2019). Según la teoría de las atribuciones causales (Feagin, 1972) estas pueden ser individualistas (propia culpa), estructuralista (culpa de la organización social) y fatalistas (causa fuera del control humano), por lo que atribuir la responsabilidad a las dos últimas dimensiones expuestas resta responsabilidad a este sector sobre su situación y, por tanto, más se reducen las conductas negativas hacia ellos (Betancor et al., 2002).

6. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación ha sido identificar las actitudes de los estudiantes respecto a la población migrante, quedando concretado, debido a su amplitud, en tres objetivos específicos que han guiado la búsqueda bibliográfica: (1) Identificar los factores intrínsecos a las personas que influyen sobre el desarrollo de la actitud personal hacia las personas migrantes; (2) Estudiar la repercusión de las actitudes negativas sobre la población migrante; (3) Exponer las prácticas y/o factores que contribuyen al desarrollo de actitudes positivas hacia el colectivo migrante.

Tras llevar a cabo el análisis de los artículos seleccionados, una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión preestablecidos, se han podido identificar como factores intrínsecos a las personas que influyen sobre el desarrollo de la actitud personal hacia las personas migrantes los siguientes aspectos: el lugar de nacimiento, el género, el tipo de colegio y de educación, la ideología política, la titulación y la cultura de origen. Asimismo, se ha determinado que, cuando las actitudes evocadas hacia personas migrantes son de tipo negativo, estas dan lugar a una serie de repercusiones sobre dicho colectivo. En este caso, se han identificado la falta de disposición a tratar con este sector poblacional y la presencia de sentimientos negativos como la inseguridad sobre los de tipo positivo, que derivan en la consideración de las personas migrantes como una amenaza para la seguridad del país que contribuyen a la continuidad del estigma. Sin embargo, existen prácticas y/o factores que contribuyen al desarrollo de actitudes positivas y que se pueden llevar a cabo a nivel escolar e institucional. Entre ellas destaca la promoción del contacto intergrupar y la dotación de explicación externa a las condiciones personales del colectivo migrante.

A pesar de los resultados obtenidos, este estudio ha contado con ciertas limitaciones relacionadas con el tipo de estudio llevado a cabo y las limitadas bases de datos consultadas que han permitido encontrar una pequeña y diversa muestra para analizar. En este sentido, futuras investigaciones deberían profundizar en esta temática con el fin de solventar las limitaciones encontradas y ampliar los resultados. De esta manera,

conociendo las actitudes predominantes en el alumnado, independientemente de la etapa escolar en la que se encuentren, y entendiendo el papel fundamental que tiene la educación en la promoción de las actitudes positivas se podrán crear programas de intervención sobre la inclusión social del colectivo migrante con el fin de lograr una sociedad realmente inclusiva e intercultural.

8. REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Betancor, V.; Quiles, M. N.; Morera, D.; Rodríguez, R.; Delgado, N. y Acosta, V. (2002). Creencias sobre las causas de la pobreza y su influencia sobre el prejuicio hacia los inmigrantes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12, 5-20.
- Bowen, D. J., Mickus, M. y Rosales, A. N. (2018). Factors Influencing Physician Assistant Students' Attitudes Towards Deservingness of Care for Undocumented Mexicans. *Journal of Physician Assistant Education*, 0(0), 1-4.
- Britvina, I. y Mogilchak, E. (2018). Typology of the Inhabitants of the Russian Megalopolis in Relation to Foreign Migrants. *Mir Rossii*, 27(1), 114-134.
- Canto, J. M.; Perles, F. y San Martín, J. (2012). Racismo, dominancia social y atribuciones causales de la pobreza de los inmigrantes magrebíes. *Boletín de Psicología*, 104, 73-86.
- Chamseddine, M. (2020). Actitudes de los escolares ante la llegada de población migrante: Estudio comparativo y aproximación al desarrollo de buenas prácticas educativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 229-252.
- De Juan, M, Parra, M. C. y Beltrán, M. A. (2014). Multiculturalidad, interculturalidad y desarrollo personal en el EEES. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 35, 46-63.
- Denisova, G., Denisova, A., Litvinenko, E. y Susimenko, E. (2022). The role of language and ethnocultural identity in integrating immigrant youth in southern Russia. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Drobizheva, L. (2017). Civic Identity as a Condition for Weakening Ethnic Negativity. *Mir Rossii*, 1, 7-31.

- Eurostat (2018): Estadísticas de migración y población migrante, <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/es#Poblaci.C3.B3n_migrante:_en_la_UE_viven_casi_22_millones_de_ciudadanos_de_terceros_pa.C3.ADses>.
- Feagin, J. R. (1972). Poverty: We still believe that God helps those who help themselves. *Psychology Today*, 6, 101-110.
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A. C. y Glick, P. (1999): “(Dis) respecting versus (Dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth”, *Journal of Social Issues*, 55, 473-489.
- García, M., Navas, M., Cuadrado, M., y Molero, F. (2003). Inmigración y prejuicio: actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción Psicológica*, 2(2), 137-147.
- Garibay, J. C., Herrera, F. A., Johnston-Guerrero, M. P. y García, G. A. (2016). Layers of Influence: Exploring Institutional- and State- Level Effects on School Student Views Toward Access to Public Education for Undocumented Immigrants. *Research in High Education*, 57(5), 601-629.
- Gatica, L. y Navarro-Lashayas, M. A. (2019). Ideología política, actitudes hacia la inmigración y atribuciones causales sobre la pobreza en una muestra universitaria. *Revista de Servicios Sociales*, 69, 87-98.
- Instituto Nacional de Estadística. Estadística de Migraciones (EM). (2021). Año 2021. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Estadisticas/notasanalisis/index.html>
- Kieran, P., Parker-Jenkins, M. y Ryan, A. (2020). Religions and beliefs in changing times: perspectives of student stakeholders in third-level educational contexts in the Republic of Ireland and Northern Ireland. *British Journal of Religious Education*, 1-16.
- Lee, S-L. (2017). Does multicultural education affect bachelor of social work students’ attitudes? The Taiwanese case of female Southeast Asian marriage immigration. *Asian Social Work and Policy Review*, 11(2), 132-142.
- McDuié-Ra, D. (2012). *Northeast migrants in Delhi*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nehring, J. (2019). It matters how you manage diversity: cultural difference in Northern Ireland’s secondary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15.
- OCDE (2018). *Indicadores sobre la integración de Inmigrantes*. París: SOPEMI.

- Ovejero-Bernal, A. (2010). *Psicología social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Oyarzun, J. (2008). Causas y efectos económicos de la inmigración. Un análisis teórico-empírico. *Papeles del Este*, 17, 4-20.
- Paluck, E. L., Green, S. A. y Green, D. P. (2019). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), 129-158.
- Pérez-Serrano, G. y Pérez De Guzmán, M.V. (2011). *Aprender a convivir*. Madrid: Narcea.
- Rasmor, M., Koonienga, S., Brown, C. y Probst, T. M. (2014). United States nurse practitioner students' attitudes, perceptions and beliefs working with the uninsured. *Nurse Education in Practice*, 14, 591-597.
- Rosenberg, M. y Hovland, C. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. En M. Rosenberg, y C. Hovland, *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components* (pp. 1-14). New Haven: Yale University Press.
- Sánchez-Ojeda, M. A., Navarro-Prado, S., Martín-Salvador, A., Luque-Vara, T., Fernández-Gómez, E. y Plaza, F. J. (2020). Nursing Students' Attitudes towards immigrants' Social Rights. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 8875.
- Segura-Robles, A., Alemany-Arrebola, I. y Gallardo-Vigil, M. A. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 393-416.
- Segura-Robles, A., Sánchez, M. A., Gallardo, M. A. y Alemany, I. (2019). Social Re-Presentations of Migrants: A Case Study of Social Education Students in a Multicultural Environment. *The International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies*, 14(2), 45-57.
- Surià, R., Villegas, E. y Escartín, M. J. Relación entre la conducta prosocial y el sexo y edad en estudiantes de Trabajo Social. En R. Roig-Vila (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 417-423). Barcelona: Octaedro.
- Tormey, R. y Gleeson, J. (2012). Irish post-primary students' attitudes towards ethnic minorities. *Irish Educational Studies*, 31(2), 157-173.
- Valero-Matas, J. A., Coca, J. R. y Valero-Oteo, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. *Papeles de población*, 20, 9-45.
- Vilà, R., Sánchez, A. y Freixa, M. (2022). High school students' attitudes towards migrant youth. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 78, 72-86.

LA EDUCACIÓN COMO MÉTODO DE INCLUSIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN LA SOCIEDAD. UN EJEMPLO DE CASO: EL EJIDO (ALMERÍA)

CARLOS SÁNCHEZ MUÑOZ
Universidad de Almería

ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Almería

ANABEL CORRAL-GRANADOS
NTNU Trondheim Noruega

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un importante incremento de la inmigración a España derivado de las importantes crisis económicas y malas condiciones de vida de los países de origen. La diversidad resultante en algunas zonas españolas ha supuesto un reto a tener muy en cuenta por los distintos ámbitos y contextos existentes que permitan la inclusión de estos grupos en la población receptora.

La relevancia del colectivo inmigrante de origen marroquí en Andalucía y, especialmente en Almería, ha supuesto un reto en los procesos de integración e inclusión social en esta comunidad. La presencia de las generaciones de población inmigrante más jóvenes en los centros escolares se ha ido incrementando de manera exponencial, por lo que el choque identitario entre la cultura original y los modelos del país receptor han provocado un conflicto que, en muchos casos, ha supuesto la exclusión y discriminación de este grupo de población.

Las dificultades más acuciadas de la problemática existente en los centros escolares pueden ser englobadas en torno a cuestiones como las dificultades con el idioma, la segregación escolar, el choque cultural o la relación entre escuela y familia. Sin embargo, es, precisamente, por la

presencia de inmigrantes en los centros y la convivencia resultante, por lo que la Educación se convierte en la herramienta fundamental para el proceso de inclusión en la sociedad.

Por tanto, la importancia del sistema educativo queda de manifiesto no sólo en lo relacionado con la formación de esta parte de la población, sino también como herramienta para su incorporación al sistema productivo; a lo que se agrega el potencial con el que la escuela cuenta como método de socialización e inclusión.

Desde esta ponencia se pretende hacer una revisión sobre la situación de la inmigración en el sistema educativo y sobre el uso de la Educación como mecanismo de inclusión, a lo que se le une un breve estudio sobre la Educación en el municipio de El Ejido y los mecanismos y planes puestas en marcha por los centros educativos y las instituciones municipales.

2. OBJETIVOS

- Conocer la situación de la inmigración en el sistema educativo.
- Establecer el uso de la Educación como mecanismo de inclusión de la inmigración.
- Analizar de manera general el caso de El Ejido, municipio con altos índices de inmigración.
- Establecer las acciones llevadas a cabo por los centros para la integración de los distintos colectivos.

3. METODOLOGÍA

Para este estudio se ha llevado a cabo una revisión de artículos científicos y capítulos de libros utilizando para su localización las bases de datos existentes en Dialnet, Scopus y Google Académico. Con el objetivo de obtener los datos más actualizados posibles se ha realizado una restricción en la fecha de las investigaciones a los últimos 20 años, aunque se han incluido algunos estudios anteriores como antecedentes a los

mismos, que responden a los descriptores “Migration, Education, Educational integration”.

No se hicieron limitaciones con respecto al tipo de estudio utilizando en la investigación, se incluyeron artículos, libros, capítulos de libros y abstracts disponibles. Finalmente se seleccionaron aquellas investigaciones que hacían referencia a la temática tratada y cuyos estudios y resultados resultaban de interés para el objeto específico de estudio de este texto. Asimismo, se incluyó literatura gris para complementar y profundizar en el estudio de caso, donde son de especial importancia los planes puestos en marcha desde las instituciones públicas para facilitar la integración de los inmigrantes.

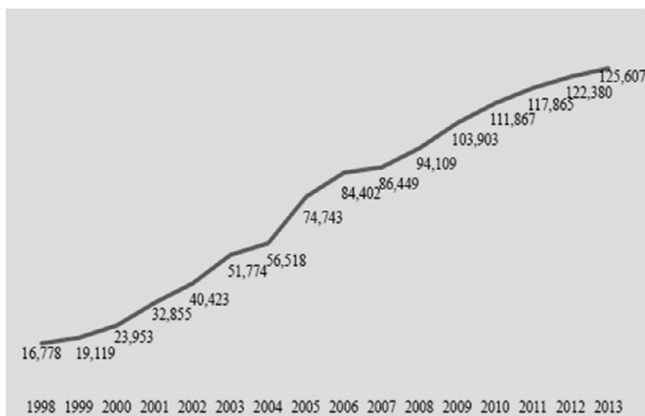
4. RESULTADOS

4.1. LA EMIGRACIÓN EN ALMERÍA, CONTEXTO Y SITUACIÓN

La llegada de inmigrantes desde Marruecos ha sido una constante en el levante andaluz y ha hecho a la sociedad española caracterizarse por ello. Una situación que no puede entenderse sin hablar del marco socio-económico del país y la importancia de los flujos migratorios que han influido en estos cambios, especialmente por el envejecimiento de la población autóctona y la necesidad del colectivo inmigrante para solventar estas deficiencias (Figueroa-Hernández y Pérez-Soto, 2011).

Desde la década de los setenta, Andalucía ha sido receptora de un numeroso grupo de marroquíes que, acuciados por las necesidades y las posibilidades existentes en España, han dado el salto a estos territorios. Una situación que ha originado distintas problemáticas en torno a la regulación por el alza de población extranjera con este origen y en relación a otros ámbitos como el escolar, o el propio marco social de los territorios receptores (Llorent-Bedmar y Llorent-Vaquero, 2017).

GRÁFICO 1. Evolución de la población inmigrante marroquí en Andalucía



Fuente: Extraído de V. Llorent-Bedmar y M. Llorent-Vaquero, 2017 (p. 13)

El incremento en los niveles de inmigración no ha afectado a todas las regiones por igual, sino que es acuciante en provincias como Almería y Málaga que se han situado a la cabeza como receptoras de inmigrantes sobrepasando la media autonómica y nacional. La necesidad de mano de obra agrícola y las labores asociadas a ella, especialmente en la agricultura intensiva bajo plásticos característica de esta zona ha sido un incentivo muy a tener en cuenta para la llegada a estas poblaciones.

TABLA 1: Población inmigrante marroquí residente en Andalucía por provincias

Provincia	PROVINCIA							
	Almería	Granada	Málaga	Cádiz	Huelva	Sevilla	Córdoba	Jaén
Cifra	48.305	15.251	30.935	10.908	12.162	9.420	2.450	4.652

Fuente: Elaboración propia a través de los datos del ofrecidos por el Instituto de Cartografía y Estadística de Andalucía (2021)

Las grandes cifras se explican en función de las necesidades u oportunidades laborales en estos lugares, destacando el ámbito de la agricultura en Almería y el turismo en Málaga, como ya adelantó hace décadas en sus investigaciones Carella (1999), que determinan el sexo, edad y tipo de grupo familiar en el que se encuadra.

En un primer momento, el fenómeno de inmigración al que estamos haciendo referencia, era exclusivo del trabajador, que enviaba apoyo económico a sus familias en el país de origen. Sin embargo, el cambio en las políticas estatales y de Derechos Humanos, así como la “cercanía” geográfica entre los territorios (origen y receptor) ha supuesto que ya no sólo se traslade el trabajador, sino también sus familias.

Este hecho ha supuesto la incorporación al sistema educativo español de una considerable población escolar inmigrante que se ha traducido en la necesidad de llevar a cabo distintas acciones que permitan y faciliten la convivencia, inclusión y desarrollo de los inmigrantes en las sociedades receptoras.

El caso almeriense merece especial mención al haber acogido en los últimos años una cantidad muy superior a otras zonas que la he hecho situarse como una de las principales provincias en números relacionados con la acogida de inmigrantes.

4.2. LA INCLUSIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

La interculturalidad se ha convertido en los últimos años en un tema de gran importancia y preocupación en la sociedad española debido a los flujos migratorios registrados en el país. El aumento de la presencia de inmigrantes y de sus hijos en el sistema escolar (García y otros, 1999) han provocado la necesidad de la puesta en marcha de distintos mecanismos que solventen la problemática relativa a ella. Una necesidad acuciante y muy significativa en algunas zonas que es necesario resolver.

Sin embargo, y pese a la importancia recaída en ella en los últimos años, la interculturalidad debe ser una constante en la Educación, independientemente de la cuantía en la presencia de emigración/inmigración, ya que desde ella debe proporcionarse una formación sólida y amplia, por encima de prejuicios, que permita a la persona realizar juicios críticos para vivir en sociedad. A esto, debe unirse la igualdad de oportunidades y la igualdad legal, la libertad de decisión personal para los mayores de edad (Troyano, 2022) y, agregamos, la organización política democrática para garantizar los Derechos Humanos.

Surge aquí entonces una cuestión fundamental, a tener en cuenta desde todos los ámbitos, nos referimos a la identidad. El choque identitario entre la cultura original y los modelos del país receptor ha provocado un conflicto que, en muchos casos, ha supuesto la exclusión y discriminación de este grupo de población. El papel de la Educación en este proceso de integración y unión de ambas realidades es algo obvio, pero no restrictivo; es decir, tanto las identidades como los valores universales han de ser transmitidos ya que son necesarios para la supervivencia individual y colectiva (Padilla y Gómez, 2007), independientemente de que se realice en las instituciones escolares o en otro tipo de entidades.

No obstante, la formación y transmisión de la identidad no es algo exclusivo del sistema educativo, como ya adelantábamos, sino que se adquiere en un entorno más amplio, el social o comunitario, y, por esta razón, el contexto extraescolar reforzará o debilitará los procesos puestos en marcha desde las instituciones escolares, lugar de referencia para las generaciones más jóvenes y con mayor grado de influenciabilidad. Es necesario aclarar que “la inmigración no es un problema escolar, sino una cuestión social con repercusión en la escuela” (Padilla y Gómez, 2007:119) y esta premisa debe ser compartida por todos para el correcto desempeño de las acciones de inclusión e integración.

El alumnado inmigrante tiene, a nivel educativo, distintas demandas que se vinculan a tres ámbitos distintos: el retraso escolar, el desconocimiento de la lengua y la diferencia de costumbres entre su familia y la escuela (Mantenimiento de las Culturas de Origen (Carabaña, 2004).

Esta situación ha llevado al sistema educativo a llevar a cabo acciones y mecanismos enfocadas a la Acogida e Integración, a través de proyectos de Intervención Socioeducativa, facilitando un Servicio de Traducción y apoyando los Programas de Acompañamiento Escolar y Refuerzo Educativo. Todos ellos se centran en la formación intercultural y están dirigidos a la población inmigrante en los programas de aprendizaje de la lengua española, la formación ocupacional, la Educación compensatoria y los programas de lengua y cultura de origen (LCO) (Junta de Andalucía, 2014).

Sobre la importancia del aprendizaje de la Lengua Española, distintos autores apoyan su concepción como instrumento fundamental para la integración escolar y social del alumnado. Lo que ha supuesto la creación de nuevas estructuras escolares como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y los Programas de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes que cada día se hacen más presentes en las instituciones públicas y que suponen una ayuda en el caso de los programas escolares enfocados a la mejora de la lengua.

La integración de la inmigración en la sociedad receptora da lugar cambios en dimensión lingüística, como ya adelantaron hace décadas Apple y Muysken (1996); unos cambios que confluyen y debaten sobre la estructura educativa, pero también en el caso de la organización social y la política, a través de la que se va visibilizando la importancia de lo identitario y de las oportunidades que arroja la variedad de lenguas (plurilingüismo) (Arjona y otros, 2014).

Una variedad que se instaura como causante de preocupación en la problemática escolar, que debe ahora responder además a la heterogeneidad lingüística (Salazar, 2003) y que se convierte en causante de dificultades para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado inmigrante. Entre estas dificultades destaca el fracaso escolar superior al del alumnado autóctono y con aún mayores cifras en el caso de los inmigrantes que se incorporan en etapas más altas (Huguet y Navarro, 2006).

Asimismo, hay que tener en cuenta que distintos estudios han arrojado como conclusión la mejora de los datos en segunda generación de inmigrantes, es decir, en descendientes de inmigrantes, ya que la escolarización se ha producido casi por completo en España y, por tanto, ha existido una asimilación de la lengua desde edades tempranas y, junto a esto, un desarrollo de la competencia lingüística idéntico al que tiene lugar en los nativos. De igual manera, se ha investigado acerca de que a mayor número de años escolarizado mejor dominio de la lengua, igual ocurre con los años de residencia (Arjona y otros, 2014). Aunque existen también otros tipos de variables a tener en cuenta en la lengua como elemento esencial en el proceso de integración que deben incluirse en los estudios específicos de esta temática.

Para el tratamiento de la problemática lingüística e integradora es necesaria la preparación didáctica de los docentes para que puedan hacer frente a la diversidad del alumnado que es constante en estas zonas por los cambios sociales que se están produciendo, es decir, tiene que ir acompañada por la profunda revisión de los planteamientos educativos del profesorado (Ruiz-Bikandi y Camps, 2007).

La nueva práctica escolar que debe entenderse como un proceso de integración de la inmigración exige de unas competencias docentes que tienen que ir en línea con las modificaciones que la inclusión de la inmigración supone y, por tanto, atender el contexto socio-cultural existente en cada una de las instituciones escolares, no estableciendo a la escuela como una entidad individual no conectada al entorno en el que se ubica.

Como resultado, la llegada de inmigrantes supone la aparición de distintos retos extensibles a todos los ámbitos de las sociedades receptoras que se unen a las aportaciones de diversidad cultural y a nivel lingüístico que sitúan la realidad en conjunción con el mundo globalizado.

De igual manera, y con la intención de terminar con el choque cultural, buscando la integración de ambas realidades, se han puesto en marcha Programas de Mantenimiento de las Culturas de Origen para el conocimiento y la divulgación de las diferentes culturas presentes en el centro escolar. A través de estas actividades se realiza una aproximación didáctica sobre los países de origen, los problemas y condiciones de vida, el elogio de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de tolerancia, destacando en estos casos la puesta en marcha de fiestas, actividades lúdicas y culturales y exposiciones (García y otros, 1999) desarrolladas con amplia proyección que permitan no sólo la presencia y convivencia de los escolares, sino también de las familias y del entorno más inmediato al centro escolar.

4.3. UNA BREVE MIRADA AL CASO DEL EJIDO

La provincia de Almería ha experimentado en las últimas décadas un intenso flujo de migraciones que la sitúa a la cabeza en el territorio nacional y europeo. El desarrollo económico resultante de la implantación de la agricultura intensiva bajo plásticos (invernaderos) y el turismo atraído por las buenas temperaturas y las características de su litoral se ha hecho especialmente notable en las localidades de la comarca del poniente tales como Roquetas de Mar, Campo de Dalías, El Ejido, Adra y Vícar) que han pasado de ocupar un lugar medio bajo en cuanto a nivel económico a ser punteros en la renta per cápita.

Esta situación no ha estado exenta de problemas y conflictos entre colectivos, algunos de ellos de gran gravedad como el acaecido en El Ejido en febrero de 2000 y que ha sido extensamente estudiado desde distintos campos.

El estudio que aquí se presenta se centra en entender la estructura de esta población y la utilización de las instituciones escolares en el proceso de integración de la inmigración en el municipio. Para ello comenzaremos por realizar una breve radiografía que permita conocer las principales características de esta población con respecto a la inmigración marroquí, por ser la más numerosa.

El principal elemento característico de esta población fue la situación de sus lugares de residencia. En un primer momento, la población de inmigrantes se asentó en construcciones pequeñas diseminadas en zonas de campo y cercanas a los lugares de trabajo que estaban ocupando en los invernaderos y demás entidades relacionadas con la agricultura intensiva. Sin embargo, la saturación de estos alojamientos hizo que la población comenzara a desplazarse en torno al núcleo urbano. Un hecho que supuso la visibilización de la presencia inmigrante y la interacción con la población autóctona, presentida por algunos sectores como invasiva y amenazante.

Asimismo, se sumó la atención prestada desde el ámbito político (Río, 2005) y de los medios de comunicación, siendo esta de cariz negativo, al hacerse el tratamiento parcial y estar este enfocado exclusivamente en las acciones relacionadas con sucesos problemáticos como la llegada de

pateras o los problemas de integración, obviando los beneficios económicos y el desarrollo provincial resultante (De la Fuente, 2006).

El choque cultural, por tanto, pronto se transformó en una realidad que tenía dos opciones diferentes: la asimilación de los colectivos dentro del contexto o la expulsión (Checa y otros, 2010). Un escenario que pronto se vería alterado por el incremento poblacional y la inclusión de las familias inmigrantes en las actividades cotidianas al modificarse el flujo migratorio de sólo el trabajador a trabajador y su familia.

Las encuestas realizadas en los estudios de Checa y otros (2010) dejan de manifiesto la actitud de los ejidenses frente a los inmigrantes caracterizada por un fuerte sentimiento antiextranjero que connota la definición de inmigrante con delincuente y abusador del sistema de bienestar social español. Estos datos ya habían sido expuestos por las investigaciones de otros autores con anterioridad que indicaban un índice de xenofobia en este municipio por encima de la media nacional (Díez, 2005 y Herranz, 2008).

En relación a la actitud frente a la integración, los ejidenses, en su mayoría, abogan por una convivencia pacífica que se traduzca en el cambio cultural de los inmigrantes, fundamentado en el correcto uso del idioma y la no visibilización de las prácticas religiosas, ya que estas cuestiones suponen puntos de confrontación social. El consistorio responde con la promoción de cursos de español y la puesta de impedimentos ante la instalación de mezquitas.

4.1. GRANDES RASGOS DE LA EDUCACIÓN EN EL EJIDO

Las instituciones educativas ejidenses han tenido, en cuanto a inmigración, un crecimiento exponencial en las últimas décadas, lo que ha supuesto un incremento masivo de inmigrantes en las aulas. Una situación que ha supuesto un reto a resolver de cara a la integración de la población inmigrante que, en este caso, corresponde mayoritariamente a un colectivo de origen marroquí.

Si pasamos a tratar sobre la composición del alumnado de los centros existe un gran número de alumnado procedente en primera o segunda generación de familias inmigrantes marroquíes que suponen un

porcentaje muy alto en cada una de las clases y cursos escolares, especialmente en el caso de los niveles de Educación infantil y primaria, coincidiendo estos niveles con aquellos en los que los menores tienen la obligación de ser escolarizados.

Esta situación se hace aún más acuciante si el radio se va alejando del núcleo de población y, más incluso en el caso de pedanías o alrededores como ocurre, por ejemplo, en Santa María del Águila, Las Norias o Tarambana. Lo que se traduce en una escolarización con porcentajes de inmigrantes de entre el 70 y el 85% según los datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2022).

Este choque cultural e identitario en los centros educativos ha creado, desde hace años, la necesidad de establecer programas de convivencia y adaptación que permitiesen la integración total de la población escolar inmigrante dentro del sistema educativo, pero también, en la sociedad de este municipio.

Por esta razón, se han analizado detenidamente los programas y planes puestos en marcha por estos centros e implementados por las instituciones locales como el propio ayuntamiento y autonómicas como la Junta de Andalucía. Nos referimos, en el caso de los implementados por las instituciones autonómicas a los programas “Escuela Espacio de Paz”, que tienen como objetivo específico y destacado en estos centros la concienciación y el establecimiento de mecanismos que ayuden a la convivencia, el respeto y la solidaridad entre el alumnado y, con ello, sea extensible a la comunidad educativa, entendiendo esta como la formada por alumnado, profesorado, familias y entorno.

Asimismo, y como adelantábamos, desde el ayuntamiento de este municipio se ponen en marcha distintas acciones que tienen en la formación y la Educación su elemento fundamental para la integración de la población inmigrante. Es el caso del recientemente presentado Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas del Ayuntamiento de El Ejido (2022) donde destacan los cursos de Talleres para promover la integración y la norma de Convivencia Ciudadana que incluyen clases de español.

5. DISCUSIÓN

La Educación se postula como una herramienta fundamental para la integración de la inmigración dentro de las sociedades receptoras. Las instituciones escolares deben ser entendidas como espacios donde se produce el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado, pero también donde tienen lugar algunas conductas de riesgo (Patton y otros, 2016).

La importancia de un contexto escolar donde se desarrollen distintas acciones y mecanismos que permitan y mejoren el proceso de integración de la inmigración en las comunidades educativas. En los municipios y localidades con una llegada masiva de inmigrantes existen distintas problemáticas que deben solventarse y que se fundamentan en la necesidad de asimilación por ambas partes, sociedad receptora y población inmigrante.

Los problemas de convivencia resultantes deben ser tratados por los centros escolares a través de programas de convivencia que eviten los problemas de conducta en el aula (Jamal y otros, 2013), así como la discriminación y la marginación de estos sectores.

6. CONCLUSIONES

La constante llegada de inmigrantes a la provincia de Almería y, en especial, a algunos de sus municipios, como es el caso de El Ejido, en el que hemos hecho hincapié en este estudio, ha dado lugar a una problemática en términos de convivencia que sólo pueden solventarse a través de la integración de estos colectivos en la sociedad receptora.

Para ello la Educación se sitúa como una pieza clave para que se produzca la inclusión de los inmigrantes, por lo que debe entenderse la importancia de que existan distintos mecanismos puestos en marcha desde las instituciones que permitan dar respuesta a los acuciantes problemas con las que el alumnado se encuentra a la hora de integrarse y desarrollar las competencias educativas.

Se argumentan así distintos mecanismos llevados a cabo en los colegios para la inclusión de la población, lo que es fundamental para el futuro de los sectores productivos del país y su economía; definiendo su éxito o fracaso el tipo de sociedad que facilita la incorporación del individuo

a todos los ámbitos y promueve su promoción social, lo que garantiza la implantación del estado de derecho y de sus libertades o, por el contrario, la marginación y discriminación de estos sujetos.

De igual manera, no puede entenderse como una función exclusiva del ámbito educativo, sino que debe estar vinculada a otras instituciones sociales (Mares e Ito, 2005) que, junto al sistema educativo, concluyan con éxito este proceso. Un proceso que tiene como punto de gran importancia el desarrollo de la competencia lingüística que, en general, es atendida desde los colegios en el caso de las generaciones más jóvenes y en edad escolar y, desde las instituciones municipales en el resto con cursos de aprendizaje de español.

Queda de manifiesto, por tanto, la importancia de la Educación como eje vertebrador en el proceso de integración y que, a través de ella debe desarrollarse en los municipios con índices muy altos de inmigración distintos mecanismos que permitan la correcta inclusión de estos colectivos en la sociedad y en el país de acogida.

La integración sólo puede entenderse como una oportunidad clave para la riqueza cultural y la diversidad de las ciudades y municipios que debe tratarse como una muestra más de la globalización y universalidad de los Derechos Humanos.

8. REFERENCIAS

- Apple, R. y Muysken, T. (1996). Bilingüismo y contacto de lenguas. Ariel.
- Arjona, A., Checa, F. y Checa, D. (2014). Extranjeros en Almería: lengua meta y código escrito. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 5(10), 1-22.
- Ayuntamiento de El Ejido (Ed.) (2022). Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas del Ayuntamiento de El Ejido. Área de Servicios Sociales y de la Mujer del Ayuntamiento de El Ejido.
- Carabaña, J. (2004). Una aproximación al fenómeno migratorio, inmigración y escuela. *ICE-Revista del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo*, 815, 3-12.
- Carella, M. (1999). Los inmigrantes marroquíes en Andalucía y las políticas de cooperación hispano-marroquíes. *Investigaciones geográficas*, 21, 81-104.

- Checa, J.C., Arjona, A. y Checa, F. (2010). Actitudes recientes hacia los inmigrantes en El Ejido (España). *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 52, 125-154.
- De la Fuente, M. (2006). La argumentación en el discurso periodístico sobre inmigración. Universidad de León.
- Diez, J. (2005). Nation, Citizenship, and Immigration in Contemporary Spain. *International Journal on Multicultural Societies*, 7(2), 133-156.
- Figueroa-Hernández, E. y Pérez-Soto, F. (2011). El proceso de asentamiento de la migración México-Estados Unidos. *Papeles de Población*, 17(68), 161-190.
- García, F.J., Barragán, C. y Granados A. (1999). Inmigración extranjera, formación e interculturalidad. *Intervención Psicosocial*, 8 (2), 191-220.
- Herranz, G. (2008). Xenofobia: Un estudio comparativo en barrios y municipios almerienses. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 121, 107-123.
- Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Instituto de Cartografía y Estadística de Andalucía (Ed.) (2022). Estadística sobre el Alumnado Escolarizado en el Sistema Educativo Andaluz, a excepción del Universitario. Consejería de Economía, Hacienda y Fondos Europeos.
- Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Wells, H., Thomas, J. y Bonell, C. (2013). El entorno escolar y la salud de los estudiantes: una revisión sistemática y meta-etnografía de la investigación cualitativa. *BMC Public Health*, 13, 798.
- Junta de Andalucía (Ed.) (2014). III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016. Consejería de Justicia e Interior.
- Llorent-Bedmar, V. y Llorent-Vaquero, M. (2017). Integración y relaciones interpersonales de los alumnos inmigrantes de origen marroquí de Educación secundaria obligatoria en Andalucía (España), *Papeles de población*, 23(91), 9-38.
- Mares, A. e Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 903-930.
- Padilla, A.B. y Gómez, D. (2007). El contexto educativo en la integración social de los menores inmigrantes en España. En Giró, J. (coord.), *La escuela del siglo XXI: la Educación en un tiempo de cambio social acelerado* (pp. 113-145). Universidad de La Rioja.

- Patton, G.C., Sawyer, S.M., Santelli, J.S., Ross, D.A., Afifi, R., Allen, N.B. y otros. (2016). Nuestro futuro: una comisión de Lancet sobre la salud y el bienestar de los adolescentes. *The Lancet*, 387, 2423–2478.
- Río, M. (2005). Dilemas políticos y de orden público: Alcaldías y fuerzas de seguridad en disturbios etnicistas, *Política y Sociedad*, 42(3), 63-85.
- Ruiz-Bikandi, U. y Camps, A. (2007). La formación de docentes para situaciones plurilingües. *Cultura y Educación*, 19(2), 159-172.
- Salazar, V. (2003). Lenguaje e inmigración. II adquisición de segunda lengua. Método.
- Troyano, F.J. (2002). Apuntes para el estudio de las migraciones internacionales. Un mecanismo. En F.J. García y C. Muriel (coords.), *La inmigración en España: contextos y alternativas* (pp. 273-282). Universidad de Granada.

PROYECTO DIVERPROF:
 ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
 OBLIGATORIA EN ESPAÑA SOBRE
 LA ACULTURACIÓN E INTERCULTURALIDAD

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ

Universidad Internacional de La Rioja

VANESSA SMITH-CASTRO

Universidad de Costa Rica

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos migratorios promueven cambios profundos en las sociedades hacia la que se migra. Datos recientes muestran que la inmigración en Europa está aumentando y las relaciones intergrupales son un reto para la región. Concretamente se observa que, 23 millones de personas residían en un Estado miembro de la UE con la ciudadanía de un país no miembro, lo que representa el 5,1 % de la población de la UE (Eurostat, 2020). Este panorama nos invita a replantear cómo y desde dónde se llevarán a cabo las acciones de integración de estas personas. Al entrar en contacto miembros de distintas culturas se generan cambios que pueden dar lugar a tensiones sociales o a una convivencia pacífica (Mantahalu & Waghid, 2019; Tovar-Gálvez, 2021). Se ha observado que el nivel educativo y la situación laboral son los determinantes más importantes de la integración sociocultural (Comisión Europea, 2020; Terzakis & Daskalopoulou, 2021). En este sentido, la educación tiene el potencial de orientar los procesos de aculturación hacia la inclusión cultural. La integración de niños, niñas y jóvenes migrantes en las aulas formales plantea desafíos al sistema educativo en todos sus niveles, abriendo un debate que implica cuestionarse posicionamientos políticos,

pedagógicos y sociales (Cerón et al., 2017; Contreras Bravo, 2021; Jiménez & Fardella, 2015). Según datos del informe TALIS (Teaching and Learning International Survey/ Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje) en España, entre el 26% y 31% del profesorado de primaria y secundaria trabaja en centros en los que más del 10 % del alumnado tiene origen migrante (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Si bien parece haber en el profesorado un alto grado de conciencia sobre el tema, esto no se refleja necesariamente en mayores habilidades y destrezas para su gestión en el aula (Alarcón-Leiva et al., 2020). Derivado del proyecto de investigación DiverProf, este capítulo se orienta a conocer las actitudes del profesorado de educación obligatoria en España sobre la aculturación e interculturalidad. En concreto, se enfoca en tres objetivos específicos: a) identificar actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural y expectativas de aculturación, es decir las creencias socialmente compartidas sobre cómo las personas inmigrantes “deberían adaptarse” a la sociedad receptora; b) estimar la percepción de autoeficacia del profesorado ante contextos educativos culturalmente diversos, y c) identificar las competencias interculturales promovidas desde los programas de estudios asociados a los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor docente en educación obligatoria en España. A continuación, se describe el contexto, justificación y los principales aspectos del proyecto de investigación desarrollado por un equipo de investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

1.1. MIGRACIÓN, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

En el contexto de la Unión Europea, la diversidad cultural ha sido reconocida como valor fundamental. Desde la Resolución del Parlamento Europeo de 2016¹²⁰ se insta a los estados miembros a desarrollar acciones desde un modelo de integración intercultural. Esto se refleja en cómo se ha perfilado desde un plan de acción de la Comisión Europea (2016) en el que se definen tres ejes prioritarios para la integración de la población inmigrante en los sistemas educativos. Desde la atención y la

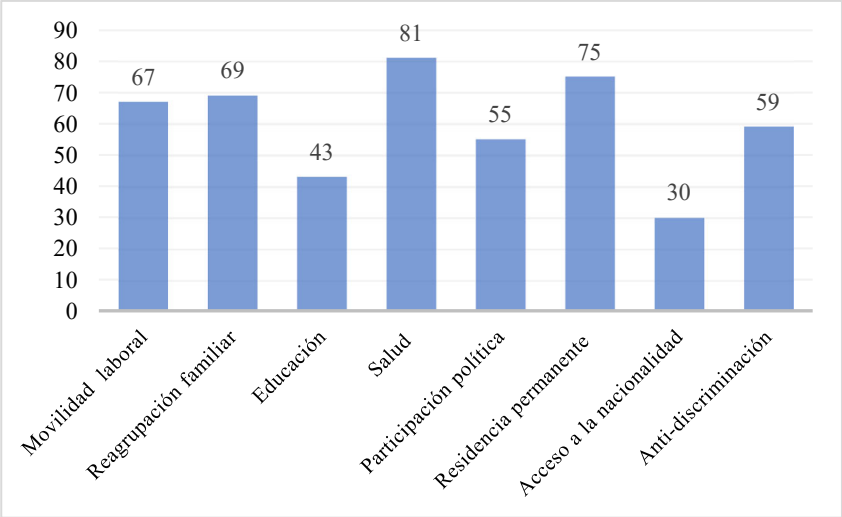
¹²⁰ Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016 (2015/2139INI).

educación a la primera infancia hasta la educación superior se propone: 1) integrar cuanto antes a los migrantes recién llegados en las estructuras educativas generales; 2) evitar el bajo rendimiento entre los migrantes; 3) prevenir la exclusión social y fomentar el diálogo intercultural. A estas acciones se les da continuidad con el plan de acción 2021-2027 (Comisión Europea, 2020) en el cual se resalta nuevamente la importancia de una educación inclusiva en todas las etapas educativas. No obstante, un análisis a fondo de estas políticas presenta elementos tanto del multiculturalismo como de la asimilación. Además, situaciones como la pandemia del COVID 19, o el Brexit abren las contradicciones y el debate de la integración y la interculturalidad (Blomberg, 2020; Simon & Beaujeu, 2018; Zapata-Barrero, 2017).

En concreto en España, el Instituto Nacional de Estadística (INE) muestran a 1 de enero de 2022 que el 11.6% de la población tiene nacionalidad extranjera (INE, 2022). Los datos del Índice de políticas de integración de migrantes (MIPEX, por sus siglas en inglés) indican que el país ha venido realizando cambios positivos en sus políticas y que los inmigrantes, en general, tienen más oportunidades que obstáculos a la hora de integrarse. La puntuación total del país es de 60 sobre 100, acercándose a los estándares internacionales y europeos en materia de integración. Sin embargo, tal como se ve en el Gráfico 1, puede observarse un desempeño irregular en las áreas analizadas.

En el ámbito educativo, tal como señalan Pasetti y Cumella, (2020) no existe una normativa que regule específicamente el acceso a la educación y sus condiciones para los inmigrantes, lo que dificulta la trayectoria formativa de los mismos y les perjudica en comparación con el resto de los ciudadanos. En el curso 2021-2022 estaban escolarizados 882.814 alumnos de nacionalidad extranjera en las enseñanzas no universitarias de Régimen General, 34.301 más que el curso anterior. De ellos, 690.326 estaban matriculados en centros públicos y 192.488 en centros privados (Valdés & Sancho Gargallo, 2022).

GRÁFICO 1. Puntajes de las dimensiones MIPeX para España

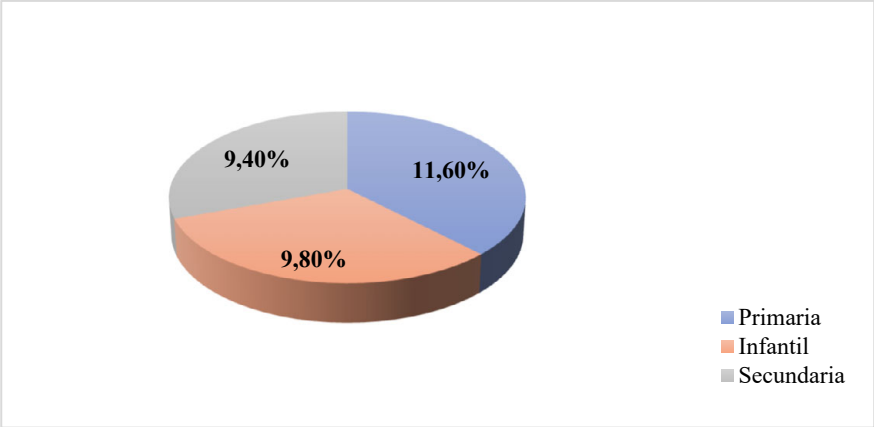


Fuente: Elaboración propia de acuerdo con Solano y Huddleston (2020)

De acuerdo con los datos del informe TALIS (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), en España, alrededor de un 31% del profesorado de primaria y un 25% del profesorado de secundaria trabaja en centros en los que más del 10 % del alumnado tiene origen migrante. Este porcentaje se ubica entre el 63% en La Rioja y el 12% en Cantabria, siendo respectivamente la mayor y menor tasa dentro de las comunidades estudiadas. No obstante, solamente el 62% del profesorado de primaria manifiesta un alto nivel de autoeficacia para afrontar los retos de un aula multicultural, frente al 52% de secundaria.

Si se toman los datos a nivel nacional, los registros de los últimos años muestran que ha habido un aumento constante en el porcentaje total de alumnado migrante o de padres/madres inmigrantes. Específicamente si se toman en consideración los datos desglosados que dan cuenta de esto para el curso 2020, los porcentajes giran en torno al 10%. Como puede observarse en el Gráfico 2, las distribuciones por nivel educativo muestran los mayores porcentajes en educación primaria.

GRÁFICO 2. Porcentaje del alumnado extranjero matriculado por nivel educativo



Fuente: Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020. Datos para el Curso 2019-2020

Estos datos evidencian la importancia de profundizar en las percepciones hacia la diversidad cultural y la interculturalidad que posee el profesorado y determinar su influencia en las expectativas de aculturación que se tiene sobre el alumnado migrante. Para ello, se ha observado que es necesaria una reflexión sobre su propia percepción de habilidades y conocimientos para una pedagogía culturalmente receptiva (Carter-Thuillier et al., 2022; Hinojosa & López, 2018).

1.2. EL PAPEL DE LA ACULTURACIÓN EN CONTEXTOS DIVERSOS

Las percepciones del profesorado con respecto a la migración influyen en el trato que establecen con el alumnado y con su rendimiento (León et al., 2007), pero también en la posibilidad de crear una cultura inclusiva e intercultural en los espacios educativos. Se entiende que la aculturación es un proceso de cambio que se produce cuando las personas o los grupos de contexto culturales distintos entran en contacto (Berry, 2001), dando lugar a un aprendizaje y adaptación intercultural que da lugar a transformaciones en dominios personales y sociales como los valores, las actitudes y la conducta que están estrechamente vinculados con la identidad personal y cultural (Berry et al 2013; Lee, 2020; Zhang et al., 2018). Según el modelo de aculturación de Berry (2001) las

estrategias de aculturación se componen de actitudes de aculturación y de los comportamientos que se muestran ante determinadas situaciones interculturales. Es decir, las actitudes indican preferencias, valoraciones y sesgos que modulan las percepciones sobre la diversidad y sobre las visiones estereotípicas de otros grupos. Mientras que los comportamientos, reflejan esas actitudes en el día a día de los encuentros interculturales (Sam & Berry, 2006). Los dos componentes de las estrategias de aculturación -actitudes y comportamientos- se basan en el grado de mantenimiento de la propia identidad cultural y en el deseo de participación de las interacciones sociales con otros grupos. Se proponen cuatro estrategias: a) la integración, b) la asimilación, b) la separación y la marginación (Berry, 1990). Sus principales características se muestran en la Figura 1.

FIGURA 1. Estrategias de aculturación propuestas por el modelo de Berry (1990)



Fuente: Elaboración propia basada en Berry (2001)

De ellas, se ha visto que la integración se asocia positivamente con la adaptación psicológica y sociocultural (Abu-Rayya & Sam, 2016; Berry & Ward, 2016; Berry & Hou, 2021; Hashemi et al., 2019; Sidler et al., 2022). La integración implica: a) procesos (p.ej. el aprendizaje y la percepción); b) competencias (habilidades, actitudes y valores); y c) rendimiento (actividades presentadas a través del comportamiento explícito; como los proyectos), de modo que requiere un proceso de desarrollo de

habilidades y cambio actitudinal (Sam & Berry, 2016). Al respecto, Fokkema y Haas (2015) diferencian al menos dos dimensiones de integración: por un lado, la dimensión estructural (p.ej. derechos básicos como vivienda o educación) y por otro la dimensión sociocultural (p.ej. intercambio e influencia de actitudes, pensamientos y conductas). Si bien ambas están interrelacionadas, puesto que los factores estructurales condicionan, en gran medida, las normas sociales facilitan o limitan el proceso de integración.

Siguiendo este modelo de Berry, se entiende por expectativas de aculturación la forma en que los integrantes de una sociedad mayoritaria prefieren que los grupos minoritarios se adapten (Berry, 2001; Smith-Castro et al., 2021). Variables como el prejuicio, la identidad social, la similitud percibida y la percepción de amenaza afectan significativamente a las orientaciones y creencias relevantes para la aculturación (Cuadrado et al., 2018; López-Rodríguez & Zagefka, 2015; Lutterbach & Beelmann, 2021; Zagefka et al., 2014;). Los estereotipos negativos contribuyen a la generación de actitudes negativas hacia los inmigrantes y pueden alimentar creencias que den paso a un trato discriminatorio y excluyente (Alcott & Watt, 2017; López-Rodríguez et al., 2020). Asimismo, los estereotipos sobre determinados grupos se crean y modifican por medio de las experiencias personales, los estados motivacionales y las variables contextuales (Findor et al., 2020; Kotzur et al., 2020; Vallejo-Martín et al., 2021), de ahí que sea tan importante explorar las propias creencias y potenciar nuevas experiencias positivas hacia la diversidad e interculturalidad.

Las creencias favorables hacia la diversidad cultural y los beneficios de la diversidad en la sociedad aumentan la disposición de las personas a participar en el contacto intergrupales (Scholten, 2017; Kauff et al., 2019). Las actitudes intergrupales predicen las expectativas de aculturación (Horenczyk et al., 2013; Smith et al., 2021). Las perspectivas en relación con la aculturación pueden mostrar discrepancias entre la mayoría y la minoría, ya que los inmigrantes suelen preferir adoptar menos la cultura de acogida y mantener más la cultura de origen, con respecto a lo que los miembros del país de acogida prefieren que hagan (López-Rodríguez et al., 2014; Mancini et al., 2018), pero también depende del contexto

específico. Las expectativas de aculturación de la población de acogida pueden diferir en función del origen del grupo de inmigrantes evaluado y de la valoración o desvalorización de los grupos de inmigrantes (Grigoryev et al., 2019; López-Rodríguez & Zagefka, 2015; Urbiola et al., 2021).

1.3. EDUCACION EN AULAS INTERCULTURALES

En el contexto de la educación, se ha observado que tanto el tipo de aculturación esperado en el alumnado como el que éste asume, influye en el desarrollo de su identidad, su rendimiento escolar y su adaptación (Choi et al., 2016; Tam y Freisthler, 2015; Tran y Birman, 2019). Otro estudio llevado a cabo por Makarova y Herzog (2013) indagó sobre la relación entre la actitud del profesorado hacia el proceso de aculturación de los estudiantes inmigrantes y la propensión a castigar al alumnado. Los resultados revelan una correlación entre la estrategia de aculturación de los docentes (integración, asimilación, separación o marginación) y la tendencia a castigar a los estudiantes. En la misma dirección, Makarova, et al. (2019) identifican la práctica docente (p.ej. contenidos, métodos, comunicación) como un factor de riesgo para el proceso de aculturación del alumnado. Por otra parte, Salloum et al. (2020) abordan el acceso al aprendizaje en contextos multilingües, observando que el profesorado lleva a cabo la aculturación como relaciones de poder a través del lenguaje. Dependiendo de la práctica docente se pueden promover procesos de aculturación negativos o positivos en los entornos educativos.

En este sentido, las actitudes, los estereotipos y los prejuicios influyen en la interacción con el alumnado. Níkleva y Rico-Martín (2017) resaltan en su estudio con alumnado del grado de primaria cómo aún existen fuertes estereotipos asociados a la población inmigrante que es conveniente explorar con fines de proponer alternativas de formación. Asimismo, González López y Ramírez López (2016) muestran que tanto los inmigrantes como los autóctonos optan por la asimilación como actitud de aculturación y que el prejuicio es una variable clave. Aquellos autóctonos con menos prejuicios mostraron una mayor preferencia a la integración. Larrañaga et al. (2020) analizaron las orientaciones de aculturación del alumnado de secundaria inmigrante y su adaptación a la

escuela vasca, mostrando que la principal orientación es la integración, sobre todo si se favorece el bilingüismo.

Frente a esta situación, la educación intercultural comprende muchos aspectos más allá de las implicaciones de la diferencia cultural y busca una visión más integral de la educación para la diversidad (Neuer, 2012, Mateu & Amaro, 2016). La interculturalidad invita a la reflexión constante sobre las oportunidades que entraña la diversidad cultural, fomentando un intercambio de saberes, valores y actitudes (Fernández-Batañero et al., 2021; Gilani et al., 2020; Micó-Cebrián & Cava, 2014). El énfasis se coloca en la relación dinámica entre las culturas, en la búsqueda, mediante el diálogo, de formas culturales nuevas que puedan ser compartidas por todos en la escuela y la sociedad. Para ello, se propone el desarrollo de Competencias interculturales (UNESCO, 2017), entendidas como:

“Una manera de dividir las competencias interculturales en capacidades independientes es distinguir entre saberes (conocimiento de la cultura), saber comprender (habilidades para interpretar/relacionarse), saber aprender (habilidades para descubrir/interactuar), saber ser (disposición a la curiosidad y apertura) y *savoir s’engager* (consciencia cultural crítica) ...” (p.18).

Estas competencias comprenden un conjunto de valores, actitudes, habilidades y conocimientos interculturales (Barrett, 2018, Deardorff, 2022; UNESCO, 2017). El conocimiento implica la capacidad de conocer y comprender las características de otros grupos culturales, sabiendo interpretar y respetar sus escalas de valores y accionar social. Las habilidades y destrezas permiten desarrollar la capacidad de interpretar otras culturas y aprender a interactuar con ellas. Las actitudes se conciben como las valoraciones y juicios para aceptar la diversidad de marcos culturales, flexibilidad para aceptar y cuestionar los propios valores, creencias y comportamientos. El desarrollo activo de estas competencias facilita una interacción efectiva y apropiada desde el entendimiento, el respeto y la comunicación en ambientes educativos culturalmente diversos. Al respecto, una revisión sistemática reciente de Nielsen et al. (2019) plantea los principales elementos de las competencias culturales como: a) capacidad de empatizar con personas culturalmente distintas; b) autoconciencia de la propia cultura; c) capacidad para mantener la

identidad cultural propia cuando al relacionarse con personas culturalmente distintas; d) comprensión de sistemas culturales diferentes al propio; e) habilidades de comunicación para la interacción con personas de culturas diferentes; f) capacidad de superar la lógica dicotómica “propio”/”ajeno” en términos culturales; y por último g) flexibilidad cognitiva y afectiva para resolver situaciones problemáticas entre individuos o colectivos culturalmente distintos.

1.4. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Se ha identificado como un gran reto educativo los conflictos generados por la convivencia de diversas culturas al mismo tiempo que se presenta como una oportunidad para construir nuevas posibilidades de convivencia (Contreras Bravo, 2021; Figueredo-Canosa et al., 2020; Passiatore et al., 2019; Rodríguez & Fernández, 2018). Uno de los principales retos es precisamente comprender los factores que inciden en la gestión que, desde los centros educativos, se puede realizar para promover una inclusión real con un enfoque de diálogo y aprendizaje mutuo. Para lograr el despliegue de educación basada en una pedagogía más inclusiva, se requiere identificar y comprender saberes profesionales existentes y así poder fortalecer las debilidades identificadas y los vacíos formativos o actitudinales observados. Además, en la formación docente están implícitas las visiones sociales sobre la diversidad, y la labor que se puede ir generando desde la educación influye en la opinión pública (Berry et al., 2021; Berry & Sam, 2013).

Los movimientos migratorios en España generan grandes cambios sociales relacionados con la percepción de estos grupos culturales tales como la polarización social expresada en las redes sociales o el apoyo a políticas migratorias más restrictivas (Fernández-Suárez, 2021; López-Rodríguez et al., 2020). Ante este nuevo escenario social y cultural producido por la inmigración, son necesarios cambios en las dinámicas dentro de las instituciones educativas. Se ha observado que este cambio implica un complejo proceso de ajuste psicosocial, tanto para los estudiantes inmigrantes como para las personas de la sociedad receptora y en especial para el profesorado y alumnado de esta sociedad (Mera-Lemp et al., 2021; Salas et al., 2017). Tal y como mencionan Cernadas et al.

(2019) el profesorado no puede actuar solamente como un agente socializador, sino que es una pieza clave para el cambio social desde la práctica educativa. Son ellos quienes pueden promover y potenciar las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad cultural, pero también pueden desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural entre el alumnado.

Por tanto, desde la identificación de las variables que inciden alrededor de las expectativas de aculturación y actitudes hacia la diversidad cultural y las del profesorado, será posible contribuir a un conocimiento integral y actualizado sobre la interculturalidad desde la educación obligatoria. Con este proyecto se pretende ahondar en la comprensión de la integración intercultural en el sistema educativo desde la identificación de qué esperan que el alumnado haga para integrarse en la sociedad – aculturación- y el entendimiento de las competencias interculturales.

2. OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto tiene como objetivo general analizar las actitudes hacia la aculturación y la diversidad cultural del profesorado de educación obligatoria en España.

Para lo cual se plantean los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Estimar las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural e interculturalidad.
- OE2: Identificar las expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado inmigrante presente en los profesores estudiados.
- OE3: Estimar la percepción de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos que tienen los profesores estudiados.
- OE4: Medir el nivel de competencias interculturales y percepción de autoeficacia para la gestión del aula intercultural en los profesionales analizados.

- OE5: Determinar la relación entre expectativas de aculturación y actitudes hacia la diversidad cultural y las del profesorado estudiado.
- OE6: Identificar las competencias interculturales promovidas desde los programas de estudios asociados a los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor como profesor en educación obligatoria en España.

Asimismo, las principales hipótesis que guían este proyecto son las que se presentan en la Figura 2:

FIGURA 2. Hipótesis que guían el proyecto DiverProf

H1: Las expectativas de aculturación de los profesores dependerán de las actitudes hacia la diversidad cultural en la sociedad, siendo que una mayor aceptación de diversidad cultural se relacionará con una mayor preferencia hacia la interculturalidad.

H2: Las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado se orientan más hacia una perspectiva asimilacionista que hacia la intercultural.

H3: La atribución estereotípica dependerá del perfil sociocultural de los alumnos a cargo por los docentes o por la percepción tienen los futuros profesionales, alrededor del entorno profesional donde esperan ejercer, a nivel de educación obligatoria en España.

H4: Los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la labor como profesor en educación obligatoria en España, no fomentan las competencias interculturales requeridas por estos para la gestión de escenarios socioeducativos diversos.

H5: Los profesores en ejercicio reportarán una mayor autoeficacia en la gestión de la interculturalidad que los profesores en formación inicial.

Fuente: Elaboración propia

2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El Proyecto Actitudes hacia la aculturación y la interculturalidad del profesorado de educación obligatoria en España (Proyecto DIVER-PROF, B0036), está financiado por la Universidad Internacional de La Rioja. Este proyecto tiene una duración total de 18 meses naturales, y está a cargo de investigadores vinculados al Grupo de Investigación Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios (SIMI) de la UNIR. Asimismo, se cuenta con la colaboración de una investigadora

de la Universidad de Costa Rica (UCR) y un investigador de la Universidad de Vigo como parte del equipo de investigación a cargo del proyecto. Para más información del proyecto y sus avances puede consultarse la página web de este: <https://diverprof.es/>

3. METODOLOGA

El abordaje de esta investigación se propone desde una metodología mixta. Por un lado, se tiene un enfoque cuantitativo, derivado en una encuesta y, por otro, una vertiente cualitativa llevando a cabo un análisis de contenido de los planes formativos. A continuación, se muestra la metodología aplicada para alcanzar cada uno de los objetivos específicos establecidos en este trabajo.

Para lograr los objetivos OE1, OE2, OE3, OE4 y OE5 se llevan a cabo dos encuestas online dirigidas a:

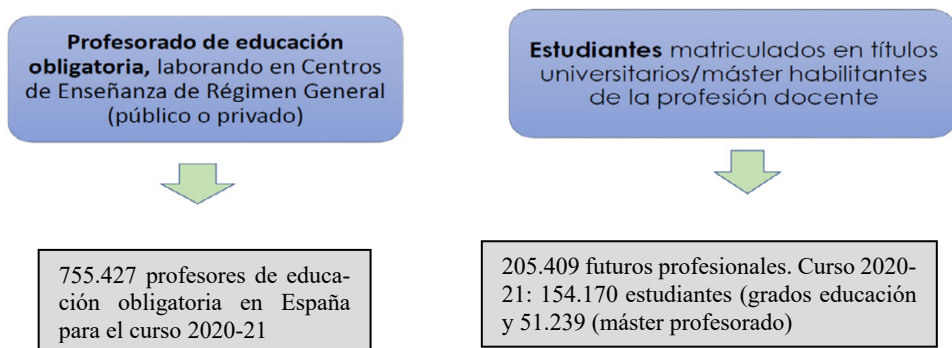
- a. Profesores y profesoras de educación obligatoria, que se encuentran en activo, al momento de llevar a cabo el trabajo de campo puesto en marcha en esta propuesta, en Centros de Enseñanza de Régimen General, públicos o privados, en España.
- b. Estudiantes matriculados en títulos universitarios que habilitan el ejercicio de esta labor profesional en España.

Para alcanzar el OE6, relacionado con la hipótesis 3 y 4, se parte de la identificación de los diferentes grados universitarios y máster de formación del profesorado, contactados para poder recabar información de los futuros profesores en España. A partir de la información publicada en cada uno de los portales web de estos programas de formación, se extrae la información relacionada con los planes de estudios relacionados con estos. Ello, con el fin de poder identificar los tipos de competencias interculturales promovidas en ellas, y diseñar un mapa asociado en España, que sirva para visibilizar el tema abordado en este proyecto, desde la formación que se le está impartiendo a los futuros profesores y profesoras en el país.

3.1. LA ENCUESTA

La muestra (aleatoria simple) estará conformada por un mínimo de 400 unidades pertenecientes a cada uno de los públicos objetivos de este trabajo en España ($e=2,5$ y $1-\alpha=95\%$), respectivamente, es decir profesorado en servicio y en formación (ver Figura 3). En el caso de los docentes de educación obligatoria, el contacto se realiza a través de la dirección de los Centros de Educación registrados en el Ministerio de Educación y Formación profesional (2020), y por medio de solicitud cursada a las diferentes Consejerías de Educación de los Ayuntamientos y Comunidades Autónomas en España. A nivel de los futuros profesores, se realiza un registro inicial de las diferentes titulaciones universitarias que habilitan para el ejercicio profesional en el país, con el fin de contactar y solicitar el apoyo directo de los responsables académicos de estos programas para contar con la participación de sus estudiantes en esta propuesta.

FIGURA 3. Selección de la muestra para la encuesta

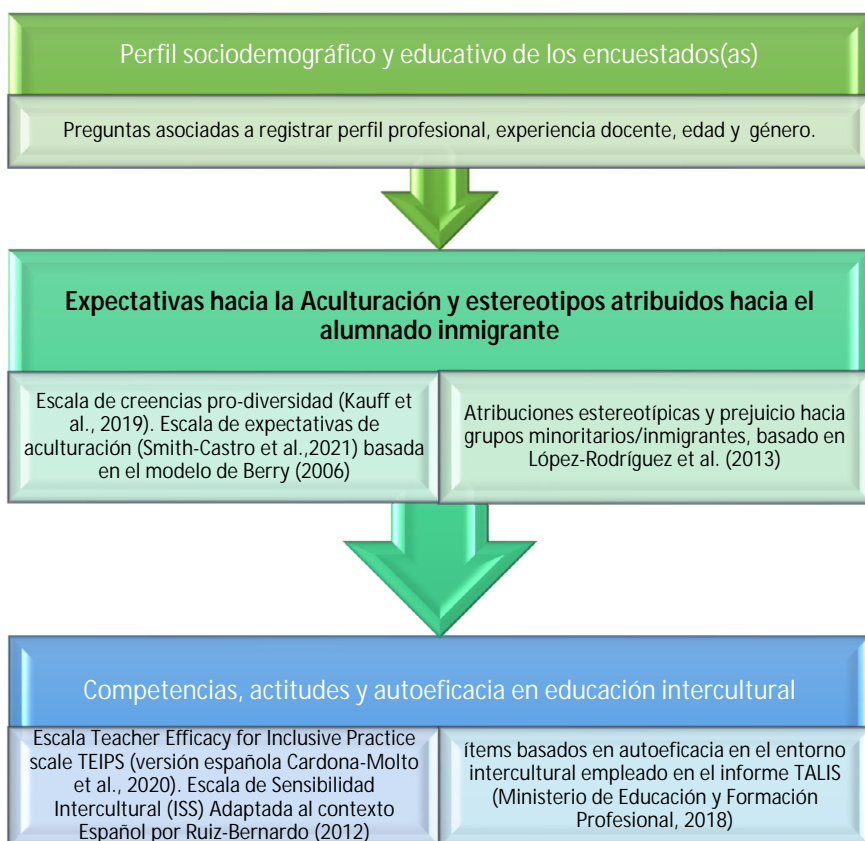


Fuente: Elaboración propia según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)

La encuesta online se valida a partir de un piloto en el que participa el 10% total de la muestra total pautada para la ejecución de este trabajo. Esto ayuda a medir la consistencia interna y fiabilidad de las diferentes preguntas que hacen parte del instrumento; así como la identificación de posibles ajustes al interior de estas. El instrumento, resultado de este piloto, es aplicado a la muestra restante considerada en este trabajo. En

términos generales, la encuesta está dividida en los tres siguientes bloques temáticos que se presentan en la Figura 4.

FIGURA 4. Bloques temáticos de la encuesta y escalas incluidas en cada uno



Fuente: Elaboración propia

3.1.1. Procedimiento

Se envía un correo electrónico corporativo solicitando la colaboración desinteresada, anónima y voluntaria de las poblaciones objeto de estudio para realizar el cuestionario. El enlace al cuestionario dirige a la encuesta elaborada desde QuestionPro. Se presenta al inicio del cuestionario un consentimiento informado, brindado la referencia, objetivos, condiciones, riesgos, beneficios de la participación en el estudio y cómo contactar con la investigadora principal y acceder a avances. Aquellos

participantes que desean colaborar deben leer y aceptar estas condiciones para participar.

3.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de los planes de estudios de los diferentes grados universitarios y máster de formación del profesorado se realiza bajo una metodología de tipo cualitativa, en el que se hace uso de softwares como MaxQDA y NVivo. Se lleva a cabo una estrategia analítica para el desarrollo del análisis de contenido asociado a la presentación, competencias y contenidos abordados a lo largo de cada una de las asignaturas impartidas en cada grado y máster previamente identificado en este proyecto. De esta forma, la información extraída del análisis de contenido realizado ayudará a establecer, entre otros aspectos, cuáles son las competencias interculturales priorizadas dentro de estos planes de estudio, que ayuden al futuros profesorado de educación obligatoria a afrontar contextos educativos culturalmente diversos.

4. RESULTADOS

Se espera que conforme se vaya desarrollando el proyecto y se obtengan y analicen los datos se pueda contribuir al debate de la educación inclusiva e intercultural por medio de:

- Estimar las actitudes, creencias y conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural e interculturalidad, en España. Lo que ayudará a comprender mejor este tema, a nivel de los futuros y profesores y profesoras actuales en el país.
- Diseñar de un mapa de expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado presente en la población estudiada. Esto ayudará a la identificación de los principales elementos que integran lo aquí mencionado a nivel de la población estudiada.
- Contribuir a la identificación de los rasgos que caracterizan la percepción de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos que posee la población estudiada.

- Establecer la posible relación entre expectativas de aculturación y actitudes hacia la diversidad cultural, partiendo de las que tienen los encuestados en este proyecto; así como los factores asociados a ello.
- Diseñar un mapa de competencias interculturales promovidas desde los programas destinados a la formación de los futuros profesores y profesoras de educación obligatoria en España.

El conjunto de resultados obtenidos en este proyecto ayudará a la puesta en marcha de recomendaciones y posibles acciones dirigidas al abordaje del tema propuesto, no solo a nivel de los centros de enseñanza, desde donde ejercen los miembros de la población estudiada, sino también desde los escenarios profesionales (sindicatos o agrupaciones gremiales) y académicos relacionados con estos. Escenarios relacionados con los miembros de la población estudiada, que pudiesen ser interesados directos del conocimiento generado en este proyecto, para la puesta en marcha de acciones destinadas a la mejora de la formación y labor docente en España, alrededor de la educación intercultural.

Se divulgarán a través de la página web y redes sociales asociadas al proyecto, los productos científicos y formativos para garantizar la visibilidad de la investigación, tanto a nivel académico, como a nivel de los miembros de la población estudiada ya nivel general.

5. DISCUSIÓN

En entornos multiculturales, un objetivo importante es alcanzar relaciones interculturales positivas y para ello es fundamental una comprensión basada en la investigación de las características históricas, políticas, económicas, religiosas y psicológicas de los grupos en contacto (Berry & Ward., 2016). En este proyecto el foco está en las relaciones que se establecen o se esperan establecer entre los grupos, en concreto entre el profesorado y el alumnado migrante. Desde un abordaje mixto, se propone analizar tanto las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural y variables relacionadas, como las competencias reflejadas en los planes formativos de las titulaciones correspondientes.

El profesorado como agente activo del sistema educativo posee un rol fundamental a la hora de integrar a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo, no obstante muchas veces no cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere del desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y habilidades didácticas específicas para las que tal vez no están formados (Castillo et al., 2018; Ceballos-Vacas & Trujillo-González, 2021; Reid y Sripraks, 2012; Rivero, 2017). A partir del uso de una encuesta cuidadosamente diseñada, se espera lograr una mayor comprensión de las actitudes, las creencias y los conocimientos del profesorado en torno a la diversidad cultural e interculturalidad. Además, de diseñar un mapa de expectativas de aculturación y atribuciones estereotípicas hacia el alumnado inmigrante; y contribuir a la identificación de los rasgos que caracterizan la percepción de autoeficacia ante contextos educativos culturalmente diversos del profesorado.

6. CONCLUSIONES

El proyecto DiverProf se ha puesto en marcha y las acciones se van ejecutando de acuerdo con la planificación prevista. El conjunto de resultados obtenidos en este proyecto, ayudarán a la puesta en marcha de recomendaciones y posibles acciones dirigidas al abordaje de la inclusión educativa y la mejora de la formación y la labor docente en España.

7. AGRADECIMIENTOS

Este capítulo forma parte del Proyecto DiverProf (B0036), ejecutado con la colaboración de la Universidad Internacional de La Rioja. Queremos agradecer al resto de integrantes del equipo de investigación su participación en este proyecto: Elías Said-Hung, Nuria Villa-Fernández, José David Gutiérrez, Nelcy Valencia Olivero, Roberto Moreno López, Daria Mottareale Calvanese, Juliana Barbosa Lins de Almeida y Javier Martínez Torres.

8. REFERENCIAS

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli, C., & Díaz, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the Intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (2013). Accommodating cultural diversity and achieving equity: Psychological dimensions of multiculturalism. *European Psychologist*, 18(3), 151–157. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000167>
- Berry, J. W., & Hou, F. (2021). Immigrant acculturation and wellbeing across generations and settlement contexts in Canada. *International review of psychiatry*, 33(1-2), 140–153. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1750801>
- Berry, J., & Ward, C. (2016). Multiculturalism. En: Sam D. y Berry J. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 441-463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218.026>
- Blomberg, G. (2020). EU Policy on Immigration and Integration: Multiculturalism or Assimilation. *Journal of Autonomy and Security Studies*, 4(2), 92–114. <https://jass.ax/index.php/jass/article/view/44>
- Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Gallardo-Fuentes, F., Ojeda-Nahuelcura, R., & Carter-Beltran, J. (2022). Incorporar la competencia intercultural en la formación docente: examinando posibilidades para Educación Física en la macrozona sur de Chile. *Retos*, 43, 36-45. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88416>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes Migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Ceballos-Vacas, E., & Trujillo-González, E. (2021). Dificultades y apoyos emocionales del alumnado migrante: un estudio de caso en un instituto multicultural. *Aula Abierta*, 50(4), 767-776. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.767-776>
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., & Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

- Cerón, L., Pérez, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(2), 233-246. <https://bit.ly/3TkQMx9>
- Choi, Y., Tan, K.P.H., Yasui, M., & Hahm, H.C. (2016). Advancing Understanding of Acculturation for Adolescents of Asian Immigrants: Person-Oriented Analysis of Acculturation Strategy Among Korean American Youth. *Journal of Youth and Adolescence* 45, 1380–1395. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0496-0>
- Comisión Europea (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Plan de Acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027. COM 2020 758. <https://bit.ly/3UixidO>
- Contreras Bravo, B. (2021). Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: percepciones docentes y prácticas pedagógicas. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 65–81. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4906>
- Cuadrado, I., García-Ael, C., Molero, F., Recio, P., & Pérez-Garín, D. (2018). Acculturation process in Romanian immigrants in Spain: the role of social support and perceived discrimination. *Current Psychology*, 40(3), 1466-1475. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0072-8>
- Deardorff, D. K. (2022). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828>
- European Commission. (2020). Report on the consultation on the integration and inclusion of migrants and people with a migrant background. Final report. <https://bit.ly/3NW7SAb>
- European Commission (2016). Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action Plan on the integration of third country nationals. <https://bit.ly/3DOnBNe>
- Eurostat (2020). Migration and migrant population statistics. <https://bit.ly/3DMVePr>
- Fernández-Batanero, J. M. F., Hernández Fernández, A., & Colmenero Ruiz, M. J. (2021). Immigrant Pupils and Intercultural Teaching Competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/0013124520926264>

- Fernández-Suárez, B. (2021). Gender and Immigration in VOX: The discourse of the radical right in Spain. *Migraciones*, 51, 241-268. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.009>
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81. <https://doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Findor, A., Láštiová, B., Hruška, M., Popper, M., & Váradi, L. (2020). The impact of response instruction and target group on the BIAS map. *Frontiers in psychology*, 2665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566725>
- Fokkema, T., & Haas, H. (2015). Pre- and post-migration determinants of socio-cultural integration of african immigrants in Italy and Spain. *International Migration*, 53(6), 3-26. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2011.00687.x>
- Gilani, N., Waheed, S. A., & Hussain, B. (2020). Multiculturalism and Integration: Challenges, Strategies and Prospects of Students' Integration in *Educational Environment and Society*. *Global Social Sciences Review*, V (II), 174-181. [https://doi.org/10.31703/gssr.2020\(V-II\).16](https://doi.org/10.31703/gssr.2020(V-II).16)
- González López, A., & Ramírez López, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74(2), e034. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.2.034>
- Grigoryev, D., Fiske, S. T., & Batkhina, A. (2019). Mapping ethnic stereotypes and their antecedents in Russia: the stereotype content model. *Frontiers in psychology*, 1643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01643>
- Hashemi, N., Marzban, M., Sebar, B., & Harris, N. (2019). Acculturation and psychological well-being among Middle Eastern migrants in Australia: The mediating role of social support and perceived discrimination. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.002>
- Hinojosa, E., & López, M. (2018). Interculturality and Teacher Education. A Study from Pre-service Teachers' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74, 92. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- Horenczyk, G., Jasinskaja-Lahti, I., Sam, D., & Vedder, P. (2013). Mutuality in Acculturation: Towards an Integration. *Zeitschrift für Psychologie*, 221(4), 205-213. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000150>
- INE [Instituto Nacional de Estadística] (2022). Cifras de población a 1 de enero de 2022. Estadística de Migraciones <https://bit.ly/3UHazoq>

- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y Rol de la Escuela: Discurso del profesorado en contexto educativo multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <https://bit.ly/3v8b6aN>
- Kauff, M., Stegmann, S., van Dick, R., Beierlein, C., & Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: Development and validation of the Pro-Diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes y Intergroup Relations*, 22(4), 494–510. <https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- Kotzur, P. F., Veit, S., Namyslo, A., Holthausen, M. A., Wagner, U., & Yemane, R. (2020). ‘Society thinks they are cold and/or incompetent, but I do not’: Stereotype content ratings depend on instructions and the social group's location in the stereotype content space. *British Journal of Social Psychology*, 59(4), 1018-1042. <https://bit.ly/3tepcXw>
- Larrañaga, N., García, I., Berasategi, N., & Azumendi, M. J. (2020). Orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a un contexto de bilingüismo en la escuela vasca. *Revista de educación*, 388, 39-63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-446>
- Lee, S. (2020). Does identity matter for adaptation? The influence of acculturation identity on the well-being and delinquency of adolescent students in Europe. *Journal of Youth Studies*, 23(6), 797-817. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636950>
- León, B., Mira, A., & Gómez T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(12), 259-282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i12.1271>
- López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Cuadrado, I., Brambilla, M., Rodrigo, M., & Dovidio, J. F. (2020). Immigration: an invasion or an opportunity to the country. The effect of real news frames of immigration on ethnic attitudes. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 452-491. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783834>
- López-Rodríguez, L., & Zagefka, H. (2015). The effects of stereotype content on acculturation preferences and prosocial tendencies: The prominent role of morality. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.12.006>
- López-Rodríguez, L., Zagefka, H., Navas, M., & Cuadrado, I. (2014). Explaining majority members' acculturation preferences for minority members: A mediation model. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.001>

- Lutterbach, S., & Beelmann, A. (2021) How Refugees' Stereotypes Toward Host Society Members Predict Acculturation Orientations: The Role of Perceived Discrimination. *Frontiers in Psychology, 12*, 612427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612427>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal, 12*(2), 256–269. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.256>
- Makarova, E., Gilde, J., & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education, 30*(5), 448-477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Mancini, T., Navas, M., López-Rodríguez, L., & Bottura, B. (2018). Variants of biculturalism in migrant and host adolescents living in Italy and Spain: Testing the importance of life domains through the Relative Acculturation Extended Model. *International Journal of Psychology, 53*, 71-80. <https://doi.org/10.1002/ijop.12432>
- Manthalu, C. H., & Waghid, Y. (2019). Decoloniality as a viable response to educational transformation in Africa. En: C. H. Manthalu y Y. Waghid (Eds.), *Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa*. Cham: Springer International Publishing. <https://bit.ly/3WK5MYd>
- Mateu, D. N., & Amaro, A. E. (2016). Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 10*, 376-393. <https://bit.ly/3UVWXJh>
- Mera-Lemp, M.J., Martínez-Zelaya, G., & Bilbao, M. (2021). Adolescentes chilenos ante la inmigración latinoamericana: perfiles aculturativos, prejuicio, autoeficacia cultural y bienestar. *Revista de Psicología, 39*(2), 849-880. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202102.012>
- Micó-Cebrián, P., & Cava, M. J. (2014). Intercultural sensitivity empathy, self-concept and satisfaction with life in primary school students. *Infancia y Aprendizaje, 37*(2), 342–367. <https://bit.ly/3EeTOhS>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Estadísticas de la Educación. <https://bit.ly/3fMc48X>
- Neuer, G. (2012). The dimensions of intercultural education. En: Huber, J. (Ed.) *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, (pp. 9-49). Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>
- Nielsen, B., Laursen, H., Reol, L., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education, 42*(3), 1–19. <https://bit.ly/3fV1QDc>

- Nikleva, D.G., & Rico-Martín, A.M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. *Educación XXI*, 20(1), 57-73. <https://doi.org/10.5944/educXXI.11369>
- Pasetti, F., & Cumella de Monserrat, C (2020). Las políticas de integración en España según el índice MIPEX. *CIDOB notes internacionals*, 238, 1-7. <https://bit.ly/3EoPYTL>
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiollo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: Can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209-224. <https://bit.ly/3hejOAX>
- Rodríguez, A., & Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-21. <https://bit.ly/3Uz7lpO>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl6-5.iecp>
- Salloumk, S., Siry, Ch., & Espinet, M. (2020). Examining the complexities of science education in multilingual contexts: highlighting international perspectives. *International Journal of Science Education*, 42, 14, 2285-2289. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1831644>
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891>
- Scholten, P., Collett, E., & Petrovic, M. (2017). Mainstreaming migrant integration? A critical analysis of a new trend in integration governance. *International Review of Administrative Sciences*, 83(2), 283–302. <https://doi.org/10.1177/0020852315612902>
- Sidler, P., Baysu, G., & Kassis, W. (2022). Minority and Majority Adolescents' Attitudes toward Mutual Acculturation and its Association with Psychological Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, (online first). <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01604-6>
- Simon, P., & Beaujeu M. (2018). Mainstreaming and Redefining the Immigrant Integration Debate in Old Migration Countries: A Case Study of France, the UK and the Netherlands. En: Scholten, P.W.A., & van Breugel, I., (eds.), *Mainstreaming Integration Governance*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59277-0_2

- Smith-Castro, V., Madriz, F.M., & Delgado, M. (2021). My home, my rules: Attitudes towards immigrants and immigration in Costa Rica. En V. Smith-Castro, V., Sirlopú, D., Eller, A. & Çakal, H. (Eds.), *Intraregional migration in Latin America: Psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (pp. 95–123). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000234-001>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020). Migrant Integration Policy Index [MIPEX] 2020. Spain data for 2019. <https://www.mipex.eu/spain>
- Tam, C., & Freisthler, B. (2015). An Exploratory Analysis of Linguistic Acculturation, Neighborhood, and Risk Behaviors Among Children of Southeast Asian Immigrants. *Child Adolescence Social Work Journal*, 32, 383–393 <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0372-2>
- Terzakis, K., & Daskalopoulou, I. (2021). Socio-cultural integration of first-generation immigrants in Greece. *Migration Letters*, 18(6), 649–658. <https://doi.org/10.33182/ml.v18i6.948>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2021). Teaching Practice in Acculturation Educational Settings: A Case Study on an Integration Course. *European Journal of Teaching and Education*, 3(1), 20-33. <https://bit.ly/3UlfY7W>
- Tran, N., & Birman, D. (2019). Acculturation and Assimilation: A Qualitative Inquiry of Teacher Expectations for Somali Bantu Refugee Students. *Education and Urban Society*, 51(5), 712–736. <https://bit.ly/3fLGBDU>
- UNESCO- Universidad Nacional de Colombia-Cátedra. (2017). *Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Valdés, M.T., & Sancho Gargallo, M.A. (2022). Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2022. <https://bit.ly/3UiDaDV>
- Vallejo-Martín, M., Canto, J.M., San Martín García, J.E., & Perles Novas, F. (2021). Prejudice towards Immigrants: The Importance of Social Context, Ideological Postulates, and Perception of Outgroup Threat. *Sustainability*, 13, 4993. <https://doi.org/10.3390/sul3094993>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the Post-multicultural Debate: A Defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>
- Zhang, S., Verkuyten, M., & Weesie, J. (2018). Dual identity and psychological adjustment: A study among immigrant-origin members. *Journal of Research in Personality*, 74, 66-77. <https://bit.ly/3WEioA9>

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA DEL PAÍS RECEPTOR PARA REFUGIADOS E INMIGRANTES DE PRIMERA Y SEGUNDA GENERACIÓN

MARÍA CECILIA AINCIBURU

Universidad Nebrija y Università di Siena

MARGARITA PLANELLES ALMEIDA

Universidad Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

Las metodologías inclusivas son estrategias pedagógicas que tienen como finalidad la inclusión de todo el alumnado en una comunidad educativa, especialmente de los grupos con más riesgo a la exclusión (Gidlund & Boström, 2017, p. 87): migrantes recién llegados, alumnos de culturas o etnias diferentes a la predominante en un lugar, con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas, o en situación de discapacidad, así como estudiantes con necesidades educativas especiales. Son técnicas que potencian la igualdad y la cohesión social, que rompen con estereotipos, prejuicios y marginalización, invisibilización o persecución (Molbaek, 2018; Lindner & Schwab, 2020). Generalmente se aplican en el aula en condiciones institucionales, pero en el caso de adultos, de inmigrantes y de personas en condición de refugiados deberían utilizarse también en aprendizajes no reglados si lo que deseamos es que el grupo se convierta en un laboratorio microscópico de una experiencia de integración que deseamos proyectar en un contexto social más amplio.

Los dos enfoques didácticos más conocidos en situaciones de diversidad son el enfoque diferencial, propio de las leyes educativas norteamericanas, en las que se personaliza al máximo la acción pedagógica para que

los estudiantes con necesidades especiales se adapten al proceso educativo general y el enfoque inclusivo que hace hincapié en la relación emocional y afectiva del individuo con el grupo (Lindner & Schwab, 2020). Hasta cierto punto, las dos etiquetas pueden complementarse y resultar intercambiables. Sabemos, sin embargo, que el enfoque diferencial nace para respetar mayormente las necesidades individuales de cognición, mientras que el inclusivo hace hincapié en las propias de la relación social. Dado que nuestro interés tiene que ver con personas que se diferencian por su identidad lingüística o cultural, la opción por la segunda etiqueta parece obligada. Estos enfoques, además, no surgen solo de la consideración de los estudiantes refugiados o inmigrantes, sino de la necesidad de respetar otro tipo de situaciones diferenciales como raza, género o condición física. Así, en los últimos años, el adjetivo ha sido mayormente aplicado a la inclusión de género, como puede verse en la expresión “lenguaje inclusivo”. Cuando deseamos focalizar a las personas inmigradas, la inclusión implica el respeto de su identidad cultural y no solo la racial o de género.

La metodología inclusiva se basa en cuatro fundamentos (Gidlund & Boström, 2017; Blândul & Bradea, 2017):

- Colaboración. Se crea una comunidad en la que todos -incluidas las instituciones, familias y autoridades locales, cuando posible- se convierten en agentes potenciales de verdaderos cambios culturales, metodológicos, didácticos, organizativos y estructurales. La capacidad sinérgica de esa comunidad se centra en saber acoger y potenciar las diferencias individuales, así como de eliminar todos los obstáculos físicos, metodológicos, curriculares, sociales y emocionales para la participación social y el aprendizaje, sin dejar a nadie atrás.
- Relaciones y emociones. Un profesor integrador no puede olvidar la parte de sus competencias relacionales y emocionales. La cercanía emocional y la capacidad de dar un feedback adecuado y positivo a los participantes son elementos decisivos para la adquisición lingüística y para la creación de un buen clima en el aula.

- Diseño. La educación inclusiva está diseñada y planificada, desde el principio, sobre la base de la variabilidad individual, de modo que la experiencia de aprendizaje sea accesible para todos los alumnos y no sólo para algunos que pertenecen a categorías específicas. Esto es central en los grupos híbridos donde los participantes provienen de países diferentes, tienen experiencias diversas y un nivel de aprendizaje de la lengua no asimilable.
- Eficacia. Se desafía a los profesores a desarrollar un amplio repertorio de estrategias de enseñanza que se consideran eficaces. No sólo para los alumnos con necesidades especiales, sino para todos. Se trata de estrategias que han demostrado, en situaciones de investigación controladas, ser eficaces para obtener los resultados deseados, porque las estrategias metacognitivas y cooperativas fortalecen también las competencias sociales y emocionales. Esto significa que cada profesor puede mejorar su eficacia, primero conociendo y luego utilizando, supervisando y evaluando con las mejores herramientas disponibles.

Como se deriva de la definición de los cuatro rasgos que caracterizan la metodología inclusiva, el docente tiene una serie de deberes que se esperan de él. En este sentido, el docente o quien guía el grupo:

- Adopta un modelo de enseñanza democrático compuesto por estrategias y metodologías adaptadas a las necesidades que favorezcan la comunicación interactiva con sus alumnos para que estos asuman un rol más activo y participativo abandonando el papel de receptores, propio del modelo autoritario, que los considera oyentes y usuarios pasivos de la información.
- Permite que sus alumnos expresen sus ideas con tranquilidad, sin miedo a equivocarse o a ser juzgados o censurados.
- Potencia la participación actuando como modelo experto para los alumnos y les muestra cómo utilizar y generalizar diversas estrategias. Los estimula así hacia objetivos positivos e inclusivos.

Siguiendo los objetivos que nos hemos prefijado, la presentación de contenidos que sigue se articula en dos partes. En primer lugar, nos interesará realizar una compilación ordenada de las técnicas que, respetando el enfoque inclusivo, se pueden llevar a la planificación de aprendizaje de lenguas, no solo en ambientes institucionales sino también de aprendizaje informal. Aplicaremos aquí un cuestionario que evidencie la situación de uso de las diferentes técnicas y su incidencia en la formación de profesores. En segundo lugar, presentaremos experiencias ya realizadas y su incidencia en el alumnado de personas inmigradas de primera y segunda generación y con solicitud de refugio.

2. METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN LA FORMACIÓN Y ACTIVIDAD DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DE LENGUA

Las metodologías inclusivas pueden tener cabida en cualquier acción didáctica planificada. Aquí deseamos focalizarnos solo sobre la posibilidad de adaptación a la experiencia de aprendizaje de una lengua adicional, español o italiano. Sabemos que el ser refugiado o inmigrante de primera o segunda generación constituye un rasgo identitario. Paralelamente, los estudios más recientes muestran cómo la adquisición de la nueva lengua de un país diferente cambia el modo en el que los hablantes se autoperciben. Es posible, por tanto, que ningún otro curso escolástico o informal tenga un impacto tan marcado en el “ser” individual y social del hablante como el que implica el aprendizaje guiado de la lengua de nueva residencia (Ashperger, 2015). En este sentido, las ya mencionadas responsabilidades del docente cobran un alcance mayor, a nivel social, cuando se trata de un profesor de lengua.

En España y en Italia, según los datos con los que contamos, muchos de los docentes que enseñan lengua a adultos inmigrantes realizan esta actividad como voluntarios, frecuentemente en asociaciones y ONGs (Venanzetti, 2010; Ainciburu & Buttazzi, 2019); Reyes et al., 2021). La mayor parte son o han sido profesores en escuelas y tienen formación de docencia para nativos o, en el mejor de los casos, para estudiantes de lengua extranjera. Los estudios sobre este tipo de docentes son escasos, mientras que la contraparte de trabajos sobre la inclusión de inmigrantes

en contexto escolar es amplia. Respecto a la formación de estos docentes, la información es bastante limitada (Sosinski, 2018) y la investigación habla de lo que habría que hacer, de “agendas”, pero no aporta datos empíricos sobre la situación actual (Molbaek, 2018; Falcón et al., 2019; Lapov, 2021).

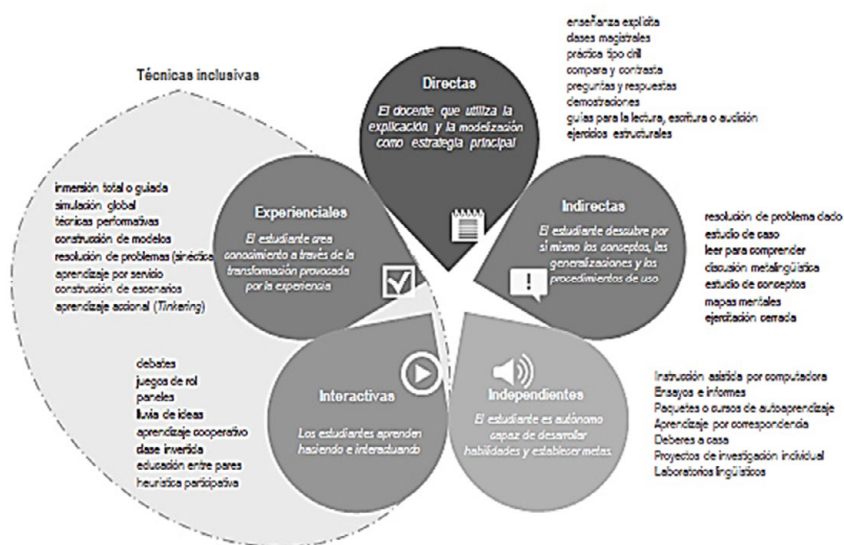
Dado que nuestra pregunta de investigación intenta saber si los docentes de español e italiano para estos colectivos conocen las técnicas que pueden integrar para que el aprendizaje sea inclusivo, nuestra intención es colocar un catálogo mínimo de estas técnicas dentro de un esquema teórico de mayor alcance. Esta tarea no ha sido realizada en este ámbito didáctico y los catálogos que encontramos no se ajustan al aprendizaje de lengua sino a situaciones generales de enseñanza (Gidlund & Bostrom, 2017; Blândul & Bradea, 2017). Por esa razón, a continuación, describimos el ámbito didáctico general y formulamos una propuesta.

Si nos basamos en las cinco dimensiones de la famosa taxonomía general del Saskatchewan Education Department (1991), contamos con técnicas de instrucción directa (conferencia, preguntas didácticas, enseñanza explícita, práctica dirigida, demostraciones, entre otras) o las de instrucción indirecta (como indagación, inducción, resolución de problemas, toma de decisiones) que suelen descartarse como inclusivas o colocarse como pasos intermedios o al servicio de técnicas con mayor dinámica grupal. Fundamentalmente resultan empleadas en los protocolos inclusivos la perspectiva interactiva, basada en gran medida en el debate y la puesta en común entre los participantes (discusiones en toda la clase, discusiones o proyectos en pequeños grupos, o parejas o tríadas) o la experimental que es inductiva, hace hincapié en el proceso de aprendizaje y no en el producto y promueve la reflexión personalizada sobre una experiencia y la formulación de planes para aplicar lo aprendido a otros contextos. En esta lógica, la estrategia de aprendizaje independiente no se tiene en cuenta en la programación.

De acuerdo con el panorama presentado, entonces, la educación inclusiva, dado que su intención es lograr que un aprendizaje puntual, el lingüístico en nuestro caso, se produzca en un contexto de respeto de la individualidad asociado a la integración productiva en el grupo social, asume como propias las técnicas interaccionales e interactivas. Nuestra

visión, basada en la taxonomía ya mencionada (Saskatchewan Education Department, 1991), asocia en la Figura 1 un catálogo mínimo de actividades concretas para el aprendizaje de lenguas.

FIGURA 1. Colocación de las técnicas inclusivas para el aprendizaje de las lenguas en un panorama didáctico general.



Fuente: Elaboración propia

El catálogo no puede ser exhaustivo ni siquiera para el sector que nos interesa. En la bibliografía que presenta las técnicas existen muchas que, a pesar de tener nombres diferentes, requieren una planificación similar: así la técnica jigsaw y la de organización puzzle, ambas propias del aprendizaje cooperativo, son prácticamente idénticas; las técnicas de gamificación con escalado de niveles o acumulación de puntos podrían no diferenciarse de los llamados “desafíos”.

2.2. NUESTRO ESTUDIO

Para responder a nuestra pregunta de investigación, la identificación de un catálogo mínimo es solo una herramienta general que se proporciona a los docentes como disparador. Para evitar el efecto de taxonomía, los informantes respondieron a un cuestionario que mostraba en la parte

superior una nube de técnicas constituida por las experienciales e interactivas ya presentadas en el apartado anterior.

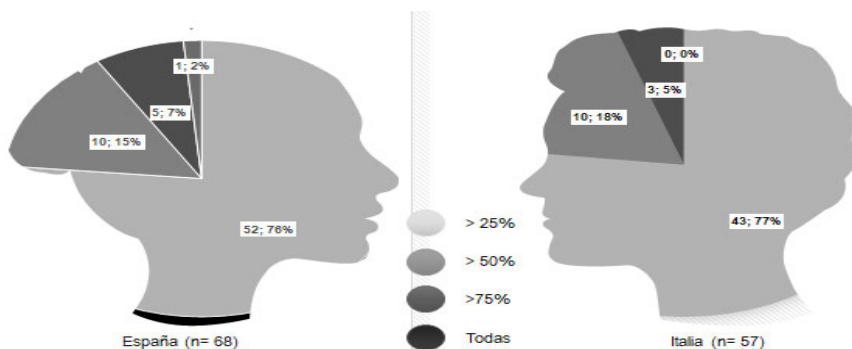
Para obtener resultados acerca del constructo estudiado, se focalizaron tres variables: el conocimiento técnico de las técnicas, la experiencia de uso y la identificación de la técnica como inclusiva. Por consiguiente, las preguntas fueron:

1. ¿Cuántas de estas técnicas podrías pautar si tuvieras que realizar en este momento una planificación para un nivel intermedio, sin recurrir a ninguna bibliografía (para una oposición, por ejemplo)?
2. ¿Las has utilizado alguna vez en clases?
3. Si te dieran esta lista diciendo que son técnicas que pertenecen a una misma metodología didáctica ¿a cuál dirías?

Contestaron a este cuestionario 190 docentes españoles e italianos, de los cuales 125 declararon tener experiencia con refugiados o inmigrantes de primera y segunda generación. En la exposición de los resultados las respuestas de docentes que tienen experiencia solo en español o italiano como lenguas extranjeras han sido descartadas.

La primera pregunta indaga acerca de lo que debería ser la clave de profesionalidad de un docente, o sea, si es capaz de incluir un tipo de actividad en una programación concreta de lengua. Los resultados se presentan en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1. Conocimiento técnico de las técnicas inclusivas de aprendizaje de la lengua.



El resultado mayoritario indica que los informantes se ven capaces de pautar menos de un 25% de las técnicas propuestas, mientras que el conocimiento de tres cuartos de esas es muy limitado y prácticamente nulo el total.

La segunda pregunta está claramente encadenada a la primera, puesto que, si no es posible didactizar una técnica en una planificación, parece prácticamente imposible utilizarla. Paralelamente, si se ha usado, es seguro que se puede programar. Sin embargo, podría haber sido estudiada en el ámbito de un máster y luego no haber encontrado un contexto de uso.

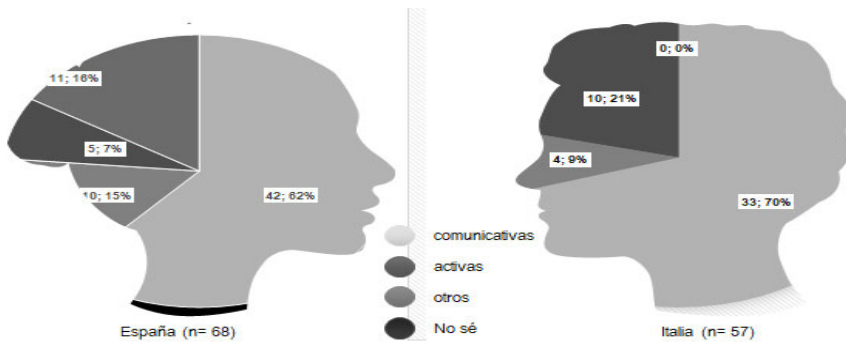
GRÁFICO 2. *Uso de técnicas inclusivas en la enseñanza a inmigrantes y refugiados.*



El Gráfico 2 muestra, como esperado, resultados de menor uso de las técnicas de referencia. Es bastante difícil realizar una hipótesis de falta de adecuación de las técnicas al contexto, por lo que todo lleva a pensar que los docentes no las aplican porque no han tenido contacto con experiencias exitosas de uso.

La pregunta acerca del reconocimiento de las técnicas como inclusivas fue negativo, dado que no se identificaron bajo este nombre en ninguno de los casos. La respuesta “comunicativas” es la más frecuente y representa, probablemente, la consecuencia de un estudio de los métodos didácticos típicos de los máster para profesores de lenguas. Los resultados son los siguientes:

GRÁFICO 3. Identificación de técnicas inclusivas por parte de docentes españoles e italianos.



Es posible que el error pueda imputarse a la redacción de la pregunta, dado que las técnicas pueden ser etiquetadas como experienciales e interactivas. En la nube las había de los dos tipos, por lo que difícilmente pueden considerarse bajo una etiqueta única. Es bastante difícil que el “aprendizaje por servicio” o las “técnicas performativas” sean características de este enfoque y, por el contrario, una actividad puramente gramatical, con respuesta cerrada y consideración de la discriminante semántica (como en la gramática cognitiva), suele considerarse comunicativa.

Esta última pregunta contiene un error de redacción por parte nuestra. Creemos que, si hubiese sido redactada con la consideración del objetivo didáctico, que consideramos equivocadamente obvio en el colectivo de docentes para inmigrados y refugiados, las respuestas hubieran podido ser más acertadas. De todos modos, los resultados entran en la línea general de desconocimiento que plantean los datos de las dos preguntas anteriores.

3. METODOLOGÍAS INCLUSIVAS EN LA EXPERIENCIA DE TRABAJO CON REFUGIADOS E INMIGRANTES

Existen proyectos de estudio bien consolidados sobre didáctica de la lengua para inmigrantes y refugiados. Generalmente una secuencia de actividades es presentada en forma de manual o como experiencia, pero nada se dice acerca de sus resultados aplicativos. En el caso de los refugiados adultos tenemos una planificación motivadora de ejercicios en italiano para reforzar la identidad, hacer frente a los prejuicios o

sensibilizar acerca de la problemática específica (Lange, 2015). Para niños inmigrantes resultan útiles los proyectos de *Alfabetizzazione di primo e secondo livello: educazione alla mondialità* que el Ministerio Italiano solicitó a los diferentes institutos de enseñanza en 2016, y de los que hay una gran variedad en la web, que preveían la modalidad de impacto de la escuela sobre el territorio.

En cuanto al español para inmigrantes adultos, existen recursos disponibles específicamente elaborados para este alumnado con la intención de adaptarse a sus necesidades específicas y más “inminentes” (ver, por ejemplo, Delgado de Pablo et al., 2020 -Manual de español para inmigrantes publicado por las Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante de Madrid- o Instituto Cervantes, 2005 -orientaciones para cursos de emergencia a inmigrantes adultos), lo que en la mayoría de los casos (si no todos) se concreta en una clara orientación a prácticas y situaciones comunicativas relacionadas con la incorporación a la vida laboral e institucional (educación, sanidad, procesos administrativos...). Aunque en el ámbito internacional existen proyectos y experiencias con migrantes y refugiados que desarrollan pedagogías inclusivas para la enseñanza de lenguas (ver Piazzoli, 2018 y Stinson & Winston, 2011, para una revisión exhaustiva), en el contexto español estas prácticas siguen siendo marginales (Flores, 2022).

Las intervenciones sobre hablantes de español de segunda generación no tienen una representación directa en la literatura y es difícil encontrarlas como pertenecientes a la corriente metodológica que nos interesa. Por esta razón, presentaremos en tercer lugar una experiencia realizada en Siena con un grupo de mujeres latinoamericanas que hablan español como lengua de migración y de sus hijas que lo tienen como lengua de herencia.

Presentaremos a continuación tres experiencias a las cuales se han aplicado posteriormente cuestionarios de satisfacción o algún tipo de recogida de datos que muestre, no solo que la programación lingüística de actividades performativas es posible, sino que obtiene los resultados deseados en el marco de la metodología inclusiva. Por elección de las autoras son experiencias con adultos y en formas de enseñanza no regladas, dado que estas centran las necesidades del grupo con mayor

problemática lingüística y más frecuente en términos estadísticos. Los inmigrantes y refugiados adultos han pasado la edad que se considera más idónea al aprendizaje de una lengua adicional, y/o no tienen condiciones administrativas o laborales que les permitan asistir a las instituciones locales.

3.1 EJEMPLO DE EXPERIENCIA INCLUSIVA CON INMIGRANTES SINOHABLAN- TES

Presentamos, en primer lugar, dos experiencias llevadas a cabo en el marco de los proyectos desarrollados por la Cátedra global Nebrija-Santander del español como lengua de migrantes y refugiados¹²¹. Desde la Cátedra se han desarrollado una serie de cursos de español diseñados a partir de enfoques performativos, esto es, un enfoque de enseñanza y aprendizaje de lenguas que, basado en la idea de la acción corporeizada, utiliza técnicas, formas y procesos estéticos adaptados de las diferentes artes performativas (en sentido amplio; no solo del teatro como tal) (Crutchfield & Schewe, 2017, p. 14).

La primera experiencia que presentamos corresponde a un curso de español a través del teatro para inmigrantes trabajadores chinos residentes en Madrid (Flores, 2020). El curso se planteó para un nivel de lengua inicial (A1) y se organizó en 6 sesiones de 3 horas (18 horas en total). Los participantes fueron 14 inmigrantes trabajadores chinos residentes en la Comunidad de Madrid (mujeres=8; hombres=6) con edades comprendidas entre los 28 y los 65 años (M=41). Los objetivos educativos del curso se centraron, por un lado, en la integración de los contenidos lingüísticos y comunicativos del nivel (A1), complementado con un foco en la expresión de los gustos, intereses y emociones. Por otro lado, el objetivo fue introducir a los estudiantes a técnicas y habilidades de dramatización básicas (ver Figura 2 para un ejemplo de planificación de clase).

¹²¹ Esta Cátedra tiene como objetivo fundamental, justamente, promover la inclusión lingüística y cultural de migrantes y refugiados en la sociedad de acogida, a través del fomento de la investigación rigurosa y de calidad desde la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

FIGURA 2. Plan de clase de español para inmigrantes trabajadores chinos

Objetivos experienciales	Objetivos Lingüísticos			
<p>Reconocimiento Comprender y expresar rasgos físicos y emocionales.</p> <p>Gestión Modular la fuerza de la respiración para controlar los signos asociados a las emociones.</p> <p>Comunicación Compartir y reflexionar sobre las estructuras familiares y sus vinculaciones culturales</p>	<p style="text-align: center;">Funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir a una persona (descripción física y del carácter) • Expresar relaciones personales y sentimientos • Expresar sorpresa, tristeza, alegría 	<p style="text-align: center;">Gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los posesivos: mi(s), tu(s), su(s), nuestro/a(s), vuestro/a(s), su(s) • Comparativos: más... que, tan... como, menos... que (+adjetivo) • ¡Qué + adjetivo/ sustantivo! 	<p style="text-align: center;">Léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relacionado con la familia • Adjetivos para la descripción física y del carácter • Adjetivos/ sustantivos de estados emocionales y sentimientos 	<p style="text-align: center;">Paralingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entonación ligada a la expresión de emociones y sentimientos (exclamativas) • Expresiones faciales y gestuales ligadas a emociones y sentimientos • Posición corporal ligada al estado de ánimo

El análisis se propuso, ante todo, observar el efecto e idoneidad de las diferentes técnicas dramáticas introducidas tanto en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes como, íntima y necesariamente relacionado con ello, en la generación de un espacio afectivo de aprendizaje (Piazzoli, 2011) en el que estos estudiantes se sientan cómodos, seguros y confiados en su propio proceso de aprendizaje de la lengua, pero también dueños de las herramientas necesarias para expresarse y tomar la palabra desde su propia identidad en la nueva lengua.

Las técnicas más destacadas fueron, por un lado, los juegos de la imagen, lecturas dramatizadas y dramatizaciones simultáneas, el *teacher in role* y el *rol on the wall*, (ver Planelles Almeida, Flores & Perabá, 2021; y Flores, De Santiago Chércoles & Planelles Almeida, 2020a; 2020b para una descripción detallada y ejemplos de diferentes técnicas de dramatización), que se mostraron, en primer lugar, como facilitadoras de la comprensión, pero también como facilitadoras de la producción, en tanto que, partiendo de la comprensión corporeizada, creaba también oportunidades para la producción más libre y motivada desde la propia experienciación física del lenguaje (Flores, 2020).

Por otro lado, las mismas técnicas se destacan como las más favorecedoras de ese espacio afectivo de aprendizaje. El *Teacher in role* se muestra como una técnica motivadora que genera una implicación por parte de los estudiantes, reduciendo las distancias tradicionales entre profesor y alumnos. La técnica del *Rol on the wall* se presenta como una

concretización, física, “corpórea”, de ese espacio de aprendizaje colectivo, colaborativo, que permite además exponer el trabajo realizado y realizar comprobaciones sobre el propio aprendizaje.

De esto se concluye, principalmente, la importancia del papel del cuerpo, de la corporeización, como punto central, pero también de partida, para la construcción de una competencia lingüística que se entiende de forma integral como acción e interacción en el mundo. Por otro lado, la ficción se presenta como generadora de un doble efecto de implicación y distanciamiento, en el que podemos ensayar posibilidades de expresión desde la propia emoción, las historias personales, la identidad de los propios estudiantes y la identidad que reconstruyen en la nueva sociedad -y lengua- de acogida, pero a su vez desde la protección y el distanciamiento que proporciona la creación de mundos ficcionales y personajes.

Estos aspectos son esenciales en la construcción de ese aprendizaje colectivo que se halla a la base del propio enfoque didáctico y, en definitiva, de toda metodología inclusiva, y que trasciende o engloba lo lingüístico, sin perderlo de vista. En todo esto, sin duda, vemos cómo el papel del profesor es crucial, tanto en su generación de modelos de lengua corporeizados, como en su implicación en el espacio afectivo, eliminando las distancias tradicionales entre profesor y alumnos y generando ese espacio afectivo de aprendizaje.

3.2. EJEMPLO DE EXPERIENCIA INCLUSIVA CON REFUGIADOS

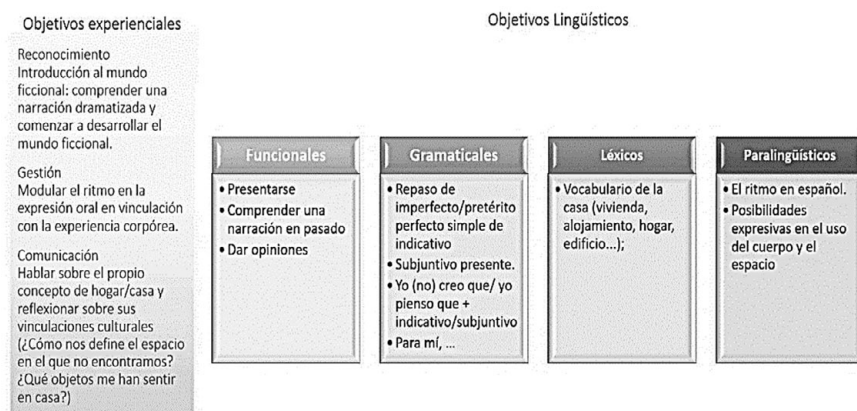
La segunda experiencia que se presenta va un paso más allá en la implementación del enfoque performativo para la enseñanza de lenguas en contextos migratorios. No se trató de una introducción de técnicas teatrales en un diseño curricular más o menos tradicional de ELE a inmigrantes y refugiados, sino que se planteó, desde los presupuestos del Drama en la Educación (*Drama in Education*) (Heathcote & Bolton, 1995; McAvoy & O'Connor, 2022), a partir de la creación de un marco ficcional que sirve de hilo narrativo a todas las sesiones. En este caso concreto, se parte de la presentación del personaje principal, un joven músico que se enfrenta a la inminente pérdida de su casa. A través del desarrollo de la ficción, que se construye a lo largo de las diferentes sesiones de forma colaborativa por todos los estudiantes junto al profesor,

la propuesta centró su temática en investigar sobre la construcción del hogar, el sentimiento de pertenencia y la identidad.

En el caso de esta experiencia (Planelles Almeida, Flores & Perabá, 2021) los estudiantes fueron 12 refugiados y solicitantes de asilo (seis hombres y seis mujeres), con edades entre los 19 y los 47 años (M=29,16), de diferentes nacionalidades (Rusia, China, Camerún) y lenguas maternas.

El curso se desarrolló en 9 sesiones de 2 horas cada una (18 horas en total) en la sede de la ONG Accem en Madrid, y la participación de los estudiantes fue voluntaria. El nivel de lengua del curso era de B1, por lo que se integraron los contenidos lingüísticos correspondientes en ese espacio ficcional creado de forma colaborativa. Como en el caso de la experiencia anterior, se otorgó una importancia crucial en el diseño e implementación del curso a la atención a ese espacio afectivo de aprendizaje, que generase cohesión y confianza en el grupo para, desde ahí, poder trabajar desde ese doble espacio de implicación y distanciamiento. La Figura 3 presenta un ejemplo de planificación de una sesión del curso.

FIGURA 3. Plan de clase de español para refugiados



En este caso, el análisis se centró, por un lado, en la observación del efecto de la implementación didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa en expresión e interacción oral; y, por otro lado, en el impacto de la creación de ese espacio afectivo de aprendizaje.

Los resultados, una vez más, invitan a la valorización de este tipo de prácticas pedagógicas inclusivas, por su efecto positivo tanto a nivel afectivo como estrictamente lingüístico. Por un lado, los estudiantes mejoraron, de hecho, su competencia comunicativa en español en destrezas orales, tanto en comprensión como en producción. Pero esta mejora se corresponde, además, con la propia percepción de los estudiantes. Los estudiantes se mostraban más seguros, más confiados y más capaces de expresar sus sentimientos, su identidad y su cultura en la nueva sociedad. Esto es esencial si tenemos en cuenta la idea del empoderamiento a través del lenguaje o *empoderamiento lingüístico*: no solamente dominar la lengua meta, sino también sentir que se tiene la capacidad, la libertad y el derecho a usarla, transformándose en sujetos con una participación activa en la sociedad de acogida. Una vez más, el trabajo integral de la lengua desde la propia experiencia corpórea, donde la lengua no solo se usa, sino donde nos posicionamos físicamente en diferentes situaciones en las que tomamos la palabra, se revela esencial. Todo ello, sin duda, desde la creación de un espacio afectivo de aprendizaje donde los estudiantes, gracias a la dualidad generada por el marco ficcional, se sienten libres, cómodos y seguros para expresar sus emociones y su identidad.

Cabe destacar, justamente, el papel central de la propia identidad, renegociada desde la propia individualidad en este espacio ficcional colaborativo e intercultural, que genera posibilidades de cuestionamiento, reflexión, apreciación y, en último término, mediación y reconstrucción de la propia identidad cultural.

3.3. EJEMPLO DE EXPERIENCIA INCLUSIVA CON HABLANTES DE SEGUNDA GENERACIÓN

En Italia durante los años 2021 y 2022 se han creado grupos de madres argentinas y chilenas y sus hijas, todas nacidas de matrimonios mixtos con padre italiano, para realizar sesiones de yoga y *mindfulness* en español. Los cursos se planificaron en dos encuentros semanales de 95 minutos.

Las planificaciones se desarrollaron en base a un *kriya* o secuencia de posiciones (asanas) de yoga estilo Kundalini de 45 minutos completamente guiado por la instructora y una meditación posterior en la que una pareja madre/hija, por turnos, lideraron una práctica en la que se

compartieron experiencias personales. Dado que las clases de yoga prueban ya una sucesión de *kriyas* ligados a la estación, a los órganos internos y a la expresión de emociones, estos se convirtieron en disparadores temáticos. Así, por ejemplo, en otoño (cuando las horas de luz disminuyen), un *kriya* buscó la protección de los pulmones y la subida de las defensas inmunitarias, mientras que las emociones que se indagaron están ligadas a la tristeza. La Figura 4 contiene un ejemplo de planificación de clase sobre este tema:

FIGURA 4. Plan de clase de yoga para hablantes de herencia hispanohablantes.

Objetivos experienciales	Objetivos Lingüísticos			
<p>Reconocimiento Individuar en el cuerpo los signos asociados a la tristeza.</p> <p>Gestión Modular la fuerza de la respiración para controlar los signos asociados a la tristeza.</p> <p>Comunicación Abrirse a la compartición de las experiencias tristes.</p>	<p>Funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar de experiencias tristes • Describir los rasgos físicos en los que se encarna la tristeza • Expresar sentimientos asociados y hablar de gradación de los mismos 	<p>Gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prótesis y apótesis en pluscuamperfecto de subjuntivo con coordenadas de pasado (<i>Si me hubieses llamado, hubiera ido.</i>) • Consecutivas periféricas con las expresiones <i>tanto, hasta tal punto, a tal extremo</i> (<i>Hasta tal punto estaba triste que no se quería levantar de la cama.</i>) hizo llorar. • Consecutivas periféricas aisladas, después de punto (<i>Estaba triste. Tanto, que no quería salir.</i>) 	<p>Léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes del cuerpo y características físicas (crisma, coronilla, ápice del pulmón) • Formas asociadas a la tristeza (mustio, melancólico, ladeado, encorvado, tieso) • Verbos ligados a la expresión de emociones (sentir, notar, experimentar, transmitir, invadir) • Expresiones lexicalizadas (<i>Tengo un dolor que para qué.</i>) 	<p>Paralingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tonos en intensidad y duración de la voz en la tristeza. • Expresión facial ligada a la tristeza • Posición corporal ligada al estado anímico.

Los contenidos lingüísticos y paralingüísticos se integraron en la guía de la meditación y en la comunicación de las experiencias. Se puede observar que los rasgos paralingüísticos superan el concepto de lenguaje textual. Por ejemplo: en la “expresión facial ligada a la tristeza” se consideraron la elevación de la parte interior de las cejas, el ascenso de los pómulos y el estrechamiento de la apertura de los párpados, el descenso de la comisura de los labios, la mirada hacia abajo y la inclinación de la cabeza. La integración del cuerpo y no solo de la intensidad de la voz, permitió incluir todo el cuerpo en el proceso de experienciación física del que se habló en los proyectos didácticos con inmigrantes y refugiados (Flores, 2020).

A finales del curso 2021/22, las participantes “hijas”, que tienen español de herencia, fueron capaces de hablar con buena fluidez de sus estados

de ánimo y emociones en español. Las madres confirmaron que, antes del curso, las hijas pasaban al italiano a la hora de explicar sus experiencias más íntimas, probablemente, porque no tenían un vocabulario amplio de estados físicos, emocionales y de salud como el que habían adquirido en las sesiones. Para la docente-instructora, la posibilidad de trabajar con clases híbridas (con personas con diferente nivel de español) fue muy interesante, porque se asociaba una técnica de “clase invertida” en las meditaciones y se podía usar la repetición de frases o mantras, con reparación de errores, en la clase sucesiva. En pequeños grupos, las madres se convirtieron en guía lingüística de sus hijas y fue posible delegar algunas funciones de modelo.

4. CONCLUSIONES

Hemos visto cómo, por un lado, los profesores de español encuestados parecen desconocer, mayoritariamente, las diferentes metodologías inclusivas, y tienen y sienten limitaciones para llevarlas a la práctica real en sus aulas. Unas prácticas que, como hemos tratado de mostrar a través de las experiencias de aula presentadas, no solo muestran ser beneficiosas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, que, sin duda, es clave en el proceso de inclusión lingüística y cultural, sino que justamente generan un espacio afectivo propicio que favorece ese empoderamiento lingüístico a través de la participación activa, desde la propia identidad, no solo en el proceso de aprendizaje, sino también, precisamente, en la nueva sociedad. La experiencia con hablantes de español como lengua de herencia muestra el camino inverso y la reapropiación del uso de la lengua para la integración en la comunidad de cultura patronímica, en la cual se integran las funciones lingüísticas que permiten expresar emociones ligados a la propia identidad y a la comunidad de origen.

Hemos visto, también, que el papel del profesor se revela crucial en el desarrollo e implementación de este tipo de enfoques metodológicos. Justamente por esto, resulta esencial apostar, en primer lugar, por la formación de profesores. En un ámbito, como el de la enseñanza de lenguas a inmigrantes, altamente marginalizado, con un alto grado de voluntariedad entre los profesores (Socinski, 2018; Reyes et al., 2021), es

fundamental apostar por una formación de calidad que les otorgue las herramientas para llevar este tipo de enfoques a sus aulas. En este punto, no podemos dejar de lado la reflexión, sin duda, sobre la necesidad de un apoyo institucional que no se limite a buenas palabras y reconocimiento del papel de la adquisición de la lengua en los procesos de inclusión social, sino, justamente, en una inversión real y directa en programas que apoyen realmente esta inclusión, en este caso, a través de una apuesta clara por la formación, y por dedicar el tiempo y el espacio que estas prácticas -y estos estudiantes- necesitan y merecen.

5. AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo institucional de la Cátedra global Nebrija-Santander del Español como Lengua de Migrantes y Refugiados para las experiencias inclusivas realizadas con inmigrantes. Esta comunicación se inscribe en el proyecto de investigación “Estudio lingüístico multidisciplinar sobre la población inmigrante en la Comunidad de Madrid (INMIGMS2017 / HUM0475)”, financiado por la Comunidad de Madrid como parte de su Programa de Actividades de 1 + D (<http://www.grupoinmigra-imasd.es/>).

6. REFERENCIAS

- Ainciburu, M. C., & Buttazzi, I. (2019). Las palabras de la identidad en el ámbito laboral. Elecciones léxicas y preferencias temáticas de las mujeres inmigrantes de Madrid. *Lengua y Migración= Language and Migration*, 11(1), 99-123. <http://hdl.handle.net/10017/38229>
- Ashperger, C. (2015). The tongue play: an auto-ethnography. *Theatre Research in Canada*, 36(2), 320-328. <https://doi.org/10.3138/tric.36.2.320>
- Blândul, V. C., & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335-344. <https://doi.org/10.33225/pec/17.75.335>
- Crutchfield, J., & Schewe, M. (Eds.) (2017). *Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives and models of practice*. Multilingual Matters.

- Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 191-213. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227>
- Delgado de Pablo, C., García-Rosell García-Miguel, B., Melón Antón, P., & Sánchez del Cerro, F. J. (2020). Tejiendo el español I. Al. Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante. Área de Familias, Igualdad y Bienestar Social Madrid.
- Dewsbury, B. M., Swanson, H. J., Moseman-Valtierra, S., & Caulkins, J. (2022). Inclusive and active pedagogies reduce academic outcome gaps and improve long-term performance. *Plos one*, 17(6), 6-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268620>
- Flores, M. E. (2022). Enseñanza performativa de español en contextos de migración: efectos en la competencia comunicativa oral y en factores psicoafectivos [Tesis Doctoral]. Universidad Nebrija.
- Flores, M. E. (2020). Técnicas de teatro aplicado en la enseñanza de español a migrantes chinos residentes en Madrid (identidad y emoción). En G. Roman Etxebarrieta, N. Idoyaga Mondragón, y D. Apaolaza Llorente (coords). *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos* (pp. 99-112). Graó.
- Flores, M. E., Planelles Almeida, M., & De Santiago Chércoles, B. (2020a). Teatro Aplicado y ELE: Teatro Imagen y embodiment para una enseñanza performativa de la lengua. *Espiral: revista de Educación y Didáctica del español. Consejería de Educación en Bulgaria*, 25, 13-18.
- Flores, M. E., Planelles Almeida, M. and de Santiago Chércoles, B. (2020b). Teatro Aplicado y ELE: la estrategia del teacher in role para una enseñanza performativa de la lengua. *Espiral. Revista de la Consejería de Educación en Bulgaria*, 24, 12-16.
- Falcón, I. G., Hurtado, I. G., Rodríguez, M. P. G., & Llamas, J. M. C. (2022). El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: logros y retos pendientes. *Psicoperspectivas*, 21(1), 71-80. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2535>
- Gidlund, U., & Boström, L. (2017). What is Inclusive Didactics?: Teachers' Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools. *International Education Studies*, 10(5), 87-99. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066628>
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Pearson Education.

- Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Santillana, Universidad de Salamanca.
- Lange, D. (coord.) (2015). *Educazione degli adulti inclusiva per rifugiati*. https://www.idd.uni-hannover.de/fileadmin/idd/Projekte/Out-Side-In/OSI_Handbook_Italian_CC.pdf
- Lapov, Z. (2021). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia oggi*, 19(1), 42-49. <https://doi.org/10.7346/PO-012021-05>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 3(10), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- McAvoy, M., & O'Connor, P. (Eds.). (2022). *The Routledge Companion to Drama in Education*. Taylor & Francis.
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies—dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Piazzoli, E. (2018). *Embodying language in action. The artistry of process drama in second language education*. Palgrave Macmillan
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: the use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557-574. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617104>
- Planelles Almeida, M., Flores, M.E., & Perabá, A. (2021). Enfoques performativos para la enseñanza de español en contextos de migración y refugio. *TransferLAELE*, 4(2). <https://files.spazioweb.it/2f/e9/2fe9a392-4b7d-4cd4-883a-236bb1f05c0e.pdf>
- Reyes, C., Carrasco, S., & Narciso, L. (2021). Language and social integration in times of increasing anti-immigration discourses. Challenges for teachers and migrant adult learners in the European Union. *Migraciones*, 51, 61-91. <https://doi.org/mig.i51y2021.003>
- Saskatchewan Education Department. (1991). *Instructional approaches: A framework for professional practice*. Saskatchewan Education
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4, 61-81. <https://doi.org/105565/rev/doblele.41>

- Stinson, M., & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: A growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479–488. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>
- Venanzetti, A. (2010). Insieme: Il volontariato di fronte all'emergenza lingua. *Libertà civili*, 5(10), 1000-1005. <https://doi.org/10.3280/LIC2010-005016>

ACOGIDA DEL ALUMNADO RECIÉN LLEGADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS VALENCIANOS DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL. REVISIÓN LEGISLATIVA

VICENTE MONLEÓN
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

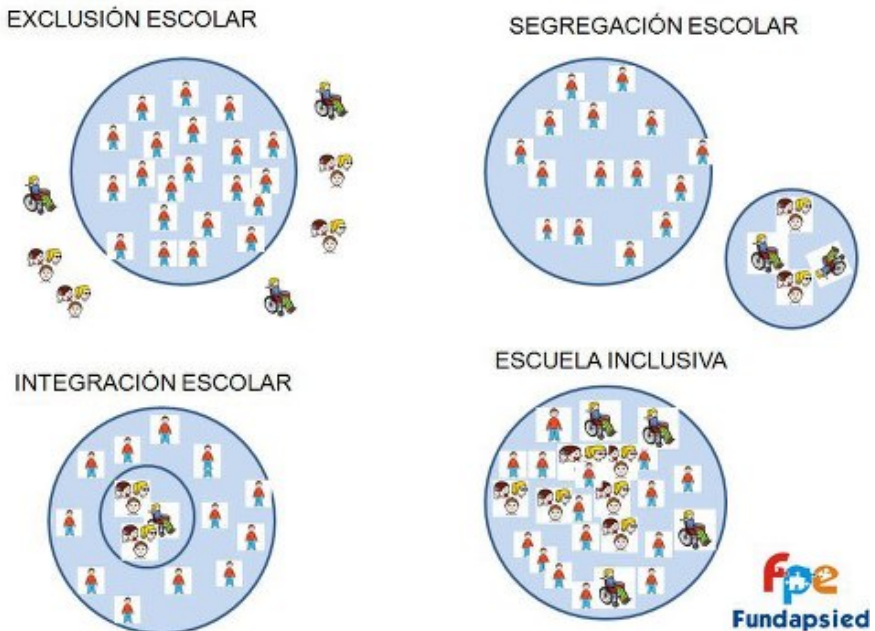
Es necesario plantear el concepto de diversidad como la existencia de diferencias entre quienes forman parte de un conjunto y que deben tenerse en cuenta en la manera de proceder en el aula. Por ello, amparándose en el pensamiento de Paniagua y Palacios (2005) este término no debe entenderse únicamente en disonancias a nivel físico y/o intelectual, sino que debe asimilarse en un aspecto más amplio; abarcando la pluralidad de religiones, culturas, etnias, razas, familias etc.

El término diversidad (Monleón, 2020, 2021, 2022a y 2022b) es tratado de forma diferente a lo largo de la historia de la educación; llevando a la práctica diferentes actuaciones con respecto a la respuesta educativa ofrecida.

- La exclusión educativa se define como el conjunto de factores sociales, económicos, escolares e institucionales que derivan en el abando académico del alumnado. Estos son generados por elementos relacionados con la condición social, la cultura, la etnia, la marginación, el rezago educativo, los estilos de aprendizaje, la situación emocional, la religión, las necesidades educativas de carácter especial, etc.

- La segregación escolar es la concentración de un cierto tipo de alumnado en los mismos centros educativos.
- La integración educativa se plantea la duplicidad del sistema educativo (ordinario y especial) para ofrecer respuesta al alumnado con un determinado tipo de barreras de acceso al aprendizaje; llevando a cabo su adhesión.
- La inclusión educativa implica un sistema escolar y formativo único para todo el conjunto de menores: currículo, metodologías, organización espacio-temporal, etc. Esta se adapta a la diversidad de la población escolar, ya que el propio sistema se adecua a la población infantil; satisfaciendo así sus necesidades.

FIGURA 1. Conceptos visuales de exclusión, segregación, integración e inclusión educativa



Fuente: FPE Fundapsied

La UNESCO (2008) introduce en su publicación el concepto de educación inclusiva y traza un recorrido efectivo para alcanzarla por parte de las instituciones escolares.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2005, p. 58-59).

TABLA 1. Diferencias entre los conceptos de integración y de inclusión educativa.

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Aceptar la diferencia	Acoger la diferencia
Hablar de necesidades educativas	Hablar de barreras a la participación, al progreso y al aprendizaje
Se centra en el déficit	Se fija en las capacidades de todo el alumnado para llegar a desarrollarlas por aula
La respuesta educativa es segregacionista. El alumnado es atendido fuera de su aula y grupo de referencia y dentro de esta realiza otras tareas	La respuesta educativa es inclusiva. El alumnado está presente en todo momento en su aula y grupo de referencia; participando y progresando con sus iguales
El apoyo se recibe fuera del aula ordinaria	El apoyo se recibe dentro del aula ordinaria. En este espacio se cuenta con dos recursos humanos para desarrollar los aprendizajes cooperativos con todo el alumnado.
Individualización	Personalización

Fuente: elaboración propia a partir de la publicación de Alba (2016)

Para atender a la diversidad a través de respuestas educativas inclusivas se parte del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). Este modelo propone la creación de propuestas educativas inclusivas desde el origen, de tal manera que puedan ser realizadas por todo el alumnado sin ningún tipo de adaptación ni modificación al respecto (Alba, et al., 2014).

Este concepto surge en el ámbito de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos y es designado Diseño Universal Arquitectónico (Alba, et al., 2014). Este modelo propone construir edificaciones que sean inclusivas para toda la sociedad, de manera que no requieran futuras reformas

para atender a dichas necesidades específicas. La filosofía de proceder de este modelo se traspaasa actualmente al ámbito de la educación.

Precisamente, a nivel nacional, este posicionamiento educativo inclusivo y paradigma del DUA queda recogido en el texto legal de la LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

En el ámbito de la Educación Infantil, y siguiendo a nivel nacional con el texto legal del REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil; se recoge en su artículo 5 sobre los principio generales de dicha etapa educativa la necesidad de adaptar las medidas organizativas, metodológicas y curriculares a tales efectos que queden regidas por el DUA.

Concretando en el plano autonómico de la Comunitat Valènciana y siguiendo con el ámbito de la Educación Infantil, el DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil; en su artículo 5 sobre los principios generales de esta etapa educativa destaca:

Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, la Administración velará por compensar los efectos que tienen las desigualdades de origen cultural, social y económico en el aprendizaje y evolución infantil, así como la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se tienen que regir por el reconocimiento de los derechos de las niñas y niños y por los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA). (DECRETO 100/2022, de 29 de julio, p. 7)

Asimismo, en su artículo 8 sobre los Objetivos Generales de Etapa (OGE) se comparte el siguiente:

e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, desarrollando actitudes de interés y ayuda, y evitando cualquier tipo de violencia. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se tienen que regir por el reconocimiento de los derechos de las niñas y niños y por los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA). (DECRETO 100/2022, de 29 de julio, p. 8).

1.2. ALUMNADO RECIÉN LLEGADO

El alumnado recién llegado (Etxebarria, et al., 2018) se entiende como aquel conjunto de menores que debido a causas políticas, conflictos bélicos, cuestiones ideológicas, etc., debe abandonar sus zonas geográficas de origen y de residencia para quedar desplazados/as a otros territorios. A consecuencia de ello, deben ser incluidos/as en los centros educativos de los territorios receptores a través de una serie de medidas de acogida.

La inmigración hacia Europa se ha triplicado desde los años 60. Algunos países tienen una larga historia de inmigración y otros han experimentado un crecimiento sin precedentes en la última década. Educar con alumnado inmigrante se ha convertido en una importante parte de la realidad en un número creciente de escuelas europeas. (Etxebarria, et al., 2018, p. 94)

Actualmente, debido al conflicto bélico ocasionado entre Rusia y Ucrania (Gómez, 2022) una gran cantidad de menores procedentes de este último territorio quedan desplazados/as con sus respectivas familias a diversos países de la Unión Europea (González, 2022), entre otros, España. En este territorio geográfico se les destina a diversas Comunidades Autónomas para garantizar su escolarización en centros del sistema público. Concretamente, con esta investigación se atiende al ámbito de la Comunitat Valenciana.

En esta zona geográfica se cuenta con el amparo del marco legal de la RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

Asimismo, se comparten un conjunto de actuaciones escolares que consiguen éxito educativo en centros docentes con alumnado inmigrante (Sampé, et al., 2012).

- La importancia de la participación de la comunidad en el centro educativo (López, et al., 2001).
- Las interacciones como origen de los aprendizajes (Aguerrondo, 2008)

- Los procedimientos democráticos en la cotidianidad de la vida escolar (Giddens, 1995).
- Los grupos interactivos (Aubert, et al., 2008).
- La formación de las familias como medio para la participación, la inclusión y la transformación (Elboj, et al., 2002).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal de este estudio consiste en revisar críticamente la legislación educativa vigente en materia de diversidad y de acogida de alumnado recién llegado, para valorar de una manera cualitativa la idoneidad de esta en cuanto a medidas de respuesta que garantizan la inclusión de dichos/as menores, para asegurar una correcta acogida de la población infantil en cuestión y para compartir propuestas didácticas para superar la barrera lingüística e idiomática.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcanzar dicho objetivo general se requiere de una secuenciación en metas específicas.

- Explicitar los niveles de respuesta educativa presentes en la legislación educativa vigente en el ámbito de la Comunitat Valenciana en lo que respecta a la inclusión del alumnado con diversidad.
- Ubicar la diversidad del alumnado recién llegado en uno de los niveles de respuesta educativa explicitados con anterioridad.
- Relacionar al alumnado recién llegado con desconocimiento de las lenguas oficiales del territorio receptor con el conjunto de menores en situación de compensación de desigualdades y explicar las características legales a las que estos/as atienden.

- Compartir los pasos legales que deben seguirse y que se relacionan directamente con el Plan de Acogida del alumnado recién llegado.
- Plantear propuestas didácticas para abordar la inclusión efectiva en las aulas de Educación Infantil del alumnado recién llegado y con desconocimiento del castellano y del valenciano.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en esta investigación es de corte cualitativo (Ibáñez, 2002) con paradigma interpretativo (González, 2001). Asimismo, se sigue un diseño de investigación hermenéutico (Fuster, 2019) el cual es indispensable para el desarrollo de revisiones legislativas (Cárcamo, 2005) como el presentado en este estudio. “Este diseño configura un método dialéctico en el que se sigue un proceso entre investigador/lector y texto para la interpretación del discurso o de la realidad. En este orden de ideas, la intención es captar la dialéctica del acontecimiento, para entender, comprender y explicar” (Aguilar-Barro, 2018, p. 112).

El método utilizado consta de los siguientes pasos de acuerdo con Ruiz e Ispizua (1989).

- Definir el universo del material documental. Se revisan los documentos legislativos y textos legales oficiales ofrecidos por 2 academias valencianas de preparación de oposiciones al cuerpo de maestro de la Educación Infantil. En este caso, “La Pizarra Opositores” e “Innova Opositando”.
- Seleccionar una muestra. Se escoge todo el marco legal a nivel nacional y autonómico (Comunitat Valenciana) que introduce ideas sobre la inclusión de la diversidad y, más concretamente, sobre el alumnado recién llegado con desconocimiento de las lenguas oficiales del territorio de acogida.

- Definir las unidades de análisis básicas que se van a recoger. Se analiza el marco legal en base a su relación con el alumnado recién llegado.
- Codificar las categorías conceptuales. Para la codificación de las categorías conceptuales se comienza por el análisis de las fuentes legislativas seleccionadas.
- Hacer un pretest de la codificación planteada. Aquí se revisa la bibliografía consultada y se relaciona con el propio marco legal foco de análisis.
- Realizar el análisis. Se revisa críticamente la legislación educativa vigente en material de diversidad e inclusión de alumnado recién llegado, partiendo de la bibliografía expuesta en el marco teórico.

4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. NIVELES DE RESPUESTA EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA COMUNITAT VALENCIANA

De acuerdo con Santonja (2019) en la Comunitat Valenciana el alumnado con algún tipo de barreras con respecto al proceso socio-educativo es ubicado en diferentes niveles de respuesta, a partir de los cuales se ofrece aquella que se adapta más concretamente a su diversidad específica. De ello se deja constancia también en el DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

El nivel I de respuesta educativa queda dirigido a toda la comunidad escolar y a las relaciones del propio centro con el entorno socio-comunitario. Por ello, se destaca como agentes responsables a los órganos de gobierno, de coordinación y de participación. En este nivel de respuesta educativa se dispone de la actuación de los apoyos del propio centro. Las medidas relacionadas con el ámbito de la Educación Infantil son aquellas que implican procesos de planificación, gestión general y organización de apoyos. En cuanto a documentación de centro se destaca el

Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan de Actuación para la Mejora (PAM).

El nivel II de respuesta educativa queda dirigido a todo el alumnado de un grupo-clase. Por ello, se destaca como agentes responsables al equipo docente (planificación, desarrollo y evaluación), tutor/a (coordinación), servicios de especialización de orientación y profesorado especializado de apoyo (asesoramiento) y, en su caso, agentes externos (colaboración). En este nivel de respuesta educativa se dispone de la actuación de los apoyos ordinarios. Las medidas relacionadas con el ámbito de la Educación Infantil son:

- Programaciones didácticas que dan respuesta a la diversidad de todo el alumnado del grupo.
- Actividades de ampliación y refuerzo para el desarrollo competencial y la prevención de dificultades de aprendizaje.
- Actuaciones transversales que fomenten la igualdad, la convivencia, la salud y el bienestar.

En cuanto a documentación se destaca las Unidades Didácticas, el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Igualdad y Convivencia (PIC) incluido en el PEC y el PAM.

El nivel III de respuesta educativa queda dirigido al alumnado que requiera de una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo. Por ello, se destaca como agentes responsables al equipo docente (planificación, desarrollo y evaluación), tutor/a (coordinación), servicios de especialización de orientación (asesoramiento) y profesorado especializado de apoyo y, en su caso, agentes externos (colaboración). En este nivel de respuesta educativa se dispone de la actuación de los apoyos ordinarios adicionales. Las medidas relacionadas con el ámbito de la Educación Infantil son:

- Actividades de enriquecimiento o refuerzo.
- Adaptaciones de acceso al currículo que no impliquen materiales singulares, personal especializado o medidas organizativas extraordinarias.

- Actuaciones de acompañamiento y apoyo personalizado.
- Medidas de apoyo en contextos externos al centro para el alumnado en situación de enfermedad, desprotección, medidas judiciales y otras situaciones.

En cuanto a documentación se destaca el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE), el PAT y el PIC, incluidos en el PEC y en el PAM.

Cuando todas estas medidas no son suficientes para dar respuestas a las necesidades específicas que se derivan de la diversidad que presenta el propio alumnado; se pone en conocimiento de la situación a todo el equipo docente que trabaja directa o indirectamente con dicho menor así como también al gabinete de orientación pedagógica del centro y a la propia familia o representación legal del/a menor. Con la autorización de esta última, el/a orientador/a puede realizar una evaluación socio-psico-pedagógica y emitir el correspondiente informe socio-psico-pedagógico a través del cual se manifiesta la necesidad de incluir a dicho/a menor en un nivel IV de respuesta educativa y ofrecerle los recursos necesarios para su correcta inclusión. Por ejemplo: especialista de Pedagogía Terapéutica (PT), de Audición y Lenguaje (AYL), educador/a de Educación Especial, profesional en fisioterapia, etc. Para ello, se tienen en cuenta lo dictado por la RESOLUCIÓN de 23 de diciembre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades.

El nivel IV de respuesta educativa queda dirigido al alumnado que requiere de una respuesta personalizada e individualizada. Por ello, se destaca como agentes responsables al equipo docente (planificación, desarrollo y evaluación), tutor/a (coordinación), servicios de especialización de orientación (asesoramiento) y profesorado especializado de apoyo, personal no docente de apoyo y, en su caso, agentes externos (colaboración). En este nivel de respuesta educativa se dispone de la actuación de los apoyos especializados adicionales. Las medidas relacionadas con el ámbito de la Educación Infantil son:

- Adaptaciones de acceso que requieran materiales singulares, personal especializado o medidas organizativas extraordinarias.
- Programas específicos que requieran adaptaciones significativas al currículo.
- Programas singulares para el aprendizaje de habilidades sociales y de autorregulación del comportamiento y las emociones.
- Flexibilización de la escolarización.
- Prórroga de permanencia extraordinaria para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Determinación de la modalidad de escolarización.
- Atención transitoria al alumnado que, por condiciones de salud mental, requiere de apoyos en contextos educativos externos.

En cuanto a documentación se destaca el Plan de Actuación Personalizado (PAP).

4.2. UBICACIÓN DEL ALUMNADO RECIÉN LLEGADO EN EL CORRESPONDIENTE NIVEL DE RESPUESTA EDUCATIVA

El alumnado recién llegado con desconocimiento de las lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana (castellano y valenciano) es ubicado en un nivel III de respuesta educativa, ya que se considera que a través de las medidas propuestas – a nivel de centro (I) y de aula (II) junto a algunas actuaciones concretas con respecto a dicho/a menor (nivel III) como un aumento del horario del/a profesional de apoyo en el aula para guiar a dicho/a menor – se consigue una correcta inclusión del alumnado en su nuevo entorno socio-educativo.

De hecho, el carácter compensador que caracteriza a la propia etapa de Educación Infantil (González y Saurí, 2019) es una condición que justifica la ausencia de personal especializado en el trabajo por la inclusión con dicho alumnado. Este carácter compensador también se refleja en la publicación de Chalmers (2010).

4.3. MENORES RECIÉN LLEGADOS CON DESCONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS OFICIALES DE LA COMUNITAT VALENCIANA COMO ALUMNADO EN SITUACIÓN DE COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES

De acuerdo con la ORDEN 20/2019, de 20 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano; es considerado alumnado con necesidades de compensación de desigualdades aquel que presenta dificultades de acceso, permanencia o progreso en el sistema educativo debido a motivos sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Por ello, tiene una mayor probabilidad de no lograr las metas fijadas en la educación obligatoria; no obteniendo una titulación y cualificación de carácter profesional que facilite una óptima integración socio-laboral. Todo ello, queda respaldado con la publicación de Mondragón (2010).

Siguiendo con el artículo 52 sobre las situaciones de compensación de desigualdades incluidas en la citada ORDEN; se destacan las siguientes casuísticas que tienden a vincularse con el alumnado recién llegado y con desconocimiento de las lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana (castellano y valenciano):

- a) Condiciones económicas o sociales desfavorecidas.
- c) Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social y económica.

Siguiendo con dicha ORDEN y con la publicación de González-Gil (2011), deben considerarse unos criterios concretos para la escolarización de alumnado con dichas necesidades de compensación de desigualdades.

La escolarización del alumnado en situación de compensación de desigualdades se tiene que producir en un centro ordinario próximo al domicilio familiar o laboral, procurando una escolarización equilibrada entre todos los centros sostenidos con fondos públicos de una misma zona o distrito escolar.

Las comisiones de escolarización municipales, con la información aportada por los servicios sociales y el asesoramiento de los servicios

especializados de orientación, los servicios sociales y otros organismos se encargan de coordinar esta escolarización.

En ningún caso la escolarización del alumnado con necesidades de compensación de desigualdades puede realizarse conformando grupos específicos y diferenciados con carácter permanente, sino que tiene que hacerse de forma heterogénea entre todos los grupos de un mismo nivel educativo, excluyendo de la composición cualquier criterio discriminatorio.

Con el fin de asegurar una actuación preventiva y compensatoria, las comisiones municipales de escolarización tienen que priorizar la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil de las niñas y los niños que se encuentren en situaciones económicas, social o culturalmente desfavorecidas.

Los centros docentes tienen que reservar en el proceso de admisión, de acuerdo con la normativa vigente, puestos para el alumnado que esté en situaciones de compensación de desigualdades, con el fin de conseguir una escolarización tan normalizada y equilibrada como sea posible.

4.4. PLAN DE ACOGIDA A EFECTUAR CON EL ALUMNADO RECIÉN LLEGADO

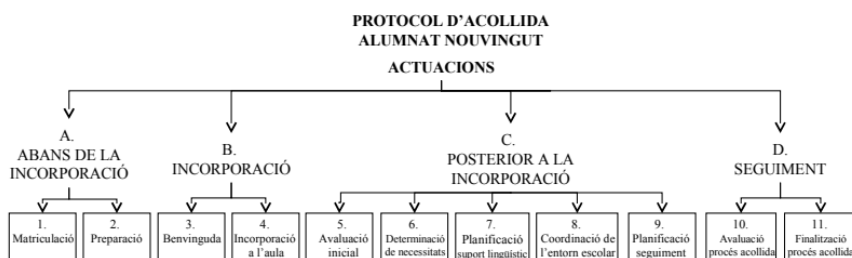
Partiendo de la RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana; el alumnado de nueva incorporación al centro requiere de una Plan de Acogida para garantizar la correcta inclusión a dicho espacio socio-educativo.

El plan de acogida es un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado al centro escolar. Las orientaciones que se dan se refieren a los alumnos y alumnas que provienen de otros países y/o desconocen las lenguas oficiales [...] y deben llevar un proceso de adaptación escolar y aprendizaje de la lengua. (Ortega, 2004, p. 9)

De acuerdo con la RESOLUCIÓN citada el protocolo de acogida del alumnado recién llegado se desglosa en cuatro momentos: antes de la incorporación (matriculación y preparación), momento de incorporación (bienvenida e incorporación en el aula), momento posterior a la

incorporación (evaluación inicial, determinación de las necesidades, planificación del apoyo lingüístico, coordinación del entorno escolar y planificación del seguimiento) y seguimiento (evaluación del proceso de acogida y finalización del mismo)

FIGURA 2. Esquema del protocolo de acogida del alumnado recién llegado



Fuente: Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte de la Comunitat Valenciana

Antes de la incorporación del alumnado recién llegado al centro se efectúan las siguientes actuaciones. Por un lado, la matriculación por parte del equipo directivo. Para ello se prepara una comunicación con la correspondiente familia, se realiza una primera entrevista y se facilita información sobre el centro en una visita guiada al mismo. Por otro lado, para la preparación se cuenta como responsables con el equipo directivo y con la Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE), quienes: planifican y coordinan la bienvenida del nuevo alumnado y su incorporación al grupo-clase, organizan los recursos necesarios, implican a toda la comunidad educativa desplegando actuaciones de sensibilización en la misma, establecen mecanismos de flujo de información entre el equipo docente y el alumnado que colabora en la propia acogida e incorporan acciones que forman parte del procedimiento de acogida a los documentos del centro.

En la incorporación del alumnado recién llegado se destacan dos momentos clave. Por una parte, la bienvenida, de la cual es responsable la COCOPE. En este momento se efectúa una reunión de acogida con el nuevo alumnado y sus familias para ofrecer seguridad, cordialidad y confianza; se realiza una visita guiada por el centro y sus instalaciones

y se presenta a las personas que forman parte de la propia cotidianidad escolar. Por otra parte, la incorporación al aula, cuya responsabilidad recae en la persona que ejerce la tutoría. De hecho, se debe organizar el aula, presentar al/a nuevo/a alumno/a al resto del grupo, descubrir sus habilidades e intereses, etc.

Una vez el alumnado recién llegado se incorpora al centro se efectúan unas actuaciones posteriores:

- Evaluación inicial. Esta es efectuada por el equipo docente que queda asesorado por los equipos de orientación. En dicho momento, se deben diseñar y aplicar instrumentos de evaluación que permitan una aproximación a la historia académica del/a menor en cuestión, a su nivel curricular y a su competencia lingüística; analizar la información disponible y elaborar informes sobre las competencias clave.
- Determinación de necesidades. Esta actuación queda destinada al equipo docente que queda asesorado por los equipos de orientación. En relación a la organización de la respuesta para la inclusión, se deben identificar barreras al acceso, la participación y el aprendizaje; para así establecer el nivel de respuesta educativa más acertado.
- Planificación del apoyo lingüístico. La COCOPE es la responsable en dicho momento del Plan de Acogida. Con este se proporcionan los recursos lingüísticos básicos, se desarrollan actitudes positivas hacia el valenciano y su proceso de normalización lingüística, se ofrece ayuda personalizada para comprender y abordar los contenidos trabajados en todo el grupo-clase, se facilitan ayudas durante las actividades de aula y se revisa o refuerza y reflexiona en las actividades de clase.
- Coordinación con el entorno escolar. El equipo directivo se responsabiliza de dicho paso de la acogida. De hecho, para coordinar las acciones dentro y fuera del centro escolar, se encarga de facilitar la participación del alumnado recién llegado

tanto en la escuela como en la agenda cultural y deportiva del contexto colar.

- Planificación del seguimiento. El equipo docente se responsabiliza en dicho momento de la acogida en coordinación con la COCOPE. Con dicho paso se realiza el seguimiento del alumnado recién llegado; incluyendo la temporalización necesaria con el fin de evaluar la adquisición de las diferentes competencias.

En lo que respecta al seguimiento del alumnado recién llegado, el equipo docente y la COCOPE se responsabiliza de la finalización del mismo. Este cierre se efectúa cuando los informes con respecto a la inclusión de dicho/a menor sean favorables en relación a la adquisición de competencias y desarrollo de habilidades básicas (lingüísticas y psicosociales).

Para la evaluación del proceso, la COCOPE efectúa una valoración del propio Plan de Acogida. En caso de considerarse necesarias propuestas de mejora, estas deben incorporarse en el PAM.

Debe tenerse en cuenta que las instrucciones de inicio de curso, tanto para el primer como para el segundo ciclo de la Educación Infantil, también hacen mención a las medidas que deben efectuarse para la incorporación del alumnado recién llegado. A tal efecto se cita el siguiente marco legal. RESOLUCIÓN de 27 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad de la Generalitat para el curso académico 2022-2023; y la RESOLUCIÓN de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2022-2023.

4.5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS CON EL ALUMNADO DE NUEVA INCORPORACIÓN

Las propuestas didácticas planteadas para el alumnado recién llegado y escolarizado en unidades de Educación Infantil de la Comunitat

Valenciana, se plantean como medidas respuesta a los niveles expuestos con anterioridad.

Por un lado, en un nivel I (centro) se llevan a cabo propuestas como la escuela para familias, recurso intérprete y traductores/as como medida recogida en el PAM y celebración de festividades a nivel de centro para entender la problemática social que atraviesan, por ejemplo, el día de la no violencia (30 de enero).

Por otro lado, a nivel II (aula) se plantea un programa de tutorización entre alumnado de la etapa de Educación Infantil y Primaria; ayudándose así mutuamente y superando barreras contando con la guía directa de un igual de la escuela. El propio PELO (Programa de Estimulación del Lenguaje Oral) también es una propuesta didáctica para mejorar el lenguaje y repercutir positivamente en este alumnado refugiado con desconocimiento del idioma.

FIGURA 2. Infografía de las 8 Inteligencias Múltiples de Howard Gardner



Fuente: Howard Gardner

Se destaca la utilización de metodologías activas y significativas para el alumnado (Muntaner, et. al, 2020), como la materialización de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993, 1995, 1998, 1999 y 2000; Gardner y Walters, 2010). Si se parte de que cada menor presenta un potencial hacia un determinado tipo de saberes, se supera la barrera lingüística de dicho alumnado, ya que dispone de otras capacidades que poner en práctica como son: la lógico-matemática, la intrapersonal, la interpersonal, la musical, la naturalista, la visual-espacial y la corporal-cenestésica.

Creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos “inteligencias”. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades. Creemos que esta teoría de la inteligencia puede ser más humana y más verídica que otras visiones alternativas, y que refleja de forma más adecuada los datos de la conducta humana “inteligente”. Una teoría así tiene importantes implicaciones educativas y curriculares. (Gardner y Walters, 2010, p. 20)

Finalmente, en un nivel III (menor en concreto dentro del grupo) se efectúan actividades de enriquecimiento y/o refuerzo como programas interactivos y juegos online para estimular la adquisición del lenguaje y que se plantean en momentos de juego libre, una mayor presencia de la figura de apoyo en el aula para atender de manera directa a quienes presentan esta diversidad y orientaciones por parte de especialistas del centro (aunque no tomen actuación directa con dicho alumnado).

5. CONCLUSIONES

Concluyendo, se destaca la idoneidad del marco legal educativo e inclusivo con el que se cuenta en la Comunitat Valenciana como respaldo autonómico a través del cual se posibilita la inclusión real y efectiva del alumnado recién llegado y con desconocimiento de las lenguas oficiales del territorio de acogida (en este caso, castellano y/o valenciano). Más concretamente:

- Se explicita que el marco legal inclusivo en la Comunitat Valenciana desglosa la atención al alumnado a partir de 4 niveles de respuesta educativa: I (centro), II (grupo-clase), III (alumnado

concreto) y IV (alumnado concreto con atención personalizada e individualizada).

- Se ubica la diversidad del alumnado recién llegado y con desconocimiento de las lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana (castellano y valenciano) en un nivel III de respuesta educativa, ya que necesitan una actuación más concreta en relación al resto del grupo para acceder a los conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Se considera al alumnado recién llegado y con desconocimiento de la lengua como menores en situación de compensación de desigualdades, ya que presentan barreras lingüísticas que le dificultan el acceso a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se explicitan los pasos que deben seguirse en el Plan de Acogida que ha cumplirse con el alumnado recién llegado para garantizar su correcta inclusión. *Grosso modo*: previamente a la incorporación, durante la incorporación y posteriormente a la incorporación. También el correspondiente seguimiento.
- Se plantean propuestas didácticas y metodológicas atractivas y motivadoras para este alumnado y que garantizan su correcta inclusión al proceso educativo en la etapa de Educación Infantil.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, quiero agradecer a la organización y comité científico del “Congreso Internacional sobre Crisis Migratorias” por aprobar mi comunicación y ofrecerme la oportunidad de preparar este capítulo de libro a partir de los hallazgos sobre la propia investigación.

En segundo lugar, quiero agradecer a D. Ricard Huerta y Dña. Amparo Alonso el maravilloso regalo de iniciarme en la trayectoria de la investigación universitaria al convertirse en mi director y tutora,

respectivamente, de Tesis Doctoral. Gracias a su aportación, acompañamiento y guía puedo dedicarme y efectuar una labor que me apasiona.

Seguidamente, agradezco toda la cercanía ofrecida por la academia “La Pizarra Opositores” y su calado, gracias a la cual pude obtener mi plaza al primer intento para el cuerpo de Maestros/as de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

Finalmente, estoy infinitamente agradecido a la dirección de la academia preparadora de oposiciones “Innova Opositando” en la cual colaboro como preparador de oposiciones al cuerpo citado anteriormente. Gracias a dicha experiencia no dejo de formarme ni de estar en un continuo reciclaje, el cual me permite ampliar mi producción científica. De hecho, el estudio efectuado y compartido en este capítulo surge a partir del temario que preparo en dicha compañía.

7. REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2008). Altering the model: The challenge of achieving inclusion. *Springer Netherlands*, 38 (1), 47-63
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata S.L.
- Alba, C., et al. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pauta para su introducción en el currículo*. Ediciones Morata S.L.
- Aguilar-Barreto, A. J. (2018). Servicio educativo: una revisión legislativa de su estructuración frente a las obligaciones del estado. *Perspectivas*, 3(2), 110-120.
- Aubert, A., et al. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta Moebio*, 23, 204-216.
- Chalmers, D. (2010). *Teatro 3-6. Guía práctica para enseñar teatro a niños y niñas de infantil*. Graó.
- Elboj, C., et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó
- Etxebarria, F., et al. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, el País Vasco y Francia. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 93-119.

- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of multiples intelligencies*. Editorial Basis Book.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. La Teoría en la Práctica. Paidós.
- Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? En J. Kane (Ed.). *Education, information and transformation* (pp. 96-102). Englewood Cliffs.
- Gardner, H. (1999). Aproximaciones Múltiples a la Comprensión. En C. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos Santillana* (pp. 77-98). Aula XXI.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Paidós.
- Gardner, H. y Walters, J. (2010). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Gómez, L. (2022). Conflicto limítrofe Rusia-Ucrania. *Instituto de estudios geoestratégicos, s.n.*, 1-9.
- González, C. (2022). La acogida de los refugiados ucranianos: algunos desafíos e incertidumbres. *Real Instituto Elcano, s.n.*, 1-8.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González, S. y Saurí, E. (2019). 2050: La Educación Infantil, pieza clave en la lucha contra la desigualdad. *Aula de Infantil*, 100, 9-12.
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- Ibáñez, J. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 373-380.
- López, G. R., et al. (2001). Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 253-288.
- Mondragón, J. (2010). Características del alumnado de compensación educativa en la provincia de Alicante. *INFAD Revista de Psicología*, 3, 66-76.
- Monleón, V. (2020). "Princesitas" con diversidad funcional. Una aproximación crítica a la opresión de realeza femenina en la colección cinematográfica "Los clásicos" Walt Disney (1937-2016) y el contra-discurso creado por la obra artística de Aleksandro Palombo. *Artseduca*, 26, 46-59.

- Monleón, V. (2021). De la normatividad hacia la alteridad. Estudio mixto sobre el tratamiento de la diversidad en películas Disney. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 83-108.
- Monleón, V. (2022). Disney y el sentido de la educación en el contexto actual español. *Revista Educativa Hekademos*, 32(15), 62-75.
- Monleón, V. (2022). Una pedagogía crítica para el tratamiento de la Cultura Visual Disney. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 12(2), 1-24.
- Muntaner, J. J. et al. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114.
- Ortega, I. (2004). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida del alumnado inmigrante*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Ensayo.
- Ruiz, J. I. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sampé, M., et al. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 119-132.
- Santonja, P. (2019). *Inclusión y niveles de respuesta educativa en la Comunidad Valenciana: dos casos prácticos* [Trabajo Final de Grado]. UJI Universitat Jaume I.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos – El imperativo de la calidad*. Centro Internacional de Conferencias.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el cambio hacia el futuro*. Centro Internacional de Conferencias.
8. Referencias LEGISLATIVAS
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- DECRETO 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil.
- DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

ORDEN 20/2019, de 20 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano

RESOLUCIÓN de 27 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de primer ciclo de titularidad de la Generalitat para el curso académico 2022-2023.

RESOLUCIÓN de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2022-2023.

RESOLUCIÓN de 23 de diciembre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades.

RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

THE INCLUSION OF MIGRANT STUDENTS IN THE SPANISH REGION OF CASTILLA LA MANCHA

ALONSO MATEO GÓMEZ
Universidad de Castilla La Mancha

1. INTRODUCTION

Immigration is one of the social and demographic phenomena that have most transformed Spanish society in recent decades. Currently, the percentage of foreigners in Spain is in a similar proportion to that of the countries of Western Europe. The social and demographic change produced by immigration has resulted into important implications for public policies, particularly on education. The population groups of foreign origin have emerged new social needs that have to be faced by the different administrations.

The arrival of workers from other countries provided new labour force to the different economic sectors. This social and demographic transformation has generally occurred without excessive social tensions although in the last years more xenophobic insights have taken force, especially in far right political parties.

The incorporation of migrant students into Spanish and Castilla La Mancha schools has given rise to various educational actions towards inclusive and multicultural education. The progressive and imminent increase of these students at all educational levels, led the authorities of the region to take measures to facilitate the integration of migrant students in the schools. At the level of the regional government, several measures and actions have been taken in education. Additionally, concrete experiences have taken place in our region, including attention to diversity measures, intercultural education, and direct intervention with migrant students, together with proposals to improve the response to the

challenge that poses the increasing number of migrant students in the Castilla La Mancha.

The increase in the immigrant population and the slow response of the administrations has equally affected in the field of education. The proportion of foreign students has also been increasing steadily, multiplying in the first decade of the 21st century, reaching over 15% in some Autonomous Communities. This change came about after a drop in the birth rate in the Spanish population and an increase in immigrant students, who were arriving during their childhood or who were directly born in Spain. Since the beginning of the 2000s, the presence of immigrant students in the classroom became increasingly relevant, setting the bases for a new debate on the integration of these students in the school system.

This chapter aims to provide the basic concepts to understand the evolution of migrant students and education in Castilla La Mancha as part of the nature of this phenomenon in Spain, as well as analysing the educational responses that have been given to this population group. Using the data available and reviewing the specialized bibliography, we intend to present a rigorous and contrasted vision of this relationship and contribute to facilitating ideas that allow improving the intervention and educational policies.

2. EVOLUTION OF MIGRATION AND EDUCATION

In a few decades, Spain went from being an issuing country of emigrants to be a recipient of migratory flow. Starting in 1973, with the crisis of the oil, the emigration of Spaniards abroad began to cease to be significant and produced the return of many Spanish emigrants. The restoration of Democracy coincided with a phase of relative equilibrium in the net migratory balances. Since the mid-1980s, Spain began to transform itself from an issuer of migration turning the guest country for a growing number of foreigners. In recent decades, the proportion of foreigners has risen to 11,6% in 2022 (INE, 2022) with a total amount of 5.5 million people. Our country has become the second Member State of the European Union (EU-27), behind Germany, by number of foreign residents.

The first historical milestone on migration policies can be found in the 1990s. After the reform of the Immigration Law in 1993, the General Directorate of Migrations was created. Its objective was to manage the migration flows but also to promote the integration of this population in the country. At the same time, in 1994 the first Plan for the Social Integration of the Immigrants, which addressed measures in different areas, which included socio-labour, educational, cultural, and social participation.

In 1995 the Forum for the Social Integration of Immigrants was created, structured as a consultative body bringing together representatives of the administration, civil society and immigrant associations seeking a dialogue and the participation of the whole society to achieve the social integration of this group.

Since the year 2000, Spain presented one of the highest immigration rates in the world (three to four times higher than the average rate of the United States, eight times more than the French). Finally, the crisis started in 2007-2008 caused the net immigration rate to reach the period 2009-2010 to only 0.99%, occupying the 15th position within the European Union. As a consequence in the years 2010 to 2011 there was a decline for the first time in the number of immigrants.

The decrease in the number of foreign citizens was also due to the number of nationalizations carried out (the nationalization has the effect of the disappearance of the registry of foreigners) and to other factors such as nationalizations in origin countries, in accordance with the law of historical memory, in Latin America or Israel.

Regarding the education system, the absorption of immigrant students had great repercussions on the Spanish educational system. While the Spanish student body has been declining due to the drop in the birth rate in Spain (Santos et al., 2011; García et al., 2008). In 2010, 17.5 children were born to foreign mothers for every 1,000 inhabitants, while only 9.6 children were born to Spanish mothers (Rahona and Morales, 2013). The percentage of foreign students at the Primary and Secondary levels went from 1% to 10% of the total school student body in ten years (Carabaña, 2008).

In Spain, the right to education of foreign students is included in Organic Law 4/2000, on the Rights and Freedoms of Foreigners, modified by

Organic Law 2/2009, also in Organic Law 2/2006, on Education (LOE) modified by the Organic Law 3/2020, for the Improvement of the LOE (LOMLOE). These laws guarantee schooling of foreign students in the compulsory stages, regardless of their administrative situation in Spain. Foreign students are especially represented in Compulsory Primary Education, Compulsory Secondary Education, and Initial Vocational Training. Its presence is reduced in the post-compulsory levels (high school, vocational training and university). The high percentage of migrant students in basic vocational training is one of the evidences of the greater school failure of immigrant students (Grau Rubio, 2016).

2.1. SCHOOL SEGREGATION IN THE SPANISH AUTONOMOUS COMMUNITIES

The high increase in international migratory flows since the mid-1990s and the consequent increase in the number of foreigners in Spain has shown special importance at the local level. The great municipalities, traditionally recipients of migration, and small ones, those that inequality have more marked the impact of these new flows (Domingo, López and Bayona, 2004). In the case of large urban municipalities, there has been, simultaneously, a important attraction of foreign immigrants and the diffusion of urban residents towards the space close to the external metropolitan areas. These transfers of population, have introduced great social changes in Spanish cities (Ocaña, 2005).

Migrant population tends to occupy lower social and economic levels in the host locations. This is especially valid for the first generation and shows its influence in the places where migrants live and the schools that the migrant students enter. This fact correlates with a higher school segregation of migrant students. According to Murillo, Martínez-Garrido, and Belavi (2017), school segregation by national origin is a severe problem in Spain. One of the most interesting points in the research is the relationship between school segregation by national origin and the percentage of immigrants in the education system, and its consideration in the calculation of the segregation rates of the Autonomous Communities and European countries.

To estimate school segregation of a socioeconomic nature, there are two complementary information indexes: the Gorard index and the Isolation index. The Gorard index studies the proportion representing minority group students in a school with respect to how that minority group is represented in a particular geographic area (whether at the level of region, country, etc.), and is interpreted as the rate of students who would have to change schools to achieve their equal distribution within the geographical area of analysis, so that the segregation is 0. This index has been chosen because it is the most common among researchers. The Isolation index estimates the probability for a member of the minority group to be at his school with another member of the same group. This index allows us to understand the exposure dimension of school segregation.

Considering the general situation of Spain and its comparison with its neighbouring countries, the analysis by autonomous communities broadens the perspective by offering highly relevant data. A first relevant aspect refers to the fact that the variations between regions are very wide. In the Spanish regions we can find as many differences as there are between countries in Europe. Indeed, within Spain we find Communities with very low average segregation indexes (Balearic Islands, Galicia and Castilla León and others with a segregation higher than most of the European countries (Community of Madrid).

The Gorard and Isolation indexes show three groups of communities (Murillo and Martínez-Garrido, 2018) according to their average segregation:

- Communities with low school segregation by socioeconomic level (less than or equal to 0.30 according to the Gorard index and 0.27 according to the Isolation index): Balearic Islands (0.27 and 0.25), La Rioja (0.28 and 0.26), Galicia (0.29 and 0.27), Aragon (0.30, 0.26), Castilla y León (0.30 and 0.26), Cantabria (0.30 and 0.27) and Extremadura (0.30 and 0.27).
- Communities with a medium segregation (between 0.31 and 0.34 according to the Gorard index, and between 0.28 and 0.30 according to Isolation): Valencian Community (0.31 and 0.28), Region of Murcia (0.31 and 0.28), Andalusia (0.32 and 0.29),

Comunidad Foral de Navarra (0.33 and 0.28), Basque Country (0.33 and 0.29) and Castilla La Mancha (0.34 and 0.30).

- Communities with high school segregation by socioeconomic level (more than 0.35 in the Gorard index and more than 0.30 in Isolation): Asturias (0.35 and 0.31), Catalonia (0.36 and 0.31), Canarias (0.36 and 0.32) and Madrid Community (0.41 and 0.33).

The average socioeconomic school segregation index for Spain in its dimension of uniformity is 0.38 (measured through the Gorard index) and in its dimension of exposure is 0.32 (estimated using the Isolation index). Therefore, Castilla La Mancha is below the national segregation mean in both indexes, resulting into a comparatively lower segregation of students and particularly migrant students.

2.2. DISTRIBUTION OF FOREIGN STUDENTS BY TYPE OF SCHOOLS

The access to the education system of migrant pupils does not face particularly significant difficulties, but obstacles appear when it comes to accessing certain areas of the system, that is, private and private state-funded schools. During the last decade, there has been a school reassignment of students according to their nationality, resulting in an increase of the educational segregation of natives and immigrants. Thus, 82% of the foreign students are concentrated in public schools, compared to 14.1% who attend subsidized private centres and 3.8% who attend non-subsidized private schools.

In the case of early childhood education, the Duncan index of public-private segregation has gone from 8.8% to 20.5%, and similarly, in primary education as well there has already been a notable increase, from 9.4% to 17.4%, anticipating higher levels of segregation in secondary education over the next decade. Since percentages that ranged from 90 to 70% of the schoolchildren enrolled in Compulsory Secondary Education in public centres in the 1990s of the last century in Spain, the new century has maintained an almost constant 66%. That is, from every ten students enrolled in ESO in Spain, slightly more than six of them are

enrolled in public centres. In the case of foreign students, the population has remained at an almost constant 80% in public schools.

The 2017 data from the Ministry of Education show that in the case of foreign schoolchildren, of every ten pupils, eight are in public centres, which already contrasts with the six for the set of schoolchildren.

But we must also say that this private-public segregation has been maintained over time, and that it is unequal at the territorial level. The difference for the whole of Spain varies between 13 and 14 points in recent years in favour of the greater presence of foreign schoolchildren in publicly schools is reduced by almost half in communities such as Castilla La Mancha, Aragón, Castilla León or Cantabria.

On the contrary, such a distance rises to more than 20% in Communities such as Madrid or Catalonia. And the general trend is that the differences between some schoolchildren and others increase in favour of a greater presence of foreign schoolchildren in the public school system. Specifically, the percentages clearly differ at the territorial level, being more extreme in some communities such as Melilla (95%), Ceuta (91%), Extremadura (91.3%) or Castilla-La Mancha (90.7%)¹². Communities with a more equal distribution of foreign students between public and public funded private schools are Cantabria (70.7%) and the Basque Country (67.8%).

One of the possible reasons for the higher integration within the Castilla La Mancha schools might be the lower percentage of private and state-funded private schools and their more balanced territorial distribution within the cities and towns of the region.

2.3. MIGRANT STUDENTS IN CASTILLA LA MANCHA SCHOOLS. EVOLUTION AND MEASURES.

The Castilla La Mancha region has experienced a relevant increase in the migrant population during the last decades. As a result, the attention to the educational inclusion of migrant pupils has been a part of the policies within the region. As some of the migratory movements underlie a strong socioeconomic deprivation, these will imply a great effort of compensation and special attention. The education policies

implemented during the last two decades have been part of an equal opportunities plan that tackles the situations where inequality may occur.

The first relevant decision was taken in 2002, when the Regional Ministry of Education, Culture and Sports approved the creation of *Language Support Teams*, made up of teachers who were trained to help immigrant students entering schools of the region without knowledge of the language. These linguistic support teams for immigrant students began their work that same academic year. Eight support teams started their work in eight zones of the region, serving these areas of Castilla-La Mancha: Albacete, Hellín, Ciudad Real-Daimiel, Tomelloso-Alcázar de San Juan, Cuenca, Azuqueca de Henares, Sonseca and La Sagra.

The members of the initial eight Linguistic Support Teams for immigrant or refugee students in Castilla-La Mancha that began operating that year participated in a training course that was held at the Alcázar de San Juan teachers and resources centre, in Ciudad Real.

The work of the teams went beyond the educational framework and faced social, cultural and citizen aspects. This pioneering experience contributed to promoting the incorporation and schooling of immigrant or refugee students in educational centres in the region. That year, 6,063 male and female students of different nationalities attended schools in Castilla-La Mancha. Part of these students could access the help of these teams throughout the region.

The creation of these teams came to respond to the appearance of new educational needs in the schools, derived from the notable increase in immigrant students in Castilla-La Mancha, from the diversity of origin of the students in the same school with a great variety of mother tongues and cultures and a continuous schooling process throughout the entire school year. The Teams were made up of teachers belonging to the Compensatory Education program.

The Language Support Teams for immigrant or refugee students had the objective of facilitating the development of basic linguistic and communicative skills for students whose mother tongue was not Spanish. They tried to develop their teaching and learning process normally; collaborating with teachers in the development of reception programs for the

socio-affective insertion of immigrant students in schools; and provide teachers with guidelines and materials to incorporate students into the standardized teaching process and to integrate the elements of intercultural education.

Each Language Support Team prepared an *action plan* that included the population to be served, the schools and the actions to be carried out, the objectives, the contents, the organization of the educational response, the schedule and the internal evaluation program.

The specialized intervention of the Language Support Team occurred when the educational response required by a student due to his educational needs could not be resolved with more standardized in-school formulas. The programming, development and evaluation of the action plan were the competence and responsibility of the Language Support Team in coordination with all the teaching staff of the school where it worked.

The Language Support Team, in collaboration with the tutor, school counsellor and those responsible for guidance, drew up the intervention plan in the centre in which objectives, content and evaluation criteria were defined to be developed with each of the students in the immersion period. There was a setting of the linguistics duties and the responsibilities in the teaching process of each of the teachers and professionals would assume within the school.

The intervention of the linguistic support teachers was based on the needs of the immigrant or refugee students, whatever the educational stage in which the students were, giving priority to the stages of Primary and Compulsory Secondary education.

The headmasters of the schools that educated immigrant or refugee students with a total lack of knowledge of Spanish, could request, at any time during the course, the intervention of the Language Support Team at the corresponding Provincial Delegation in any of the five provinces of Castilla La Mancha (Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara and Toledo). Due to the increasing number of migrant students in the region, the functionality of these teams tended to be more limited and the support was mainly organized at school level.

In October of 2007 was published the Guide to the educational system of Castilla La Mancha for migrants. This guide aimed to be a resource for those who approached for the first time a school without having any knowledge about the Spanish educational system. There it could be found information and basic orientation, getting a better understanding on how schools work, what was studied in them, what aids existed and how they could be requested.

The objective of the Regional Education Ministry was that students, beyond their country of origin and their mother tongue, could be fully integrated into the schools, providing them with handy manuals to understand the keys of the educational model of the Community.

The initiative was part of the Interculturality and Social Cohesion program of the Regional Ministry, which sought inclusion and responded to the diversity of the students, in order to guarantee all schoolchildren access to education under equal conditions. The guides were based on the right of all to an intercultural and democratic education. It was an effort to reach the majority of students who joined the education system coming from abroad, as well as all adults who wanted to resume their studies once passed the compulsory school age.

The first year 10.750 guides were published, 2.150 for each language. They were prepared by the Territorial Resource Centers for Orientation, Attention to Diversity and Interculturality (CTROADI), under the coordination of the Equality and Quality of Counseling service and the Training and Research Group in Translation and Interpreting in Public Services from the University of Alcalá de Henares that carried out the translations.

The guides were disseminated through different channels: provincial delegations of Education, the Training Network of the Regional Ministry of Education and provincial delegations of Social Welfare, so that they could distribute copies to the Social Services, the Women's Institute and the Coordinator of Immigrant Associations of Castilla-La Mancha, so that the appropriate distribution was made to the schools that welcomed students from immigrant families.

The educational guides explained collected brief and very precise information on the characteristics of the educational system in the region, the structure, response, formulas and deadlines for access to education in the region, as well as the support families could benefit from. The guides detailed how to apply for a school position and how to enrol in educational centres, calendar and school hours, existing stages and studies; organization of the schools, role of teachers and tutors, how are the evaluations, other services offered (canteen, transportation, extracurricular activities). They also offered information on scholarships and grants to be applied for and how, and ways of participation of families and students, as well as their rights and duties. Finally, a glossary of 13 basic terms was included

They exposed the type of knowledge that students had to acquire in each stage of schooling: Infant, Primary, Secondary, Vocational Training, Baccalaureate and Adult Education.

They also clarified how the centres were organized and the tasks that the teaching staff performed, as well as the evaluation methods used with students. Some specific sections included information on other services such as transportation, dining or extracurricular activities and the scholarships and grants that could be applied for.

There was a section for the parents of the students, in which it was explained how they could participate in the schools and what rights and duties they had. At the end of the guide there was a section on basic vocabulary, to be able to understand well all the common concepts and that could generate some doubts due to its novelty or difference to the origin countries. The guide also presented links in different sections to the website of the Junta de Castilla la Mancha and the Regional Ministry of Education to allow families the access to additional information that could be relevant to them.

The guide was translated into four languages in addition to Spanish: Romanian, Arabic, English and French. The reason of including these languages was the world extension of these languages also common in many origin countries of the immigrants (English and French) and the nationality of many of the families (Romanian and Arabic).

This material is intended to help students who were entering a school centre in the region for the first time, offering them basic information on the educational model of Castilla-La Mancha, its structure, terms of access or rights and duties. In 2007, more than 26.000 immigrant students studying in the region had access to the guides of the educational system of Castilla-la Mancha. The total amount was 26.704 immigrant students, 19.414 in Infant and Primary and 7.290 in Secondary. This represented around 9% of the total number of students. Of these, 42.5 percent come from Latin American countries, followed by those of Romanian origin (25%) and the Maghreb (18%). The rest are students who come from Eastern European countries, countries of the European Union and sub-Saharan Africa. Compared to the previous years, in 2007 there was an increase in the number of immigrants in the schools.

In the following years, however, there was an inflection point, both in the migratory flows and in the education policies, as a result of the international financial and economic crisis starting in 2008.

According to Blázquez and Díaz (2016) in some regions like Castilla La Mancha, the effect was devastating mainly in terms of employment, due above all to one of the earliest results of the crisis, which was the bursting of the housing bubble and the consequent fall of the construction sector. The exceptional weight that this sector had in the region at the beginning of the crisis become decisive in the impact on the region's economy and socioeconomic well-being of its population.

The crisis in Castilla La Mancha supposed a significant increase in the unemployment and poverty rates, more than for the whole of the country.

This had a direct impact on the migrant population of the region. On one hand, less immigrants were coming to the region, due to the economic situation and, additionally, part of the ones who lived in the region returned to their home countries.

The prior period of sustained economic growth prior to the crisis implied for large sections of the Castilian La Mancha population access to unprecedented well-being and education generations ago. This advance was based on an intensive sector of employment, with little qualification required and promoted under the shelter of a bubble, on which other

manufacturing and service sectors were dragged down by its debacle. For these population groups, especially migrant groups this situation became especially pernicious.

This situation reversed and some of the advances of the well-being state backed down, due to the austerity politics started to control the deficit of the public sector. The budget restrictions, especially after 2010, affected many human, economic and material resources addressed to education. Regarding the variation in spending per student in the years 2007-2012, we find large differences between the Autonomous Communities. Castilla La Mancha is among those that reduced between 15-20% the budget in education (-18.59%). The region was the second in education budget restrictions after Asturias (-19,53%). This had a direct impact on the Linguistic Teams and Resource Centres (CTROPADI) that disappeared due to the lack of funding. In addition, fewer teachers entered the education system, having to attend larger groups of students, which resulted into additional problems for catering the diversity in the classrooms.

In 2013, a new Act regulating attention to diversity was passed, the Decree 66/2013. It only mentioned measures regarding migrant students in one point of Article 11, on Ordinary support and educational reinforcement measures in Early Childhood and Primary Education. It foresaw measures with specific groups for the learning of the Spanish language by immigrant or refugee students without knowledge of the language.

Only after several years, in the mid of the decade of the 2010s small improvements were achieved and attention was paid again to the educative inclusion of all the students. As a consequence, in 2018 the Decree 85/2018 for inclusive education was passed, repealing the previous Decree on attention to diversity. This act includes measures, such as the creation by part of the schools of reception plans, organized a set of actions that facilitate the adaptation to the new members of the educational communities. The Decree also aims at the promotion of awareness campaigns in the educational community on aspects related to respect for diversity and the rights and duties of all students, seeking the development of programs to promote knowledge of the language and culture of the countries of origin of foreign students. With the new legal

framework more importance is given to multicultural education to tackle the diversity of students in the schools.

3. CONCLUSION

Education and training are fundamental processes in social inclusion and in the labour market. Education is the prelude to incorporation into the world of adult citizen. Education must foster this process successfully to achieve citizens with equal rights and opportunities, avoiding the creation of social barriers. According to Moreno Fuentes, (2011), the low educational level is one of the key factors in the process of transition from vulnerability to social exclusion. It follows, therefore, the importance of considering the joint education and training process, as well as attaching importance to post-compulsory training, which is what will promote access to the exercise of a full citizenship.

According to Zinovyeva, Felgueroso, and Vázquez (2008), the PISA report shows that the gap in school performance between natives and immigrants is substantial and has grown in the three disciplines covered by the study (mathematics, reading and science). About half of the gap can be explained by differences in family or socioeconomic backgrounds. For students born in Spain there are substantial differences among those whose parents have Spanish nationality and those whose parents are migrants.

Being born in Spain seems not guarantee *per se* an improvement in the school performance of second-generation immigrants. Therefore, this group should be object of special attention by the educational authorities.

School segregation seems to be one of the most relevant variables to explain the educational gap, affecting especially and negatively the performance of migrant students. Although Castilla La Mancha does not occupy a too negative position within the Spanish regions, as we have seen, attention must be given to the factors that can imply segregation of students, depending on their origin, nationality or other social or personal factors.

Educational resources should be increased in primary and secondary education to attend to the demand and especially address the resources to policies aimed at improving school performance of all students, including migrant pupils.

Actions must be taken at different levels, by the regional authorities, at school and at classroom level. A combination of actions where there is a concurrence of official measures, together with the work of associations and NGOs can bring new synergies to improve the multicultural facet of our society.

Language assistance is essential especially in the initial stages of schooling of migrant students. As an essential tool for human development, culture and socialization, attending the mastery of the Spanish language is fundamental. Additionally, actions must be taken in coordination with different administrations, assuring the effective access to education of all students.

The school failure rates of the migrant students must be tackled. Teachers should also foster social relationships between native schoolchildren and immigrants, within a multicultural insight, for a better development of all the pupils, since without integration the schooling of these students will be more complex. The preparation of curricular materials will promote the work of teachers and the fastest linguistic integration of immigrant students.

Finally, applying measures that promote the effective access to education within a multicultural society, considering the difference as enriching and not as a danger will definitely help to face the challenge of the integration of migrant pupils in schools, achieving a more cohesive society.

4. REFERENCES

- Blázquez Gómez, L. and Díaz Mora, C. (2016). El impacto de la reciente crisis económica en Castilla-La Mancha. *Papeles de economía española*. ISSN 0210-9107, N° 148. pp. 90-105.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *ARI*, núm. 63, Madrid: Real Instituto Elcano.
- Domingo, A., López, A. and Bayona, J. (2005). Impacto demoespacial de la internacionalización de los flujos migratorios en la ciudad de Barcelona. *Migraciones*, n° 16, pp. 157-198.
- Duncan, O.D. and Duncan, B. (1995). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 41: 210-217.
<https://doi.org/10.2307/2088328>
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., Vázquez, P. (2008). Immigration and Students' Achievement in Spain. Working Papers from FEDEA. No 2008-37.
- García, F. J. et al. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, núm. 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Grau Rubio, C. ; Fernández Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, No. 34: 141
- Moreno Fuentes, F.J; Bruquetas Callejo, M. (2011). Inmigración y Estado de bienestar en España. Colección Estudios Sociales Núm. 31. (2011) Obra Social La Caixa.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., Belavi, G. (2017). School segregation by national origin in Spain. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*. 2017, 12(2): 395-423. doi:10.14198/OBETS2017.12.2.04
- Murillo, F.J. Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Ocaña Ocaña, C. (2005). Microanálisis sociodemográfico de espacios urbanos. *Boletín de la A.G.E.*, 2005, n° 40, pp. 5-34.
- Rahona, M. and Morales, S. (2013). Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. Madrid: Organización de la Estados Iberoamericanos y Fundación Alternativas.
- Santos, M. A. et al. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa RIE*, año 29, núm. 1, Murcia: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.

EDUCACIÓN FÍSICA COMO ESPACIO PARA LA INTERCULTURALIDAD Y EL TRABAJO DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN POBLACIÓN INMIGRANTE

JUAN-LEANDRO CEREZUELA
Universidad de Almería

MARÍA-JESÚS LIROLA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En el último siglo se ha sucedido gran cantidad de movimientos migratorios entre países, lo que produce una enorme diversidad cultural y étnica. La sociedad tiene la posibilidad de enriquecerse a nivel personal y social. No obstante, también ocurren conflictos y problemas derivados del racismo y la xenofobia (Duran et al., 2009).

Una provincia española donde la inmigración es una realidad determinante, es la provincia de Almería. Este colectivo, a sufrido un crecimiento muy elevado durante los últimos años, alcanzado la cifra de 156.357 personas, como se puede comprobar en los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Tal y como se puede observar en la tabla 1, la mayor parte de la población procede del continente africano, seguido de cerca por Europa. En el tercer lugar se sitúa el continente americano, principalmente, de América del Sur. La población de Asia y Oceanía también se localiza en los datos, pero su presencia es inferior. Por último, los Apátridas (Personas que carecen de nacionalidad legal).

TABLA 1. *Procedencia de la inmigración en Almería por continentes*

Continente	N.º Personas
África	79.012
Europa	59.066
América	14.936
Asia	3.276
Oceanía	40
Apátridas	27
Total	156.357

Fuente: INE, 2021

La procedencia mayoritaria de la población inmigrante pertenece a Marruecos, con un mayor número de hombres frente a mujeres. Así mismo, Rumanía y Reino Unido son países de origen con una tasa elevada de emigración. Sin embargo, en estos dos casos, no se evidencia una diferenciación elevada en base al sexo (véase tabla 2).

TABLA 2. *Principales nacionalidades inmigrantes residentes en Almería.*

País	N.º Personas	Hombres	Mujeres
Marruecos	57.725	34.761	22.964
Rumanía	22.925	11.202	11.723
Reino Unido	17.201	8.610	8.591
Senegal	6.347	5.430	917
Malí	3.500	3.221	279
Colombia	3.208	1.351	1.857
Rusia	3.135	515	2.620
Ecuador	2.920	1.611	1.309
Bulgaria	2.371	1.248	1.123
Lituania	2.069	871	1.198

INE, 2021.

En el año 2021 el 56% de los inmigrantes en Almería son hombres, con un total de 87.575 personas. Por tanto, el 44% son mujeres con una cifra absoluta de 63.770 personas. La edad predominante se encuentra en la franja de 16-64 años de edad (véase tabla 3).

TABLA 3. Distribución del colectivo inmigrante de Almería por edad y sexo.

Grupos edad	Total	Hombres	Mujeres
00-15 años	27.781 (17.76%)	14.130 (9.04%)	13.471 (8.72%)
16-64 años	114.722 (73.37%)	66.062 (42.25%)	48.660 (31,12%)
65 o más años	13.854 (8.87%)	7.203 (4,61%)	6.651 (4.26%)
Total	156.357	87.575 (56%)	68.782 (44%)

INE 2021

En cuanto al empleo, según los datos ofrecidos por la Junta de Andalucía (2022), en Almería, el 73,21% de la población extranjera, se dedica a la agricultura, el 30,75% trabaja en la construcción, 17,40% en servicios y el 12,40% restante, en industria. Rodríguez (2008) resalta las diferencias salariales entre este colectivo y la población autóctona, lo que pone en duda el papel que pueda jugar el empleo, a la hora de fomentar la inclusión. Al mismo tiempo, son numerosos los estudios que reflejan las barreras inclusivas que esta población sufre debido a la diferencia de idiomas (Espaliú-Berdud, 2022; Rey, 2022; Rodríguez y García, 2022), lo que provoca una barrera a nivel cultural.

1.1. EDUCACIÓN FÍSICA (EF) E INTERCULTURALIDAD

Desde un punto de vista educativo, entendemos por cultura la totalidad de creencias, herramientas y tradiciones compartidas por un grupo humano con el objeto de dar continuidad, orden y significado a sus vidas; reflejando las experiencias y productos acumulados por un colectivo (García y Pulido, 1992). En este sentido, la EF, se presenta como una herramienta pedagógica de gran potencial dada su versatilidad, accesibilidad para el alumnado y el progreso de competencias de atención a la diversidad cultural (Peralta et al., 2016). Las aulas, tienen la capacidad para potenciar la inclusión de las poblaciones inmigrantes desde una edad temprana (Arnaiz, 2011; Montalvo-Maroto y Bravo-Salvador, 2012).

Puig y Fullana (2002), en su estudio sobre dos casos reales de inmigrantes, establecen como el principal factor de integración, la interculturalidad. Se puede definir como:

“la idea de una intervención que fomente el dialogo y el dinamismo entre las distintas culturas que nos guiará hacia una influencia y enriquecimiento mutuos. Por lo que la utilización del segundo de estos términos nos parece, desde un punto de vista educativo, más educada y ajustada a la realidad” García (2005, p.95).

Se debe fomentar mediante el desarrollo de diferentes estrategias que la trabajen con un alto grado de satisfacción (Ballesteros y Fontecha, 2019). La EF juega un papel, mediante diferentes dinámicas y juegos físico-deportivos se puede alcanzar el comprender mejor las diferentes culturas, invitando al alumnado a cambiar de roles e imitar diferentes costumbres y formas de vivir (Ruiz-Valdivia et al., 2012). La actividad física y el deporte ofrece una oportunidad de socialización intercultural, facilidades para generar nuevas culturas o para concentrar a gente de extremos divergentes, en definitiva, que es un medio para la interculturalidad (Carter-Thuillier et al., 2017). Incluso algunos autores como Es-somba (2004), menciona que la actividad física y el deporte poseen un valor intrínseco para el desarrollo de prácticas interculturales, siendo capaces de generar un escenario igualitario por encima de las características étnicas y culturales.

Dentro de la EF, el deporte, también puede ser una herramienta potencialmente buena para lograr este interculturalismo. Sus reglas generales pueden promover relaciones entre personas de diferente ascendencia, cultura e idioma. Pocas situaciones de comunicación no verbal son tan intensas como las que proporcionan las actividades deportivas en las que se puede llegar a favorecer el compañerismo, la amistad y demás emociones afectivas (Durán et al., 2009). Esta mejora en las relaciones sociales, a su vez, influyen en las necesidades psicológicas básicas (NPB) de este alumnado.

1.2. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (NPB)

El trabajo grupal promueve los distintos valores sociales, como la amistad o la empatía; creando un contexto en las aulas que repercuta de forma positiva en las relaciones sociales, lo que a su vez se verá vinculado a la motivación, la autonomía y la sensación de competencia (Ryan y Deci, 2017). Esto plantea la necesidad de indagar en las NPB del alumnado extranjero, dada su importancia.

Ryan y Deci (1985) elaboran la Teoría de la Autodeterminación, basada en la idea de que cada persona puede tomar sus propias decisiones. Los tres componentes que la forman son la autonomía, la competencia y las relaciones sociales (Ryan y Deci, 2000). La EF puede tener un impacto positivo en el desarrollo de las diferentes competencias y en la adquisición de valores sociales (Gil, et al., 2016), incidiendo en un mejor desarrollo de las NPB.

La labor docente, a su vez, requiere una puesta en escena minuciosa, para evitar comportamientos estereotipados y prejuicios, que otorguen un desempeño en la escuela inferior por parte de las minorías culturales (Woolfolk, 2006). El conocimiento sobre las distintas culturas puede influenciar la labor docente (Sánchez et al, 2013), por lo que una labor docente acorde evita la frustración, lucha con los estigmas y verá recompensadas las NPB del alumnado (Lirola et al, 2021).

2. OBJETIVO E HIPÓTESIS

Este trabajo plantea como objetivo fomentar la interculturalidad y mejorar el grado de satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas de la población inmigrante.

La hipótesis de partida sostiene la idea de presenciar una mejora significativa en la aceptación de las diferentes culturas junto con mayores valores de satisfacción de NPB, tras realizar la vivencia de estas sesiones de EF.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Para este estudio se contará con la participación de alumnado de 3º de primaria y de 4º de primaria; con alrededor de unos 80 participantes.

3.2. PROCEDIMIENTO

A la hora de poner en práctica este trabajo, se informará al centro escolar participante del objetivo de la investigación, de la metodología, variables e instrumentos de medición que se pretenden emplear. Se

solicitarán las autorizaciones de los tutores legales del alumnado participante. Una vez realizado esto, se comenzará a implementar una intervención con una duración de un total de 3 meses (un trimestre escolar). Esta intervención se dividirá en dos sesiones semanales con una duración de 60 minutos cada sesión. Se realizará un cuestionario previo a la intervención (pre-test) y se repetirá tras finalizar los 3 meses (post-test), para comprobar los posibles efectos producidos.

En este sentido, la metodología implementada durante las sesiones juega un papel determinante para conseguir el objetivo del trabajo. Cada sesión trabajará de forma inclusiva, con dinámicas participativas y socializadores, cuyo contenido consistirá en ejercicios y juegos de diferentes culturas. Se irá alternando de forma progresiva entre los distintos estilos de enseñanza para incrementar la interacción entre el alumnado y mejorar las relaciones y el clima de clase, rompiendo barreras y trabajando la integración. Elaborando sesiones de juegos multiculturales, basadas en juegos y actividades de diferentes culturas. Algunos de estos juegos, aprendidos de forma oral por personas de nuestro contexto socio escolar serán:

- **Coché (Mozambique):** Dos equipos en pista. Un equipo se sitúa por el exterior de la pista como atacante, con una pelota cada uno, lanzándola a los jugadores del otro equipo que van pasando uno a uno van por el centro de la pista. Cuando tocan con la pelota al jugador del centro, el jugador es eliminado, y entra otro. Pero si el jugador agarra la pelota en el aire, suma 5 puntos para su equipo. Se cambia de papeles cuando todos han pasado por el centro. Gana el equipo que consiga más puntos en 3 rondas.
- **Arsherez (Marruecos):** Todo el alumnado se coloca dentro de un círculo. Uno de ellos es un cangrejo y va a cuatro patas boca arriba. Su objetivo es tocar a los compañeros con el pie, para convertirlos en cangrejos, hasta que todos sean cangrejos.
- **Talbat (Sahara):** Dos equipos de 3 o 4 jugadores. Se dibujan dos líneas paralelas (4m), separadas unos 8m entre sí, y se colocan 5 latas con la misma separación sobre cada línea. En

medio de las dos líneas se sitúan dos botellas separadas a 1 m. Los participantes intentan derribar la botella de su derecha. Cuando la tiran, se pasa a intentar tirar los de la línea contraria(latas), también de derecha a izquierda. Si alguien derriba el cono central que no corresponde, debe ir a ponerlo de pie o su equipo será amonestado con un punto. Lo mismo pasará con las latas.

- **La Txila (Argelia):** Dos equipos del mismo número de jugadores. El equipo atacante se coloca por parejas, agarrados de la mano. El objetivo es intentar dar mediante lanzamiento de pelota a los jugadores del equipo contrario que circulan individualmente.

3.3. INSTRUMENTOS

En la realización de este estudio se implementarán dos instrumentos de medición de las variables. En primer lugar, se va a utilizar la escala traducida y validada al español por Moreno et al., (2008) de Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio Físico (BPNES). Esta escala proviene de la escala de Vlachopoulos y Michaildou (2006). Se compone de 12 ítems (e.g., Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as).

En segundo lugar, se va a emplear la escala de prejuicios y estereotipos hacia los inmigrantes utilizada por Ballesteros y Fontecha (2019). Esta escala está compuesta por 26 ítems (e.g., con los inmigrantes aprendemos muchas cosas).

Ambas escalas son de tipo Likert, cuyas respuestas atienden a los siguientes valores: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (ocasionalmente), 4 (casi siempre) y terminaban en 5 (siempre).

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos obtenidos, realizar su triangulación y estudio de forma coherente y significativa, se utilizará el programa SPSS versión 27, donde se van a comparar los resultados del pre-test con los del post-

test, para examinar y considerar la posible evolución de los datos. Se realizará una prueba T de muestras emparejadas sobre las variables.

3.5. METODOLOGÍA DE LAS SESIONES

A lo largo de las sesiones se irán combinando diferentes estilos de enseñanza para dirigir las actividades de forma progresiva de menor interacción a una mayor interacción en el alumnado. Puesto que consideramos que para que no se genere una reacción inversa, y poder ir rompiendo las barreras en la integración, es necesario que se vaya creando poco a poco esa relación entre el alumnado, desde un estilo menos socializador hasta el más socializador.

En los calentamientos utilizaremos principalmente, dos estilos de enseñanza, empezando por una enseñanza recíproca que se usará para la movilidad articular y acabaremos con un pequeño juego donde se use un estilo de resolución de problemas. Con ello se pretende fomentar primero un vínculo entre dos personas.

Para la parte principal se empezará con un juego de grupos reducidos, donde trataremos siempre de juntar a distintas etnias, comenzando así a crear vínculos con grupos de 4-6 personas. Para acabar la parte principal se utilizará el estilo que consideramos que fomenta más las relaciones alumno-alumno, que es el estilo socializador. Así seguiremos la progresión planteada, pasando de un estilo donde se van a producir bastantes vínculos sociales, donde, además van a variar los roles; acabando con un estilo máximo de socialización, para que se terminen de conocer entre ellos.

Por último, en la vuelta a la calma se propondrá un estilo de enseñanza que fomente la creatividad, ya que aquí los alumnos podrán exponer al resto su cultura.

Sesión (África)	
OBJETIVOS:	
<p>Crear nuevos vínculos sociales Conocer la cultura árabe Fomento de valores típicos del deporte: respeto, constancia, tolerancia, compromiso</p>	
CONTENIDOS:	
<p>Fomento de los juegos de cooperación Desarrollo de juegos típicos de África Conocer y cumplir las reglas de los distintos juegos</p>	
METODOLOGÍA	
<p>Técnica de enseñanza: Instrucción directa e indagación. Estilo de Enseñanza: Modificación mando directo, resolución problemas, trabajo por grupos, estilo que fomenta la socialización y estilo que fomenta la creatividad.</p>	
MATERIAL: Pelotas de gomaespuma, botellas de plástico y latas vacías.	INSTALACIÓN: Pista polideportiva
<p>INFORMACIÓN INICIAL: Se empezará con movilidad articular y un juego para activar a los alumnos, luego se dividirán según sus intereses en 2 grupos y cada grupo realizará actividades distintas trabajando de manera simultánea. Por último, se volverán a unir en un único grupo para realizar una última actividad y la vuelta a la calma</p>	
DESCRIPCIÓN	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
CALENTAMIENTO	
<p>Movilidad articular: Se realizará movilidad articular en orden ascendente de las principales articulaciones: Tobillo, rodillas, cadera, muñecas, codos, hombros y cuello. Tiempo: 7 minutos. Agrupación: Todos juntos con suficiente espacio entre ellos y con visión al profesor. Estilo enseñanza: Mando directo Modificado</p>	
<p>El nudo humano: Se plantearán problemas como: solo tres personas pueden tocar el suelo, solo dos personas, solo se puede tocar el suelo con las manos, y entre los 4 tendrán que buscar soluciones para resolverlo. Tiempo: 7 minutos. Agrupación: 3 grupos y posteriormente toda la clase Estilo enseñanza: Resolución de problemas</p>	

PARTE PRINCIPAL

Juego 1.1.: Coché (Mozambique): Un equipo ataca, con una pelota cada uno, lanzándola a los jugadores del otro equipo que van pasando uno a uno van por el centro de la pista.

Cuando tocan con la pelota al jugador del centro, el jugador es eliminado, y entra otro. Pero si el jugador agarra la pelota en el aire, suma 5 puntos para su equipo. Se cambia de papeles cuando todos han pasado por el centro. Gana el equipo que consiga más puntos en 3 rondas

Juego 1.2.: Arsherez (Marruecos): Los alumnos dentro de un círculo. Uno de ellos es el cangrejo, va a cuatro patas boca arriba, intentando tocar a los compañeros con el pie, para convertirlos en cangrejos, hasta que todos sean cangrejos.

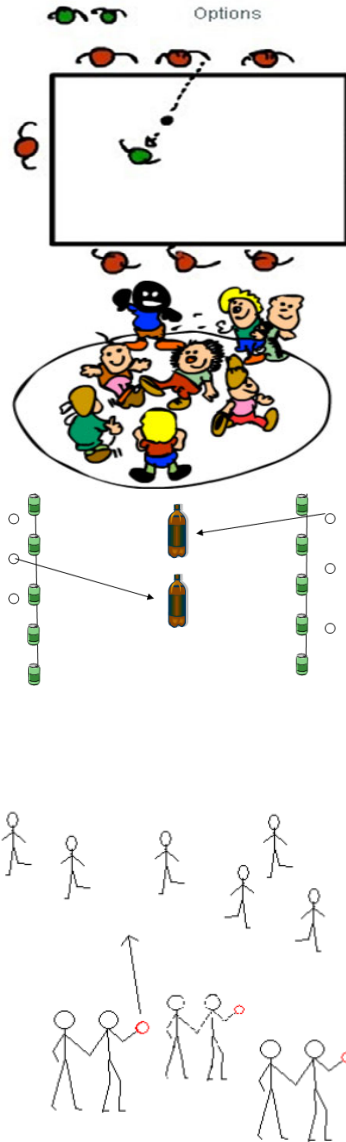
Juego 2.1.: Talbat (Sahara) Dos equipos de 3 o 4 jugadores. Se dibujan dos líneas paralelas (4m), separadas unos 8m entre sí, y se colocan 5 latas con la misma separación sobre cada línea. En medio de las dos líneas se sitúan dos botellas separadas a 1 m. Los participantes intentan derribar la botella de su derecha. Cuando la tiran, se pasa a intentar tirar los de la línea contraria(latas), también de derecha a izquierda. Si alguien derriba el cono central que no corresponde, debe ir a ponerlo de pie o su equipo será amonestado con un punto. Lo mismo pasará con las latas.



Juego 2.2.: La Txila (Argelia): Dos equipos del mismo número de jugadores. El equipo atacante por parejas (de la mano) intenta dar mediante lanzamiento de pelota a los jugadores del equipo contrario que circulan individualmente.

Tiempo: 23 minutos.

Agrupación: 2 grupos

Estilo enseñanza: Trabajo por grupos mediante intereses



<p>La casa: Todo el grupo cogido de la mano y formando un círculo. Uno se la queda en medio, y dirá "Juan va a casa de Marta", entonces dichos compañeros tendrán que cambiar su sitio respectivamente. El que se la queda correrá hasta ocupar el sitio de uno de los dos antes de que llegue el compañero. Tiempo: 7 minutos. Agrupación: Todo el grupo Estilo enseñanza: Socializador</p>	
VUELTA A LA CALMA	
<p>A bailar: Se le asigna una canción a cada grupo, y en 5 minutos tienen que crear una coreografía de un minuto que luego expondrán al resto de la clase Tiempo: 10 minutos. Agrupación: 4 grupos Estilo enseñanza: Estilos que fomentan la creatividad, libre exploración</p>	

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo es fomentar la interculturalidad y mejorar el grado de satisfacción de las NPB de la población inmigrante. Tras la realización de la intervención en EF, se esperan obtener unos resultados estadísticamente significativos, donde se observe un incremento de las NPB en el alumnado inmigrante. Corroborando en la medida de lo posible, la hipótesis de partida.

Esto puede llegar a sugerir, el potencial de la Educación física como herramienta de inclusión y de mejora de las relaciones entre personas de diferentes culturas, rompiendo barreras, generando un impacto positivo y desarrollando diferentes competencias sociales (Capella et al., 2015; Gil et al., 2016).

La EF plantea la posibilidad de cambiar la tendencia a evitar la búsqueda de entablar relaciones más cercanas con personas inmigrantes, debido a los sentimientos negativos. Ayuda a evitar una actitud negativa, transmitiendo y desarrollando nuevos modelos de aprendizaje y traspasando al alumnado nuevas visiones culturales. Estableciendo pautas sociales y

estimulando las relaciones interculturales (Navas et al. 2009; Sánchez et al., 2013). Se ven favorecidas las competencias interculturales, junto con los procesos de inclusión social en contextos con población migrante y otras minorías culturales (Carter-Thuillier y Gallardo-Fuentes, 2021).

En esta línea, la idea de construir espacios educativos para que el alumnado experimente vivencias interculturales más significativas, libre de prejuicios, con claras aplicaciones en el día a día, puede ser valorado muy positivamente por el alumnado, permitiendo una mayor organización y contribución activa por parte de este, enriqueciendo su experiencia y garantizando un aprendizaje auténtico y sincero (León et al., 2018; Lorente et al; Prieto et al., 2019).

No obstante, tal y como expusieron Lorenzo et al en 2012; no se pueden desatender a las familias de estas poblaciones, su realidad educativa y nivel de formación es muy distinto, por lo que se deben establecer estrategias y modelos de aprendizaje que cuenten con su participación.

En cuanto a las NPB, estudios como el realizado por Martínez et al., en 2020, muestran como la practica de actividad física en las clases de E.F ven satisfechas las NPB de los alumnos, mejorando sus competencias y motivación. De igual forma la EF mejora la percepción de la atención a la NPB y la reducción de los comportamientos antisociales, por lo que una intervención basada en el cumplimiento de la NPB permite una reducción de la conducta antisocial (Zanetti et al., 2019). En la misma línea, Méndez y Fernández-Río (2017), analizaron la relación entre la responsabilidad social, la relación y la autonomía, y la motivación intrínseca. Donde comprobaron como estos, predicen significativamente un posible acercamiento hacia la amistad, sugiriendo la importancia de crear contextos educativos que puedan fomentar la responsabilidad social, la relación y la autonomía, así como la motivación intrínseca de los estudiantes, con el objetivo de mejorar sus metas de amistad. Por lo que la EF, parece ciertamente, poseer una cantidad de posibles beneficios al mismo tiempo que facilita métodos y estrategias para mejorar la interculturalidad, a través de la formación de relaciones sociales amigables, sinceras, con alumnado psicológicamente satisfecho, con un incremento de su motivación, más competentes y autónomos.

Como limitaciones de este estudio, señalar la dificultad para encontrar juegos propios de las diferentes culturas, para la elaboración de las intervenciones. Debido a la necesidad de entrevistar a personas migrantes y comprender las diferentes conceptualizaciones de los juegos. Por otro lado, contar con la aprobación y autorización de familiares del alumnado con el que se pretende trabajar, puede resultar en una gran problemática. Finalmente, la necesidad de contar con la implicación docente de EF, libre de prejuicios y con capacidad para lograr el clima de clase deseado y unas relaciones sociales óptimas, requiere una gran planificación.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión de este proyecto de investigación, destacar la importancia de la Educación Física como base para fomentar el respeto a la diferencia, la solidaridad y la tolerancia, así como la convivencia y la cooperación para poder lograr fines comunes debido a su carácter socializador, aunque siempre y cuando se promuevan conjuntamente valores positivos. La EF no es solo el desarrollo de la motricidad, también de las necesidades mentales, psicológicas, mejorando la motivación, desembocando en el desarrollo integral de cada persona.

En este sentido, unir la educación física a la educación intercultural puede servir para fomentar, a través de los distintos juegos y actividades propuestos, el conocimiento, la valoración y la aceptación de las diferentes culturas que forman nuestra sociedad. Con el objetivo de conseguir la inclusión de personas inmigrantes. Otorgando protagonismo y favoreciendo el encuentro intercultural.

No obstante, es necesario tomar conciencia de la dificultad para alcanzar completamente los objetivos propuestos en este trabajo. Se debe entender como fundamental la metodología que se ha de aplicar, quitando importancia a la realización propia o técnica de los ejercicios en sí, a nivel motor, a favor de la transmisión de valores. Además, es necesario tener en cuenta el grupo a intervenir, junto con el rol del docente, quien juega un papel fundamental como dinamizador de las actividades, así como mediador entre ambas poblaciones.

Y no solo en las clases de EF. Esta inclusión no debería pasar a segundo plano en el resto del ámbito escolar, es un trabajo interdisciplinar. La escuela debe transmitir, el contexto de un mundo caracterizado por la multiculturalidad, promoviendo personas críticas y éticas ante los prejuicios y las ideas preconcebidas ante poblaciones y culturas diferentes a nuestra cultura de origen. Esto sin duda, requiere tiempo, pues son muchos factores y agentes, los que intervienen en la formación de ciertas nociones y prejuicios acerca de cómo son los demás. Lo ideal sería un trabajo conjunto entre docentes, escuela, familias y la ciudadanía en general. No obstante, la educación tiene el poder y el deber de implementar una enseñanza holística y significativa para todo el alumnado, derribando barreras y creando puentes entre las diferentes personas.

Por ello, la EF, se espera que pueda resultar en una herramienta para alcanzar estos objetivos, alcanzado una mejora en las NPB de las personas participantes y mejorando las relaciones interculturales; demostrando que, con nuevas estrategias y metodologías, se puede trabajar para favorecer a estas personas que tienen tantas travas de integración social.

Finalmente, se espera que este trabajo, sirva para establecer nuevas líneas de investigación sobre las posibilidades y beneficios que pueda otorgar la EF con poblaciones más desfavorecidas.

8. REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 23-35.
- Ballesteros, M., y Fontecha, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.33.002>
- Capella, C., Gil, J., Martí, M., y Chiva, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el Grado de Educación Infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la Educación Física. *Profesorado*, 19(1), 334-348.
- Carter-Thuillier, B., López Pastor, V. M., y Gallardo, F. F. (2017). Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (32), 19-24.

- Carter-Thuillier, B., y Gallardo-Fuentes, F. (2021). Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos: una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 43-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400043>
- Durán, J., Balibrea, E., Domínguez, S., Echeita, R., Gief-Stüber, P., Henry, I., Jiménez, P., Ley, C., Rato, M., Santos, A. y Soler, S. (2009). *Actividad física, Deporte e Inmigración. El reto de la interculturalidad*. Madrid: Plan de Formación Enfórmate. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/110322>
- Essomba, M. (2004). El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural. En T. Lleixà y S. Soler (Eds.), *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?* (pp. 27-42). Barcelona, España: Horsori.
- Espaliú-Berdud, C. (2022). La labor de los Centros de Participación e Integración de Inmigrantes (CEPI) en la prevención, detección y canalización de problemas y conflictos derivados del empleo del idioma en el contexto de la inmigración en la Comunidad de Madrid. *Lengua y Migración*, 14(1). <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1593>
- García, F. y Pulido, R. (1992). Educación multicultural y antropológica de la educación. En P. Feroso (Ed.). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, (pp. 35-70). Barcelona; Narcea.
- García, J. (2005). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, pp. 89-109. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/68008>
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/121669>
- Instituto Nacional de Estadística (16 de octubre, 2022). Población extranjera por Nacionalidad, provincias, Sexo y Año. [Fichero de datos]. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=03005.px&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (16 de octubre, 2022). Población por provincias, edad (3 grupos de edad), Españoles/Extranjeros, Sexo y Año. [Fichero de datos]. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=04001.px&L=0>
- León, O., Martínez, L. F., y Santos, M.L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>

- Lirola, M.J., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., Fernandez Campoy, J. M., y del Pilar Díaz-López, M. (2021). Physical Education and the Adoption of Habits Related to the Mediterranean Diet. *Nutrients*, 13(2), 567. <https://doi.org/10.3390/nul3020567>
- Lorente, E., y Martos, D. (2018). Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social. Lleida: Universidad de Valencia y Lleida.
- Martínez, R., Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M. (2020). The satisfaction of basic psychological needs in physical education classes and their relationship with satisfaction with life in adolescents. *Revista complutense de educación*. <https://doi.org/10.5209/rced.61750>
- Menendez Santurio, J. I., y Fernandez-Rio, J. (2017). Social responsibility, basic psychological needs, intrinsic motivation, and friendship goals in physical education. *Retos-nuevas tendencias en educacion fisica deporte y recreacion*, (32), 134-139.
- Montalvo-Maroto, S. M., y Bravo-Salvador, J. C. (2012). La inclusión educativa del alumnado extranjero. *Tabanque*, (25), 189-208.
- Moledo, L. (2012). Inmigración y educación: ¿influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Inmigración y educación: ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos?*, 129-148.
- Moreno, J., Coll, D., Garzón, M., y Rojas, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016308009>
- Navas, L., Holgado, P. y Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, vol. 14, n. 2, 37-47.
- Junta de Andalucía (2022). Las Personas Extranjeras en el Mercado de Trabajo Andaluz.2021. Andalucía, España: Observatorio Argos. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/Publicaciones/pdf/20220711_extranjeros_2021.pdf
- Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W., y Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266.
- Prieto, J., Carter-Thuillier, B., y López-Pastor, V. M. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *PUBLICACIONES*, 49(4), 127-144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11732>

- Puig, N., y Fullana, M. (2002). Diferentes miradas sobre la inmigración y el deporte. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(68), 8-16. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306244>
- Ryan, R y Deci, E. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. y Deci, E. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York: Guilford Publishing. <http://dx.doi.org/10.7202/1041847ar>
- Rey, M. (2022). Análisis de los conflictos derivados del uso del idioma por los inmigrantes en le Administración de Justicia madrileña. *Lengua y Migración*, 14(1). <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.159>
- Rodríguez, J., y García, L. (2022). Las dificultades de inserción laboral de inmigrantes en Madrid relacionadas con el desconocimiento de la lengua española. *Lengua y Migración*, 14(1). <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1602>
- Ruiz-Valdivia, M., Molero-López, D., Zagalaz-Sánchez, M. L., y Cachón-Zagalaz, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (108), 26-34. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/2\).108.03](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.03)
- Sánchez, A., Navas, L., y Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 239-251. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100014>
- Vlachopoulos, S., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(3), 179-201. Recuperado de: https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Pearson Education.
- Zanetti, M. C., Feltran, G. N., Dias, H. M., Polito, L. F. T., Souza Júnior, L. A., Junior, B., ... y Brandão, M. R. F. (2019). Effect of a program to support basic psychological needs on pro and antisocial behavior in school physical education. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 70-82. <https://doi.org/10.6018/cpd.355191>

EDUCACIÓN FÍSICA COMO FAVORECEDORA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DE VARIABLES PSICOLÓGICAS ADAPTATIVAS EN POBLACIÓN INMIGRANTE

MARÍA JESÚS LIROLA

Universidad de Almería

JUAN LEANDRO CEREZUELA

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, en España se ha incrementado de forma exponencial la llegada de inmigrantes, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), en la actualidad el flujo migratorio está en torno a las 478.990 personas. Siguiendo a Checa et al. (2022) conocemos que la importancia de esta fase migratoria radica en que, con el aumento de los flujos de personas, hay una mayor diversidad cultural. Cada grupo de inmigrantes aporta un patrimonio cultural definido por la lengua, la religión, el trabajo, la familia, las experiencias de ocio, etc., que debe adaptarse al nuevo entorno. Por ello, los principales problemas a los que se enfrentan los países de acogida de la inmigración son cómo regular los flujos de inmigrantes y, sobre todo, cómo gestionar la integración de la nueva población (Fogelman, 2019; González-Carriedo, 2019). En los centros educativos se puede facilitar dicha integración e inclusión, siendo la asignatura de educación física una de las que mayor espacio y lugar a interacciones ofrece para trabajar aspectos relacionados con una inclusión real.

El ámbito y contextualización del deporte ha ido experimentando cambios de manera progresiva con el paso del tiempo, desde aquellos tiempos donde la gimnasia sueca, aquella tan popular en los años 60 donde los alumnos reproducían los diferentes movimientos que les proponía el

profesor, hasta la actualidad donde el deporte es de carácter más individualizado con el objetivo de proporcionar a cada alumno y alumna lo que necesita (Sazatornil Pinedo, 2013). Cada persona en su propia naturaleza es diferente a las demás, lo cual proporciona a cada individuo una esencia y características únicas. En ello, nace el sentido de la idea de educar en diversidad. Idea que será el eje central de este proyecto a la hora de hablar sobre la inclusión de personas con discapacidad funcional en materia de educación teniendo como base el deporte. Según Sazatornil Pinedo (2013), el deporte es un medio muy útil para romper barreras en diferentes campos de intervención y así conseguir una integración óptima. Según los autores Levoratti y Zambaglione (2015), el deporte social ha creado un nuevo concepto de las actividades físicas, deportivas y recreativas en las que se incluyen a toda la comunidad sin excluir a nadie por edad, sexo, diversidad funcional, cultura, etnia o raza. Esto genera lugares y espacios para la enseñanza de valores y hábitos que podemos incluir en la enseñanza de niños, niñas, adultos, ancianos, etc., basado en un proyecto global de inclusión social. Como señala Rivas y Vaíllo (2013), el deporte actúa sí o sí como una herramienta de inclusión, por ello es necesario que todos los profesionales que se dediquen a la enseñanza, tanto formal como informal, actúen en esta línea y llegar a los sectores más excluidos.

La diferencia y ventaja que presenta el deporte, según Rivera (2014), es que se trata de una herramienta de carácter informal, bastante atrayente entre el sector joven, con una gran capacidad de enseñar valores y poder ponerlos en práctica de manera divertida y participativa. La misma autora señala que el deporte no solo enseña valores que se lleven a cabo durante su práctica, sino que podemos trasladarlos a nuestra vida en general como son la cooperación, el respeto, la honestidad, etc., necesarios para crear una cohesión social que perdure en el tiempo. Igualmente, ésta señala que los programas diseñados con deporte pueden conseguir una inclusión total, sobre todo en áreas de exclusión social o con personas con capacidades diferentes.

El presente proyecto se basa en el empleo del juego como principal herramienta educativa, ya que facilita el aprendizaje y desarrollo cognitivo, afectivo, personal y social, entre otros. Además, como afirma Del Toro Alonso (2013), en relación al área motora, el juego posibilita exploración, movimiento y manipulación del entorno, y favorece la coordinación dinámica general. Asimismo, el uso del juego permite manejar unas normas comunes de grupo que favorecen la inclusión social de los y las participantes. En cuanto al colectivo de personas inmigrantes, estas al igual que aquellas que presentan diversidad funcional, suelen presentar características, como desmotivación, baja percepción de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (siendo estas la necesidad de autonomía, competencia y relación con los demás), y sentimientos de exclusión social (Manganelli et al., 2021; Kayaalp, 2013; Turner y Figeroa, 2019; Vermote et al, 2022), por lo que el juego es una gran herramienta para mejorar su situación, ya que facilitan la mejora de dichos factores psicológicos y, en consecuencia, de su calidad de vida.

El objetivo de este proyecto de intervención es favorecer una mejor inclusión del alumnado inmigrante en el ámbito educativo. Para ello, se desarrollará una serie de intervenciones prácticas donde además un grupo de personas con diversidad funcional, entrará también en juego y participará con el grupo-clase que asiste a un centro de Educación Secundaria, allí se realizarán actividades conjuntas durante las horas de Educación Física que la propia clase tiene establecidas. De este modo se pretende buscar un trabajo inclusivo real donde se pongan en marcha el trabajo en valores aparte de los aspectos relacionados con la mejora de la condición física. Otro de los objetivos principales será mejorar las relaciones sociales entre el alumnado de distinta procedencia, los invitados que poseen algún tipo de discapacidad y aquellos que se encuentran dentro de un marco normalizado. Se trabajará a través del deporte y la actividad física empleando estrategias lúdicas y dinámicas para fomentar las habilidades motrices, las habilidades sociales, el trabajo en equipo, la motivación por la práctica deportiva y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Este programa de intervención va dirigido a favorecer la inclusión del alumnado inmigrante dentro de las aulas de educación secundaria, para fomentar una inclusión real también participaran en esta propuesta personas que presenten diversidades funcionales y/o cognitivas. Estos participantes de diversidad tendrán edades comprendidas entre los 13 y 16 años de edad, siendo el tamaño de este grupo de 7 participantes. Este proyecto se llevará a cabo dentro de un contexto educativo, se trabajará con los alumnos/as de una clase de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (N= 24; Medad= 14.33; DT= 1.21) de un Centro de la Provincia de Almería, donde el 40% de ellos son de procedencia extranjera (Marruecos, Argelia y Rumania).

2.2. INSTRUMENTOS

Regulaciones motivacionales. Para evaluar la percepción de motivación en el ejercicio, se utilizó la tercera versión española (González-Cutre et al., 2010) de la Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire (Markland & Tobin, 2004; Wilson et al., 2006). El instrumento incluye 23 ítems que miden la motivación intrínseca (4 ítems, e.g. “Porque creo que el ejercicio es divertido”), regulación integrada (4 ítems, e.g. “Porque veo el ejercicio físico como una parte fundamental de lo que soy”), regulación identificada (3 ítems, e.g. “Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico.”), regulación introyectada (4 ítems, e.g. “Porque me pongo nervioso si no hago ejercicio regularmente”), regulación externa (4 ítems, e.g. “Porque los demás me dicen que debo hacerlo”) y desmotivación (4 ítems, e.g. “Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo”). El instrumento estuvo precedido por la sentencia “Yo hago ejercicio físico...”. Las respuestas a cada ítem se recogieron usando una escala Likert de 0 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo).

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Se empleó la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (BPN-PE: Vlachopoulos et al., 2011) que evalúa el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes durante las clases de

educación física. La escala comprende 12 ítems divididos en tres subescalas con cuatro ítems por subescala para evaluar la autonomía, la competencia y la relación. Se han aportado pruebas de fiabilidad y validez adecuadas para la BPNES en el ejercicio (Vlachopoulos, 2008; Vlachopoulos & Neikou, 2007; Vlachopoulos & Karavani, 2009). La escala de respuesta se modificó a una escala Likert de 7 puntos que va de 1 (no estoy nada de acuerdo) a 7 (estoy totalmente de acuerdo) con el punto medio de 4 utilizando el ancla verbal (estoy moderadamente de acuerdo) para aumentar la variabilidad de las respuestas.

Actitud hacia la inclusión. Para evaluar las actitudes del alumnado hacia la inclusión, se realizarán entrevistas en profundidad a todos los docentes que imparten clase en el grupo en el que se ha llevado a cabo la intervención, así pues, se realizarán entrevistas al profesorado de diferentes asignaturas, educación física, matemática, inglés, historia, y el propio tutor/a quienes serán seleccionados a partir de criterios de conveniencia (Alaminos, 2006). Las entrevistas fueron sujetas a un proceso de validación de contenido a través del juicio de expertos, en que participaron dos académicos con manejo tanto del tema como de metodología de la investigación. La información proveniente de las entrevistas fue trabajada a partir del análisis de discurso en atención a sus dimensiones de uso de lenguaje, comunicación, creencias y la interacción en situaciones de índole social (Amezcuza y Gálvez, 2002), en relación a aspectos relacionados con valores inclusivos en el grupo-clase.

2.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INCLUSIÓN

La intervención tendrá lugar durante el periodo de un trimestre escolar (i.e., tres meses), interviniendo 2 días en semana, un total de 1 hora en cada sesión. De esta manera el programa inclusivo contará con un total de 25 sesiones.

El proyecto se debe fundamentar en una serie de principios, los cuales se tendrán en cuenta a la hora de poner en marcha la intervención:

- El ambiente ha de posibilitar el conocimiento y acercamiento de todas las personas del grupo. Se debe favorecer la cohesión y el logro de los objetivos comunes.

- Todos y todas deben tener contacto con materiales y actividades diversas que les permitan adquirir un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, sociales y afectivos.
- Dentro de una educación inclusiva es enriquecedor ofrecer escenarios distintos.
- El entorno ha de ser construido activamente por todos los participantes, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades y su propia identidad.

Durante el desarrollo del proyecto se deben crear las condiciones idóneas, que transmitan seguridad y bienestar físico y emocional, que faciliten la aceptación mutua y un ambiente de confianza, el reconocimiento de la identidad, etc. Se deben emplear estrategias educativas que promuevan situaciones de aprendizaje que estimulen el desarrollo de las competencias deseadas y las metas que se quieran alcanzar. Concretamente, en este proyecto algunas de las estrategias educativas a usar serán el empleo de actividades lúdico-deportivas, el aprendizaje colaborativo, simulaciones, etc.

Por otro lado, un correcto ambiente de aprendizaje se divide en cuatro dimensiones, las cuales se tendrán en consideración durante la práctica (Cabrera y Fariñas, 2019):

- Dimensión física: Lo relacionado con el aspecto material del ambiente y su organización.
- Dimensión funcional: la manera en la que se utilizan los espacios para la realización de las actividades y sus condiciones.
- Dimensión temporal: Se tendrá en cuenta la organización del tiempo y cuándo será utilizado cada espacio.
- Dimensión relacional: las diversas relaciones interpersonales que se logran establecer durante el desarrollo del proyecto de intervención.

2.4. COMPETENCIAS Y EXPECTATIVAS A DESARROLLAR

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, el presente proyecto va enfocado a la inclusión de la diversidad. Para ello, se trabajarán una serie de destrezas relacionadas con la comunicación, las relaciones sociales, habilidades sociales, etc. A continuación, se exponen las competencias a desarrollar:

- El uso de los sentidos (tacto, olfato y oído) para reconocer y conocer.
- La posibilidad de desarrollar estrategias para comunicarnos con el otro a través de espacio.
- El autocontrol de los movimientos y conciencia de los impulsos.
- La interacción desde el respeto y la aceptación del otro.
- El cuerpo, de pies a cabeza como lenguaje que posibilita la comunicación para descifrar y aprender.
- Esperamos que nuestros usuarios sean capaces de experimentar un medio sin coacciones en el que podrán desarrollar los ejercicios sin ataduras.
- Tomar consciencia de su cuerpo, que experimenten con el mismo, conozcan sus limitaciones y sus posibilidades.
- El espacio como medio para respetar nuestras individualidades, pero también para compartir sensaciones y percepciones de la realidad en la que vivimos.

2.5. AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Se pretende conseguir un ambiente inclusivo, dinámico, donde los valores de respeto, empatía, cooperación y ayuda mutua estén presentes en todo momento, y donde todos los y las participantes creen unas redes de confianza y amistad, con la intención de construir lazos entre ellos/as de modo que amplíen su red de apoyo y su grupo de iguales. Por ello, se intentará que en todo momento se establezca un ambiente de aprendizaje adecuado para propiciar la comunicación entre todos/as, además de

concretar unas normas básicas de comportamiento y unas reglas específicas de cada juego.

Durante el desarrollo de las sesiones se van a considerar dos aspectos fundamentales para un correcto ambiente y proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguirre et al., 2007). El primero es la existencia de un espacio de información, donde el profesor/a pueda transmitir de forma clara los conocimientos necesarios al grupo, como la explicación del juego y sus reglas, para el correcto desarrollo de las actividades que se lleven a cabo. Por otro lado, será importante que las personas implicadas en este proyecto ya sea el profesorado del centro o los monitores/as del grupo de diversidad funcional propicien un espacio de interacción, en el cual favorezcan la creación de relaciones interpersonales entre todos y cada uno de los individuos presentes. Asimismo, según Rodríguez Vite (s.f.), para la creación de dicho ambiente de aprendizaje se tendrán en cuenta los siguientes elementos:

- Organización espacial: Un espacio amplio, con una buena iluminación y ventilación, etc. y, además, una correcta distribución del espacio y materiales.
- Disposición de los materiales necesarios y el buen estado de los mismos.
- La organización debe ser la más adecuada posible para alcanzar los objetivos y, en este caso, teniendo en cuenta aspectos más especiales como las características de los y las participantes. un botón de opciones de diseño junto a la imagen.

3. DISCUSIÓN

Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del d

Los problemas a los que se enfrentan las personas de distinta procedencia que se incorporan a un centro educativo de secundaria, suelen presentar diferentes dificultades pudiendo ser sociales, de autonomía, o de sentimiento de competencia. Como indican Lafuente et al. (2018), el

problema no está en las características de los usuarios sino en los ámbitos que lo rodean, los contextos educativos no consiguen la plena integración y suponen más barreras que ventajas puedan ofrecer. La información y el conocimiento es derecho de todos, tal y como exponen Lafuente et al. (2018) tienen la misma necesidad de información que el resto, por ello el sistema educativo debe garantizar un espacio donde se puedan realizar personalmente, tomen decisiones y se desarrollen de manera autónoma e independiente, para alcanzar una igualdad social y educativa.

Los usuarios son heterogéneos, lo cual demanda que los sistemas educativos estén al nivel y se ajusten a las individualidades tales como las adaptaciones curriculares pertinentes para conseguir la inclusividad de los individuos y a la vez conseguir una educación inclusiva. Se trata, como indican Sánchez et al. (2019), de una reestructuración que responda y acoja a la diversidad independientemente de sus características individuales, que a su vez son enriquecedoras, abordando problemas que los engloban desde los más distantes hasta los cercanos y cotidianos.

El problema en el desarrollo de los centros educativos ocurre a su vez lejos de los mismos, en dimensiones donde es necesario un cambio firme que produzca procesos de transformación en la educación, mencionando pues a la necesidad de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Sánchez et al., 2019), es decir, una comunidad que valore la diversidad, que garantice su participación e igualdad y que, desde la implicación y reflexión desarrolle prácticas que incidan sobre la educación y el aprendizaje. Es por ello que esta propuesta se plantea la incorporación al grupo clase de otros usuarios con diversidad funcional, para enriquecer las prácticas educativas, normalizar y promover valores sociales entre el alumnado, como la escucha, la ayuda o la empatía entre compañeros/as.

Según Sánchez (2018) existen aún muchos errores en el sistema educativo, ya sea por las metodologías utilizadas o por los enfoques pedagógicos, para los cuales se han necesitado cambios. El conocimiento en general es diverso y su forma de transmisión debe de ser de este modo también diversificada, para no caer en el error de continuar con formatos de clases homogéneas que no dan pie a la creatividad ni al cambio. El formato de la educación en todas sus esferas se ha ido desarrollando,

pero también es necesario que las propuestas educativas se desarrollen con nuevos puntos de vista y con toque innovadores, para de esta manera dar solución y respuesta a muchos problemas que dificultan la normalidad en los centros educativos normalizados y en aquellos de usuarios con diversidad. Decisiones como la adaptación curricular es una respuesta a la diversidad, un elemento determinante para garantizar un currículo flexible (Sánchez, Romero y Padrón, 2019), dispuesto a la apertura y no a la rigidez que conocen los sistemas educativos que según la ley la perspectiva se orienta a responder a demandas externas económicas y políticas en ambos casos impersonales desatendiendo a la heterogeneidad que se menciona, una injusticia social que corresponde a las concepciones liberales de nuestra sociedad.

Las adaptaciones curriculares son destacables por su accesibilidad e individualidad, para garantizar su verdadera implementación han de estar en proyectos institucionales, centrándose en el presente y en la visión de futuro de los individuos, con una programación a priori, con un trabajo en red, en colaboración, es decir, instancias que no trabajan de manera separada, sino que se coordinan y cooperan, un trabajo interdisciplinar que realiza ejercicios de seguimiento (Sánchez, Romero y Padrón, 2019). Esto consiste en dar un paso hacia la inclusividad, un reto a día de hoy para la educación, un trabajo arduo que necesita de la coexistencia de diferentes instancias que apoyen y trabajen a la par con el sistema educativo para hacer de este un lugar donde no haya barreras para el alumnado de distinta procedencia o con diversidad funcional, sin caer en la separación del alumnado de su grupo de pares provocando su exclusión.

Hay autores como Aquino Zúñiga et al. (2012) que a su vez añaden la evaluación de la calidad y eficacia de las escuelas con el matiz de involucrar a los actores de la comunidad, usuarios activos, que a partir de la reflexión pueden interferir disminuyendo las barreras, analizar las posturas del sistema educativo posibilitando la participación de los estudiantes, haciendo de esta una comunidad más inclusiva debido a prácticas que incluyen a diversidad de agentes en el cambio. Una escuela abierta y en contacto con la comunidad retroalimenta la capacidad de superar un currículo fijo, haciéndolo más en contacto con la sociedad

para paliar las necesidades a las que hay responder del alumnado con diversidad.

Las adaptaciones deben a su vez superar los problemas que pueden darse en la escuela ya sean de inmobiliaria, iluminación, sonido, suprimiendo, adaptando, moldeando y desarrollando material atractivo, diverso e integrador, que siendo usuarios con diversidad funcional y/o cognitivo o no, será positivo. Sin embargo, la continua visión negativa de la sociedad y su incidencia en la escuela se ha preservado a la separación y exclusión que a replantear nuevas metodologías. Por ello, como indican Sánchez, Romero y Padrón (2019) el docente tiene un gran papel de mediador para aportar la parte reflexiva de todas estas visiones, todos los medios que garanticen interacciones, aprovechar la diversidad para enriquecer. Sin embargo, aunque los docentes como dice Sánchez (2018) estén de acuerdo, ven afectado el funcionamiento y la demanda de recursos les hace creer que la labor no va como debe, unido todo a ello al sentimiento de compasión. Salta a la vista que son problemas que van a suponer barreras a la hora de trabajar con la diversidad, por ello, son necesarios docentes con predisposición y con formación suficiente para una inclusividad real en el sistema educativo.

Por ello, la creatividad dentro de un sistema educativo abierto posibilitará la resolución de obstáculos, ya que le permitirá al profesorado reformular los conocimientos y creencias preestablecidas, construyendo nuevas estructuras para relacionar experiencias, elaborar ideas y llevarlas a la hora de la práctica dando lugar a una posible mejora (Llamazares et al., 2019), porque una vez en contacto con nuevas proyecciones y razonamientos la visión hacia la realidad que se les presenta puede ser cambiada.

La capacidad de aprendizaje y desarrollo son inherentes a las características de los seres humanos, la clave está en los oportunos procesos y técnicas que obtengan el máximo provecho dentro del contexto educativo, de la diversidad que en el convive y de un uso de los recursos de una forma viable y accesible para todos los individuos. Según García (2011) debido a la condición de las personas con diversidad la representación mental suele ser más débil, por lo que para ellos el conocimiento de la realidad será diferente. Por lo tanto, realizar propuestas dentro del

contexto del deporte, es sin lugar a duda un medio donde se rompe con las barreras para ofrecer un espacio que posibilita a la diversidad dominar su esquema corporal, el acceso a sentir y percibir la realidad que les engloba, identificarse dentro de la misma y también conocer la posiciones de los otros, dando lugar a la comunicación con el resto de iguales (Martín, 2019). Por lo que es un medido didáctico creativo e inclusivo que enfocándolo de la forma más idónea responderá a las problemáticas educativas, y a la adaptación del sistema educativo o a parte de este a la heterogeneidad de individuos.

La intervención, por tanto, con personas que han sufrido esa exclusión, o que están en riesgo de sufrirla es imprescindible. Por ello esta propuesta de intervención socioeducativa se centrará en la intervención con un grupo de estudiantes de 2º de secundaria junto con un grupo de siete participantes de entre los 12 y 16 años que tengan cualquier tipo de diversidad funcional. El lugar de actuación será en la pista deportiva de un Centro de Educación Secundaria de la provincia de Almería. El trabajo con este grupo se centrará principalmente en:

- Lograr una empatía real dentro de todo el grupo.
- Reconocer que todos/as presentamos más dificultades en algunas habilidades que en otras.
- Empoderar a todos los participantes para que se puedan desenvolver con mayor facilidad en su día a día, dotándolos de competencias necesarias para ello.
- Ofrecerles la oportunidad de experimentar en primera persona la inclusión que existe fuera de un centro educativo, en la sociedad vivimos todos juntos y no estamos agrupados por edad, capacidades o gustos personales, de este modo si aprendemos de verdad a convivir y ofrecer una ayuda mutua haremos del mundo un lugar mejor.
- Trabajar en valores y la inclusión real.

4. CONCLUSIONES

Como conclusión a todo lo visto anteriormente, en la actualidad se debe abogar por nuevas formas educativas, más creativas y diferentes, incluyendo métodos, actividades creativas y artísticas, es decir, adaptándose al alumnado con dinámicas que motiven a desarrollar conceptos y habilidades, el trabajo de conocimientos y expresiones, favoreciendo el aprendizaje multisensorial (Llamazares et al., 2019). Salirse de los esquemas de aprendizaje que ocasionan dificultades a fórmulas creativas que den lugar a un ambiente de expresión, motivación, creación e innovación, lo cual eliminará barreras a usuarios con dificultades de adaptación, ya sea por su lugar de procedencia o cualquier tipo de diversidad funcional que presenten para mejorar sus niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, se fomente la motivación por la práctica de actividad física de formas más autodeterminadas y donde se trabaje por una inclusión educativa y real.

6. REFERENCIAS

- Aguirre, P., Gil, J. M., González, J. L., Osuna, V., Polo, D. C., Vallejo de Castro, D., & Prieto, I. (2007). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera. Andalucía, España: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp>
- Aquino Zúñiga, S., García Martínez, V., e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39(1), 1-21.
- Cabrera Albert, J. S. y Fariñas León, G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Checa, J. C., Arjona, Á., Monserrat, M., & Salguero, D. (2022). Leisure Behavior of Young Immigrants in Andalusia (Spain): The Process of Acculturation through Physical Activities and Sport. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010580>

- Del Toro Alonso, V. (2013). El Juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de Animación Sociocultural y de Ocio y Tiempo libre con niños con Discapacidad. *RES Revista de Educación Social*, 16(1), 1-13.
- Fogelman, P. A. (2019). Travestis migrantes, arte y religiosidad en la cultura queer de Buenos Aires. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 12(36), 9-34.
- García, M. (2011). El niño con discapacidad visual. ¿Cómo se desarrolla en el niño ciego la representación, interacción y función simbólica? Extraído de <http://www.eduinnova.es/monografias2011/feb2011/visual.pdf>
- González-Carriedo, R. (2019). Los programas de lenguaje dual como vía hacia una educación multicultural y plurilingüe. *NABE Journal of Research and Practice*, 9(1), 22-34. <https://doi.org/10.1080/26390043.2019.1589280>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., & Fernández, A. (2010). Toward a deeper understanding of motivation towards exercise: Measurement of integrated regulation in the Spanish context. *Psicothema*, 22(4), 841–847.
- Hurtado, L. T. (2016). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 45-55
- Instituto Nacional de Estadística (2022). Estadística de migraciones; INE: Madrid, Spain.
- Kayaalp, D. (2014). Educational inclusion/exclusion of Turkish immigrant youth in Vancouver, Canada: A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 655-668. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802031>
- Lafuente, G., Ballesteros, C. y Filippi, J. (2018). Desarrollo de una plataforma de capacitación a distancia utilizable y abierta para personas con discapacidad visual. [online] Sedici.unlp.edu.ar.
- Levoratti, A. y Zambaglione, D. (2015). La recreación y el deporte social como medio de inclusión. Berazategui: Buenos Aires: Engranajes de la cultura.
- Llamazares, J., Arias, A. y Melcon, M. (2019). Revisión teórica de la discapacidad visual, el papel fundamental de la unión entre la creatividad y la educación. *Journal on Innovation and Sustainability*, 10(1), 86-100.
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Galli, F., Cozzolino, M., Chirico, A., & Alivernini, F. (2021). Differences and similarities in adolescents' academic motivation across socioeconomic and immigrant backgrounds. *Personality and Individual Differences*, 182, 111077. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111077>

- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification of the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 191–196. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.191>
- Martín, P. (2019). Alumnos con discapacidad visual. Necesidades y respuesta educativa. [online] *Asociaciondiwork.org*. Available at: http://www.asociaciondiwork.org/Documentacion/Diversidad_funcional/Normal/Educacion/Necesidades%20y%20respuesta%20educativa.pdf
- Organización Mundial de la Salud, (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra, Suiza.
- Rivas, D. S., & Vaíllo, R. R. (2013). Actividades físicas y deportes adaptados para personas con discapacidad. *Paidotribo*.
- Rivera, A.E. (2014). El deporte como herramienta para la construcción de una paz sostenible (Tesis Universitaria). Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.
- Rodríguez Vite, H. (s.f.). Ambientes de Aprendizaje. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html#refe0>
- Sánchez, D., Romero, R. y Padrón, J. (2019). Inclusión de personas con discapacidades auditivas y visuales en la investigación. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 221-241.
- Sánchez, J. (2018). Experiencia de un alumno con discapacidad visual en el sistema educativo español. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 117-138.
- Sazatornil Pinedo, P. (2013). La integración del alumnado con discapacidad visual en Secundaria a través de la Educación Física. Una propuesta de taller de sensibilización hacia la ceguera. (Trabajo Fin de Master). Universidad de Cantabria: Cantabria, España.
- Turner, E. O., & Mangual Figueroa, A. (2019). Immigration policy and education in lived reality: A framework for researchers and educators. *Educational Researcher*, 48(8), 549-557. <https://doi.org/10.3102/0013189X1987249>
- Vázquez, F. J. H. (2000). El deporte para atender a la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(60), 46-53.
- Vermote, B., Waterschoot, J., Morbée, S., der Kaap-Deeder, V., Schrooyen, C., Soenens, B., ... & Vansteenkiste, M. (2022). Do psychological needs play a role in times of uncertainty? Associations with well-being during the COVID-19 crisis. *Journal of Happiness Studies*, 23(1), 257-283. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00398-x>

- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., & Kontou, M. G. (2011). The basic psychological needs in physical education scale. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 263-280. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.263>
- Vlachopoulos, S.P. (2008). The Basic Psychological Needs in Exercise Scale: Measurement invariance over gender. *Structural Equation Modeling*, 15, 114–135. <https://doi.org/10.1080/10705510701758398>
- Vlachopoulos, S.P., & Karavani, E. (2009). Psychological needs and subjective vitality in exercise: A cross-gender situational test of the needs universality hypothesis. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 207–222. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Vlachopoulos_Karavani_HJOP.pdf
- Vlachopoulos, S.P., & Neikou, E. (2007). A prospective study of the relationships of autonomy, competence, and relatedness with exercise attendance, adherence, and dropout. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 47, 475–482. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/prospective-study-relationships-autonomy/docview/202718216/se-2>
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Loitz, C. C., & Scime, G. (2006). It's who I am... really! The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(2), 79–104. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2006.tb00021.x>

BLOQUE IV

INSERCIÓN SOCIOLABORAL Y MULTICULTURALIDAD
ESTUDIO DE CASOS

LA GESTIONE DELLA MIGRAZIONE DALLA TRANSCULTURALITÀ

CARLOS POSE

Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUZIONE

Uno dei problemi fondamentali della convivenza sociale armoniosa è la gestione della diversità culturale. Qualsiasi città o paese è oggi abitato da una moltitudine di cittadini provenienti dai più diversi spazi geografici. Ciò significa che gli usi e i costumi della vita pubblica dei cittadini possono non coincidere. Si parlano lingue diverse, si praticano religioni diverse, la stima dei valori economici, sociali e culturali non è sempre del tutto convergente, ecc. La domanda, quindi, è come gestire questa diversità culturale dovuta alla migrazione della popolazione.

Cultura è un termine che ha una lunga storia, e ha avuto sia un senso formativo che un senso etnografico. È necessario indagare su queste due accezioni per andare oltre le accezioni abituali del termine cultura per sondare un orizzonte di possibile convivenza senza rinunciare a particolari differenze culturali. Gli atteggiamenti etnocentrici che giudicano altri modi di vedere la vita dal proprio punto di vista non sono più validi. Questo è un atteggiamento che porta solo alla xenofobia e al razzismo. Né sono validi atteggiamenti di relativismo culturale, pensando che le culture non possano essere giudicate dall'esterno e che ogni cultura stabilisca un modo di intendere il mondo incompatibile con qualsiasi altra cultura. La mancanza di comunicazione tra le culture o la paralisi interculturale non è fattibile né auspicabile. In un mondo sempre più globalizzato è inevitabile che le culture si tocchino. Ecco perché nemmeno il relativismo culturale evita il razzismo e la xenofobia. È necessario esplorare altre vie che mettano in gioco un atteggiamento di dialogo interculturale. Solo il dialogo interculturale può garantire un ambiente di

rispetto per le altre culture, che, lungi dall'imporre o dall'assimilare una cultura all'altra, arricchisce l'umanità.

Dato che le reazioni e gli atteggiamenti verso il fenomeno della migrazione sono diversi tra i cittadini e possono causare sentimenti di odio a sentimenti di compassione, l'obiettivo di questo articolo è quello di delimitare il concetto di migrazione dalla transculturalità, analizzare ciò che dobbiamo alla cultura da il punto di vista del luogo, del tempo e del significato che ha per la vita umana. Solo conoscendo e interpretando correttamente ciò che ci identifica possiamo prepararci alla ricerca di ciò che ci trascende e ci rende cittadini aperti a una cultura globale o transnazionale.

2. MIGRAZIONE, FENOMENO CULTURALE

La migrazione non è un evento nuovo. Le popolazioni hanno passato secoli a cambiare luogo di residenza, spostandosi da un luogo all'altro, varcando limiti geografici e, di conseguenza, passando da una cultura all'altra. Nei cambi di residenza delle persone da un luogo geografico all'altro intervengono fattori personali, familiari ed economici, che incidono in modo diverso sulla decisione di migrare; Influiscono anche la distanza geografica, le condizioni dei luoghi di origine e destinazione, ecc.

Va chiarito che se una persona trasferisce la propria residenza abituale da una regione all'altra, ha lo status di migrante. Tale persona sarà un emigrante rispetto alla propria regione di precedente residenza abituale o di provenienza, e sarà un immigrato rispetto alla propria regione di attuale residenza abituale o di destinazione. Ciò che avviene, in ogni caso, è un cambiamento di cultura. Ecco perché va detto che la migrazione è un fenomeno culturale e, come tale, deve essere gestita a partire dalla diversità culturale.

Cultura è un sostantivo astratto del verbo latino *colere*, che significa arare un campo, renderlo fertile, o coltivarlo; da qui anche i termini “coltivazione” o “agricoltura”. Cicerone fu il primo ad estenderne il significato all'educazione e alla formazione dell'essere umano, e quindi parlò di *cultura animi*. Con questa espressione latina ha tradotto il concetto greco di *paideia* (educazione) e con essa ha fatto riferimento a un ideale

di umanità che deve essere raggiunto, per il quale è necessaria una "coltivazione" personale, un lavoro di formazione e di assimilazione di uno stile di vita .che è considerato ideale e umanizzante, sia esso il greco o il romano. Coltivare se stessi è dunque formarsi in una determinata comunità.

Questo senso etimologico di cultura, da la Edad Moderna, e soprattutto in la Ilustración, sarà applicato a due diversi ambiti e, quindi, darà origine a due diversi concetti di cultura: una cosa è formarsi come individuo e un'altra è integrare in una comunità o in una nazione.

La cultura in senso formativo si riferisce alla formazione personale. La cultura rappresenta un ideale umano che deve essere raggiunto ed è criptato in una serie di conoscenze che devono essere possedute o attività che devono essere svolte. Questo ideale umano, questa cultura, dipenderà da ogni popolo o da ogni cultura, nel suo secondo senso.

La cultura in senso etnografico ha a che fare con l'inserimento di un individuo in una data comunità. La cultura è un modo di vivere e di interpretare la natura, prodotto di una società. La cultura è l'insieme di credenze, tradizioni, sentimenti, ecc. di un certo "gruppo etnico".

In senso etnografico (etnicità deriva da *ethnos*, popolo o nazione, e si riferisce al gruppo di persone che hanno tratti culturali in comune), la cultura non solo rende possibile la vita umana (come specie), ma ci aiuta anche a trovare il nostro percorso di realizzazione (la vita umana individuale). Grazie alla cultura siamo nel mondo in un certo modo che trascende l'ambiente naturale. Cultura significa che non solo abbiamo un ambiente fisico o un ambiente, come qualsiasi animale, ma che "abitiamo luoghi", "sogniamo per un po'" e "diamo senso" alla vita.

Lo spazio in cui viviamo non è un mero spazio geometrico misurabile e calcolabile. Lo spazio umano, grazie alla cultura, acquista nuove connotazioni che hanno a che fare con la sua calma, accoglienza, ecc. Pertanto, la nostra percezione dello spazio è opera della cultura (spazio tra le persone, spazio in cui viviamo, poiché la nazione deriva dal luogo in cui nasciamo, la famiglia come luogo di educazione, la scuola come luogo di formazione personale, l'Università come un luogo di formazione professionale, ecc.).

La vita umana è tempo (passato, presente e futuro), ma non tempo come mera successione di momenti, ma tempo con significato, con momenti rilevanti e altri irrilevanti, ecc. La cultura ci fornisce modi di percepire il tempo e persino le cose nel tempo: età, infanzia, giovinezza, vecchiaia, tempo, presto, tardi, ora-ora-adesso, ecc. Anche noi viviamo il tempo secondo i modi in cui la nostra cultura lo struttura: il giorno...

Una cultura è per definizione un insieme di possibilità di vita. E una possibilità di vita contiene, a sua volta, un orientamento, un modo di pensare e di agire. Per questo capire una cultura è capire il suo pensiero, la sua concezione del mondo e della vita. Questa concezione non è espressa unicamente o principalmente in una lingua scritta, ma nei suoi riti, simboli, ecc. Un anello, una festa, un tatuaggio, ecc. sono riti e simboli culturali. Un piercing può significare, ad esempio, un atteggiamento di ribellione e protesta contro i modi di vivere convenzionali o tradizionali. Una cultura, dunque, è qualcosa di molto complesso, ed è contenuta, prima in una tradizione scritta, in una tradizione orale, e prima ancora, in una tradizione vissuta. La cultura stessa è cultura vissuta, ciò che le conferisce un significato speciale: certi valori. Appartenere a una cultura significa quindi dividerne i valori.

3. GESTIONE DELLA MIGRAZIONE DALLA TRANSCULTURALITÀ

Il problema fondamentale oggi è che una cultura non è più definita da un unico codice di valori, ma che viviamo in una pluralità assiologica. La questione è come interpretare questa pluralità, visto che viviamo in modo relazionale, legati gli uni agli altri. Come pensiamo (prospettiva), così agiremo (atteggiamento). Ci sono diverse opzioni, non tutte ugualmente arricchenti. Secondo la prospettiva multiculturale, la diversità culturale è riconosciuta, ma propriamente parlando non c'è incontro tra culture, ma convivenza. Dal punto di vista interculturale, invece, è accettato che le culture siano in relazione tra loro, poiché non sono realtà totalmente diverse, e possono imparare l'una dall'altra. Tuttavia, solo dalla prospettiva transculturale si va oltre l'interculturale, poiché si cerca che valori e stili di vita che superino le differenze culturali appaiano nel

dialogo. Più che una miscela atomica, è una combinazione dinamica, da cui emergono nuovi valori.

Da qui è già possibile porsi il problema di come vivere insieme, quale atteggiamento scegliere di fronte allo scontro o al conflitto di culture. L'atteggiamento etnocentrico vede le altre culture dai propri valori. Giudica altri modi di vedere la vita dal tuo punto di vista. È un atteggiamento assimilazionista: l'altro ha bisogno di lasciare la sua cultura se vuole vivere con me. È un atteggiamento che porta alla xenofobia (rifiuto dello straniero, dell'estraneo) e al razzismo. Secondo l'atteggiamento relativista, invece, le culture non possono essere giudicate dall'esterno. Ogni cultura porta con sé un modo di intendere il mondo incompatibile con qualsiasi altro. Questo atteggiamento non evita il razzismo o la xenofobia perché, sebbene sia vero che non cerca di assimilare un'altra cultura alla nostra, preferisce evitare qualsiasi contatto. Infine, da un atteggiamento costruttivo, è necessario il rispetto delle altre culture, ma questo richiede il dialogo. Ogni cultura ha la sua ricchezza, ed è necessario individuarla e promuoverla. Avrà anche la sua povertà, e anche quella dovrà essere sradicata. Solo il dialogo interculturale può scoprire il meglio di ogni cultura, fino a quando l'interculturalità diventa transculturalità. Il dialogo con gli altri, o dialogo con noi stessi (riflessione), è anche un dialogo con noi stessi, un modo per scoprire noi stessi negli altri, o gli altri in noi stessi.

Come fare questo? È il tema della dignità come fondamento e dell'ospitalità come modello.

4. DIGNITÀ COME FONDAMENTO

Etimologicamente, dignità, o qualità degna, deriva dall'aggettivo latino *dignus* e si traduce come "prezioso". In greco il termine usato è *áxios*, valore. Degno, quindi, sarebbe ugualmente prezioso. Per metonimia, ciò che è una qualità della cosa è stato identificato con la cosa stessa; l'aggettivo pregiato divenne sostantivo, dignità come condizione di persona che possedeva grandezza, autorità o rango.

Poiché il significato originario di *dignitas* era il merito, la dignità è stata solo molto tardi una caratteristica insita in ogni essere umano: si

guadagnava o si perdeva, a seconda del livello sociale. Alcuni l'hanno sempre avuto, come ecclesiastici, nobili, ecc., e altri mai, come gli schiavi.

D'altra parte, la dignità esige una certa etica e anche una certa etichetta; è ciò che i latini chiamavano *decentia* e *decorum*. Ciò significava che le persone dotate di dignità avevano obblighi speciali, come ecclesiastici, governanti o alcuni professionisti.

L'idea che la dignità sia una condizione intrinseca dell'essere umano non raggiunge la maturità fino alla fine del XVIII secolo, come conseguenza del movimento illuminista. È significativo che l'Illuminismo sia il tempo in cui le leggi servili vengono abolite in Europa, come conseguenza delle rivoluzioni liberali.

Il cambio di direzione avviene con l'opera di Kant. Per Kant ogni essere umano è dotato di dignità, perché l'essere umano è fine a se stesso e non solo un mezzo. “Nel regno dei fini tutto ha un prezzo o una dignità. Ciò che ha un prezzo può essere sostituito da qualcosa di equivalente; dall'altro, ciò che è soprattutto prezzo e, quindi, non ammette nulla di equivalente, che abbia dignità”.

Pertanto, la dignità è una condizione intrinseca di ogni persona, indipendentemente dal suo luogo di origine, religione, situazione economica, preferenze politiche, ecc. È anche il fondamento di tutte le dichiarazioni dei diritti umani.

Il 19 aprile 2012 i media hanno pubblicato la notizia che il presidente degli Stati Uniti Barack Obama ha visitato uno dei luoghi simbolo del movimento per la lotta per i diritti civili: l'autobus da cui è stata espulsa l'attivista Rosa Parks. Il presidente si trovava nello Stato del Michigan quando ha fatto tappa all'Henry Ford Museum, dove si trova il veicolo originale. “Ho avuto la possibilità di sedermi sull'autobus di Rosa Parks”, ha detto il presidente dopo la visita. “Mi sono seduto un attimo e ho riflettuto sul coraggio e sulla tenacia che fanno parte della nostra storia più recente, ma anche della lunga lista di persone, spesso anonime, che non sono quasi mai entrate nei libri di storia, ma che hanno costantemente insistito la loro dignità, nel loro impegno per il sogno americano”.

L'informazione ricordava che l'attivista afroamericana Rosa Parks fu arrestata e imprigionata a Montgomery (Alabama), il 1° dicembre 1955, dopo essersi rifiutata di cedere il posto che occupava a un uomo bianco e essersi trasferita in uno dei posti in fondo parte posteriore dell'autobus, allora riservato ai passeggeri neri. L'incidente, considerato uno dei momenti chiave del movimento civico per la lotta per i diritti civili negli Stati Uniti, ha portato a un boicottaggio da parte dei cittadini dell'azienda di trasporti, durato più di un anno, e all'organizzazione di diversi gruppi attorno alla figura di Martin Luther King, promuovendo la lotta per i diritti civili in diversi stati del sud del Paese. La rivolta ha portato la Corte Suprema degli Stati Uniti a dichiarare incostituzionale la discriminazione sui trasporti pubblici e a firmare il Civil Rights Act del 1964 e il Voting Rights Act un anno dopo.

Il cosiddetto "Rosa Parks bus" è stato abbandonato in Alabama per tre decenni fino a quando nel 2001 l'Henry Ford Museum ha incaricato una società del Michigan di restaurare il veicolo, che è entrato a far parte della collezione del museo due anni dopo.

5. OSPITALITÀ COME MODELLO

L'ospitalità è l'atto di dare alloggio (accoglienza) al pellegrino, al bisognoso o, in generale, la buona accoglienza e accoglienza che viene fatta agli stranieri o ai visitatori. Tradizionalmente è stata considerata una virtù; Si può caratterizzare come una virtù dei "rapporti brevi": si esercitava con chi arrivava in città, nel paese, ecc.

In un tempo come il nostro i rapporti sono più freddi e impersonali e si tende a pensare che l'accoglienza debba essere di competenza delle istituzioni di accoglienza, delle istituzioni ospedaliere. Già nel, infatti la Edad Media, alcuni ordini religiosi si specializzarono nell'accoglienza. Erano i cosiddetti "ordini ospedalieri". Il concetto di "ospedale" ha origine qui.

Il termine deriva dal latino *hospitalitas*, che a sua volta deriva dal latino *hospes*, o dal più antico *hostis*; da qui anche il castigliano "ospite". Significava anche "straniero" (e anche "nemico") in latino.

Il significato originario di *hospes/hostis* è quello di uguaglianza per compenso; un *hostis* è colui che riceve qualcosa (un dono) ed è costretto a restituire qualcosa (un contro dono); Significa quindi compensare un beneficio, restituire lo stesso, riconoscere; che implica un rapporto di reciprocità. Uguaglianza e reciprocità si combinano. Denota uguaglianza e riconoscimento, e per questo designerà sia colui che accoglie (case) sia colui che è accolto (ospitato). Ospite è l'accolto e anche colui che accoglie. Questo significato è stato perso in spagnolo (e nelle lingue moderne) ed è stato sostituito con nuovi termini, come "host".

Nei tempi moderni, la virtù dell'ospitalità perde la sua rilevanza. I rapporti con gli altri, con gli altri popoli, con le altre culture rientreranno nell'ambito del diritto internazionale. Si privatizzano virtù come l'ospitalità e si impone il diritto, la norma, l'universale. Tuttavia, è molto importante riconoscere il ruolo che il valore "ospitalità" ha svolto nell'emergere del diritto internazionale.

Troviamo l'idea di "ospitalità universale" in Kant (XVIII secolo) e ad essa fa riferimento "al diritto di uno straniero a non essere trattato con ostilità per essere arrivato nel territorio di un altro". A sua volta, Kant riprende questa idea da Francisco de Vitoria (XVI secolo), ad esempio, quando afferma che in tutte le nazioni è considerato disumano trattare e ricevere male ospiti e pellegrini senza un motivo particolare; e, al contrario, è umanità e cortesia comportarsi bene con loro, a meno che gli stranieri non denuncino danno alla nazione.

Ospitalità significa accoglienza nella propria casa. Per questo non si può confondere l'atteggiamento ospitale con quello indifferente o con la negazione della propria identità. Quando riceviamo un ospite in casa dobbiamo saperlo accogliere e allo stesso tempo deve comportarsi in un certo modo. La convivenza nell'ospitalità interculturale richiede un patto di fiducia e di rispetto, un patto di positiva tolleranza.

L'ospitalità è un valore la cui realizzazione esige il dialogo, poiché non è semplicemente accoglienza dell'altro. L'ospitalità è un esercizio di riconoscimento, ascolto e simpatia.

6. CONCLUSIONE

Nonostante le nostre tradizioni culturali siano molto forti, il luogo, il tempo e il senso della nostra prima identità, la convivenza nella società rende necessario esplorare modi il meno dannosi possibile per gli usi e costumi installati nelle diverse culture prima del fenomeno migratorio. Aprirsi alle idee e alle convinzioni degli altri, lasciarsi interpretare da loro attraverso un dialogo costruttivo è una possibilità che può sfociare nella scoperta di una nuova modalità di cittadinanza che va oltre sia la cittadinanza multiculturale sia la cittadinanza interculturale. La sfida, quindi, è costruire gradualmente una cittadinanza transculturale.

È necessario costruire una cittadinanza transculturale. È anche possibile. Ma per questo occorre attuare un nuovo modello di relazione interculturale che accetti la differenza, ma anche l'uguaglianza. Se davvero non siamo capaci di scoprire quel legame che ci unisce come persone, che solo per le circostanze spazio-temporali di ognuno ci ha permesso di costruirci diversamente, non capiremo nulla di ciò che l'essere umano può significare per se stesso se stesso e per gli altri.

7. BIBLIOGRAFIA

- Kant, I. (1989). *Metafisica de las costumbres*. Tecnos.
- Kant, I. (2016). *Sobre la paz perpetua*. Alianza.
- Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Espasa Calpe.
- Greertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Wolf, V. (2011). *Una habitación propia*. Austral Singular.
- Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Debolsillo.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita*. Paidós.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo*. Alianza.
- Sandel, M. J. (2011) *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Debolsillo

INSERCIÓN SOCIOLABORAL CON JÓVENES
EN EL NORTE DE MARRUECOS: SATISFACCIÓN
DE LOS PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA
DE FORMACIÓN REALIZADO EN TETUÁN
Y PERCEPCIÓN SOBRE LAS MIGRACIONES

MARIANA GÓMEZ VICARIO
Universidad de Jaén

ANTONIO PANTOJA VALLEJO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Según el Observatorio permanente de la Inmigración, el número de menores no acompañados y jóvenes ex tutelados acogidos en España de 16 hasta los 23 años de edad a fecha de junio de 2022 era de 12083, siendo Marruecos el país principal de origen con 8781 adolescentes migrantes sin referentes familiares en España (BDD estadísticas secretaría de estado de migraciones, 2022). Los jóvenes migrantes son protagonistas de vivencias y dificultades graves durante el proceso migratorio (Aguaded y Angelidou, 2017). Circunstancias que gran parte de ellos ya experimentaron en sus países de origen (Olmos et al., 2020).

La asociación Infancia Cultura y Educación, inició un programa de formación de Inserción Socio Laboral en el año 2015, la cual lleva ocho ediciones y está próxima a comenzar la novena. Esta formación tiene lugar en el norte de Marruecos, concretamente en Tetuán. La pretensión de esta formación va más allá de la inserción socio laboral, en ella se trata de sensibilizar a los jóvenes sobre los riesgos reales que conlleva iniciar un proceso migratorio de manera ilegal, tratando de vincularlos a proyectos individuales que fomenten su sentido de pertenencia al

territorio autóctono, favoreciendo la reinserción laboral y formativa en su comunidad.

LA JUVENTUD MARROQUÍ.

Marruecos es un país con un número elevado de migrantes en el extranjero (aproximadamente se calculan cinco millones de marroquíes en el extranjero), esto es un factor que puede hacernos comprender el imaginario social de los marroquíes hacia la migración en general. Imaginario que viene gestándose desde el siglo XX, con el envío de soldados marroquíes a las dos guerras mundiales o a la guerra civil española, o durante la época de reconstrucción europea cuando países como Bélgica o Francia demandaban mano de obra a Marruecos. Cuando regresaban en vacaciones lo solían hacer con coches llenos, y contaban lo fácil que era trabajar y ganar mucho dinero en Europa, además de disfrutar de sanidad pública y otros recursos, nunca hablaban de las dificultades. La inmigración se convirtió en una de las salidas más deseadas por toda la población vecina (Canáles, 2013).

A pesar del paso de los años y del aumento del número de migrantes marroquíes en España, el imaginario del que hablábamos anteriormente no ha evolucionado, sigue existiendo la tendencia por parte de los marroquíes de retornar a su país de origen dando una imagen de abundancia que oculta cualquier dificultad que hayan podido experimentar durante su proceso migratorio. En lo referente al Sistema Educativo en Marruecos, la educación formal es obligatoria desde los seis a los dieciséis años. Su sistema educativo ha pasado por muchas reformas, sin embargo, sigue siendo objeto de muchas críticas por su ineficacia en responder expectativas sociales y laborales (Jiménez y Ghannami, 2018).

En Marruecos, a pesar de haberse reducido el analfabetismo considerablemente, sigue siendo de un 28% de la población, siendo más elevado entre las mujeres (la mitad de las mujeres de más de 16 años son analfabetas, lo que equivale a más de 6 millones de mujeres). Es importante señalar que muchos niños y niñas que habitan en aldeas tienen grandes dificultades para acceder al sistema educativo por motivos de infraestructuras como lejanía de los colegios, carencia de transporte escolar, la inexistencia de aseos –impide a las chicas ir al baño ya que por motivos

culturales no pueden hacer sus necesidades fuera–, etc. (Jiménez y Ghannami, 2018).

La finalidad de este estudio fue evaluar las ocho ediciones de formación impartidas, teniendo en cuenta a su vez, el punto de vista de la reflexión de los jóvenes sobre el fenómeno de la inmigración. Los datos han sido recogidos a través de una metodología cualitativa, por medio de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Los resultados obtenidos van en sintonía con la toma de conciencia sobre lo que supone emprender un proceso migratorio y las ventajas que tiene emigrar con un proyecto de vida sólido, acompañado de una formación que fomente la inserción en el país receptor.

2. OBJETIVOS

- Evaluar la satisfacción de la formación sociolaboral a través de un grupo de participantes de las ocho ediciones impartidas.
- Conocer el punto de vista de los participantes sobre la migración en España.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación nace del trabajo realizado por la asociación Infancia Cultura y Educación con jóvenes en el norte de Marruecos, concretamente, se analizan los resultados de un programa de formación de inserción sociolaboral que se enmarca en la prevención de migraciones ilegales y sus riesgos.

Teniendo en cuenta las características de este estudio, la población muestra, y los objetivos, se optó por realizar un análisis cualitativo. Tratando de llegar a los participantes de este estudio desde una mirada holística. Para escucharlos, y discutir sobre varias cuestiones relacionadas con la formación que han realizado y sobre las migraciones. De acuerdo con Tójar (2013), el punto de vista de los participantes y su perspectiva, son eje director en la investigación. Por ello, se centró en todo momento el tema principal, en sus valoraciones, objetivos y perspectivas, con el objetivo de conocer sus necesidades e inquietudes reales, y tenerlas en

cuenta a la hora de diseñar estrategias educativas para mejorar el programa de formación en origen y la intervención con la juventud migrante en España.

En primer lugar, se realizó un grupo focal compuesto por doce chicos y ocho chicas de entre dieciséis y veintidós años de edad que estaban realizando la formación en ese momento, junto a sus dos educadores, los cuales llevaban más de quince años trabajando con jóvenes marroquíes tanto en España como en Marruecos. En segundo lugar, realizamos otro grupo, en el que participaron catorce chicos y cinco chicas de ediciones anteriores del programa de formación.

Ambos debates, tuvieron lugar en una sala de reuniones cedida por el hospital español de Tetuán, donde se realiza normalmente la formación. Además de preguntarle sobre cuestiones relacionadas con el programa formación y su grado de satisfacción, se le mostraron una serie de fotos de España, preguntándoles a continuación qué les decían esas fotos. Los jóvenes hablaron sobre migraciones, racismo, oportunidades en España, política en Marruecos, educación, etc.

3.1. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El grupo focal también es considerado una entrevista grupal, pero en este caso la atención va dirigida a la interacción de los participantes dentro del grupo y a sus reacciones frente tema propuesto por el investigador (Morgan, 1997). En este aspecto, se decidió mostrar a los jóvenes marroquíes fotos de España y que fueran ellos mismos los que sacaran sus propias conclusiones. Durante la realización de esta técnica salieron a flote factores como el racismo, la islamofobia, la falta de oportunidades para los jóvenes en Marruecos, la falta de libertad, etc. Siguiendo a Freire (1996), procuramos facilitar la producción del conocimiento generado por los participantes.

4.RESULTADOS

Teniendo en cuenta las aportaciones que los sujetos de nuestra muestra nos ofrecieron, decidimos dividir la categorización en tres bloques, cada uno de ellos complementado de fragmentos con sus propias palabras, ya

que pensamos que es importante darles voz, dotando con ello, a nuestro análisis de mayor credibilidad. Estos cuatro bloques son los siguientes:

- a. Las ventajas de haber realizado la formación.
- b. La necesidad de una preparación antes de migrar.
- c. La opción de mejorar en el país de origen.

– Las ventajas de haber realizado la formación.

Algunos de los participantes después de haber realizado la formación seguían con la idea de migrar, pero tenían claro que querían hacerlo con un proyecto de vida solido y de manera segura.

“Gracias a la formación nos dimos cuenta que no es viable emigrar si no estar preparado, primero tienes que tener una formación y luego emigrar con un proyecto claro”.

“Me di cuenta de la verdadera realidad de los menores inmigrantes en España, y que para migrar tengo que llevarme algo en la mano, una formación y preparación y saber nuestros derechos y nuestros deberes”.

– La necesidad de una preparación antes de migrar.

La juventud que ha participado en este estudio, ha coincidido en la importancia de tener una formación que dote de habilidades sociales que le permitan buscar empleo o relacionarse en diferentes contextos. La gran mayoría también ha desatacado la importancia de tener alguna titulación para lograr tener éxito en el proceso migratorio.

“Hay mucha gente que emigran con diplomas y a ellas pertenecen las fotos donde hay lujo, las otras pertenecen a personas que emigran sin preparación y acaban haciendo trabajos basura”.

“Muchos inmigrantes llegan sin idioma ni preparación y acaban viviendo en la calle sin trabajo, van para vivir bien como aparece en algunas fotos, pero ni siquiera consiguen lo básico”.

“Mi proyecto migratorio sigue en pie, es mi sueño y sigo con la idea, pero soy consiente que si voy a subir tengo que subir muy bien preparado y con las cosas claras aquí y allí”.

Para este grupo la solución no está en irse de su país, sino dejarlo con un proyecto de vida claro, que les ayude a encauzar su proceso migratorio, son consientes de las dificultades que conlleva llegar a otro país con

otro idioma y cultura y encontrar un trabajo que les permita ser autónomos.

- La opción de mejorar en el país de origen.

Antes de realizar la formación, todas las personas que han participado en este estudio tenían como objetivo migrar, ahora muchos de ellos contemplan la alternativa de mejorar su situación en su propio país, piensan que salir de Marruecos no es una opción que solucione sus problemas, sino que deben mejorar ellos mismos y de esa manera mejorará su país.

“Cuando yo estoy en mi habitación y hay un sofá que no esta bien, yo cambio el sofá por otro, para decir sentir estoy bien, así es esto es la inmigración, cuando no estas bien en tu país dices voy a cambiarlo”.

“Quiero seguir aquí, ahora solo tengo que acumular experiencia, soy joven, quiero hacer prácticas, buscar otra formación para profundizar lo que estoy aprendiendo y luego tener mi propio negocio”.

“Nosotros solemos enseñar mucho nuestras debilidades y la pobreza, vosotros los occidentales estas cosas las estáis tapando. Nuestros programas de televisión dramatizan demasiado nuestra situación y esto fomenta que los marroquíes quieran escapar de aquí. También hay una imagen ahora de que los marroquíes roban, y esta imagen nos esta afectando mucho, esto tenemos que solucionarlo aquí sin salir corriendo”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este estudio se pretendió insistir en el debate de las realidades, las expectativas, las dificultades y las consecuencias que el fenómeno de las migraciones de los jóvenes tienen en ellos mismos, sus familias, la ciudadanía y estructura social de acogida, los vacíos que producen en sus poblaciones de origen y en las estructuras profesionales que emergen para su acogida, o, en el peor de los casos, para su control institucional, que no suponen más que, una consecuencia de la estructura social y la violencia estructural. Por otro lado, conocer el grado de satisfacción que un grupo de jóvenes tiene sobre la formación realizada. Por tanto, se les ha escuchado y se ha tratado de comprender las causas que impulsan el proceso migratorio, cómo y a qué precio se desarrolla. Esta casuística suele ser simplificada en base a falsos rumores y, en ocasiones, falsos datos que vinculan los procesos migratorios con actos violentos y

acciones de delincuencia que alarman a la población (Valderrama y Martín-Solbes, 2012).

Sin lugar a dudas, este trabajo se encuentra mediatizado por la muestra con la que se ha trabajado que, aunque aporta interesantes conclusiones, pensamos que haber podido trabajar con un número mayor de personas enriquecería las narraciones analizadas. Asimismo, podría ser interesantes ampliar el número de asociaciones y/o entidades, así como el número de educadores sociales con los que trabajar en futuras investigaciones.

Dicho esto, entendemos que es necesario realizar una mención especial a las distintas acciones socioeducativas, llevadas a cabo por profesionales de la educación social que, en sus acciones de acogida, atención y acompañamiento deben propiciar el reconocimiento de la diversidad a través del diseño de estrategias que nos conduzcan al reconocimiento del otro a través del paradigma de la interculturalidad, que podemos traducir en retos siguiendo a (Martín-Solbes y Ruiz-Galacho2018):

- Reconocimiento del otro en cuanto sujeto, más allá de las categorías identitarias.
- Reconocer la educación social como educación intercultural, en la que desarrollando una tarea hermenéutica podamos identificar las lógicas que subyacen a las narrativas identitarias.
- La educación social debe constituirse como propuesta ciudadana en escenarios de multiplicidades identitarias a través de estrategias de sociabilidad.
- La educación social debe garantizar los medios estructurales de equidad que faciliten el acceso equitativo y justo a los procesos de participación y de representación de colectivos e individuos, principalmente a través de una propuesta ética de actuación en la sociedad y con las comunidades, pero también como una disciplina que medie pedagógicamente con las instituciones y actores sociales, sirviendo de conexión entre las personas, la comunidad y las estructuras de poder.

- La educación social debe ofrecer respuestas a través de un argumentario capaz de incorporar las voces subalternas, con el fin de deconstruir las lógicas hegemónicas y excluyentes de carácter eurocéntrico, colonial, patriarcal y neoliberal heredadas de la Modernidad, para propiciar escenarios sociales de reconocimiento del otro.

En cuanto al programa de formación, dado los resultados que muestran gran satisfacción por parte de los participantes, pensamos que se debe seguir implantando y debe seguir evolucionando en función a las necesidades de cada grupo.

En definitiva, creemos que la educación social es una acción desplegada en relación, en la que nos hacemos a nosotros mismos a partir de las vinculaciones con el otro, ya que toda acción educativa debe vertebrarse desde la búsqueda de un encuentro conversacional que trata de reconocer al otro en su singularidad cultural (Vila, Martín-Solbes y Sierra, 2014).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E, y Angelidou, A. (2017). Menores extranjeros no acompañados. Un fenómeno relevante en la sociedad española. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 47-63.
- Canales, I. (2013). La migración en la reproducción de la sociedad global. *Migración y Desarrollo*, 11, 21-34.
- Jiménez, A. y Ghannami, O. (2018). *Niños y niñas sin referentes familiares. Competencias profesionales para la intervención educativa*. CIPI Ediciones.
- Martín-Solbes, V.M. y Ruiz-Galacho, S. (2018). La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética. *Revista de Educación Social (RES)*, 27, 36-47.
- Morgan, David. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Olmos-Gómez MdC, Tomé-Fernández M, Olmedo-Moreno EM. Personal Learning Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign Minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*; 17(14):5012. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145012>

- Tójar, J.C. (2016). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Valderrama, P. y Martín-Solbes, V.M. (2012). Inmigración y delincuencia. Un silogismo que nos atrapa. La multiculturalidad en la cárcel. *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp. 50-65). Wolters-Kluwer.
- Vázquez Murillo, J. (2012). *Los menores extranjeros no acompañados en los sistemas de protección a la infancia de las Comunidades Autónomas* (pp. 23-40). Tirant Editorial.
- Vera, J. (2011). Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 1, 159-172.
- Vila, E.S.; Martín-Solbes, V.M. y Sierra, E.S. (2014). De la ética del discurso a la ética intercultural: reflexiones pedagógicas. En E.S. Vila; V.M. Martín Solbes; M^a T. Castilla; y J.E. Sierra (coords.): *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico-prácticos* (85-100).
- Zambrano, E. y Pietro, A. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 8, 2. 17-27.
- Zamora, S. y Ferrer, V.R. (2013). Los jóvenes ex tutelados y su proceso de transición hacia la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *Revisita de Educación Social*, 17, 73-90.

ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS: LA VOZ DE LOS PROFESIONALES

SONIA GARCÍA SEGURA

Universidad de Córdoba (UCO)

GEMMA FERNÁNDEZ CAMINERO

Universidad de Córdoba (UCO), España

MARÍA DEL MAR GARCÍA CABRERA

Universidad de Córdoba (UCO), España

1. INTRODUCCIÓN

Los menores migrantes que viajan a España solos, sin sus familias, representan un colectivo que ha sido ampliamente abordado por la literatura científica. Estos estudios definen la naturaleza cambiante y dinámica de esta realidad, presentando el perfil de estos menores, los motivos que conducen a la migración y las barreras encontradas en el proceso de inclusión en la sociedad de acogida.

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

La Directiva 2003/86/CE del Consejo de la Unión Europea, de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar incide que en estos menores deben estar totalmente solos, conceptualizando al menor extranjero no acompañado como:

nacional de un tercer país o el apátrida menor de dieciocho años que llegue al territorio de los Estados miembros sin ir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, o cualquier menor al que se deje solo tras su entrada en el territorio de los Estados miembros (p.14).

En esta misma línea, Save The Children y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2004), resaltan la protección internacional hacia estos menores:

niños, menores de 18 años, que se encuentran fuera de su país de origen, separados de su padre y de su madre o de su anterior principal tutor legal/habitual. Algunos menores se encuentran completamente solos, mientras que otros, que también serán considerados en el Programa de Menores no acompañados en Europa, pueden estar viviendo con parientes lejanos. Todos esos menores tienen consideración de menores no acompañados y gozarán, como tales, de protección internacional al amparo de una serie de acuerdos internacionales y regionales. (p.2)

Recogiendo las contribuciones anteriores, la Resolución de 13 de octubre de 2014 de la Subsecretaría, por la que se publica el Acuerdo para la aprobación del Protocolo Marco sobre determinadas acciones en relación con los menores extranjeros no acompañados, en el capítulo I, apartado segundo, plantea la siguiente definición:

extranjero menor de dieciocho años que sea nacional de un Estado al que no le sea de aplicación el régimen de la Unión Europea que llegue a territorio español sin un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación (p. 83898).

Actualmente, y siguiendo a Aguilar (2020), podemos observar cómo en el desarrollo de políticas destinadas a este colectivo, los propios términos o vocablos utilizados para hacer referencia a los menores migrantes no acompañados, como son “menor tutelado” o “MENA” son estigmatizadores y discriminatorios. Si tomamos como aporte a Sánchez et al. (2017) se aprecia que parte de esta discriminación surge por el desconocimiento de la sociedad, creándose un imaginario colectivo negativo sobre estos menores que, de alguna manera, se ve incrementada por ciertas conductas derivadas del choque cultural. No obstante, a pesar de la connotación social negativa que acompaña al término “MENA” observamos que sigue siendo el más empleado, tanto en la documentación científica, como en la legislativa.

Como se ha mencionado anteriormente, los menores extranjeros que viajan solos constituyen un nuevo colectivo migrante con características específicas y que requiere de estudios independientes a aquellos que analizan las migraciones llevadas a cabo por las personas adultas. Así pues, para describir las particularidades que definen a los menores migrantes no acompañados, nos apoyamos en diversos estudios (Capdevilla y Puig, 2005; Hadjab, 2016; Save The Children, 2005; Quiroga et al., 2004), permitiéndonos hacer una enumeración de las características del colectivo citado:

- Las edades de estos menores oscilan entre los 14 y 17 años.
- Colectivo en el que predominan los varones
- Una gran mayoría de niñas migrantes no suelen ser registradas puesto que, principalmente, vienen controladas por mafias de trata de personas.
- Los países de procedencia más destacados son Marruecos, África Subsahariana y países del Este de Europa.
- La gran mayoría de estos menores convivían con sus familias, aunque las condiciones socioeconómicas no eran óptimas.
- Estos menores abandonan la escuela a edades muy tempranas y se disponen a buscar trabajo en sus países de origen
- A su llegada al país de destino, estos menores presentan bajos niveles de escolarización y formación laboral.
- Las expectativas de estos menores en el país de destino son encontrar un trabajo y conseguir la documentación necesaria que les permita residir en el país de destino.
- Por último, las investigaciones señalan que la mayoría de las personas que conforman este colectivo no contempla la posibilidad de retorno a su país de origen.

Por otra parte, Cónsola (2016) clasifica las necesidades de estos menores en dos grandes grupos; las necesidades de subsistencia básicas y las necesidades socioeducativas. De ahí la importancia de realizar una

evaluación pormenorizada, valorando las necesidades y expectativas de los menores para, de esta manera, llevar a cabo intervenciones ajustadas a las demandas específicas de cada menor (Trujillo, 2010; Fuentes, 2014). También hay que tener en cuenta que estos menores presentan carencias que obstaculizan su proceso socioeducativo, entre otras, destaca la falta de escolarización en sus países de origen, la baja cualificación profesional y el desconocimiento del castellano (Bueno y Mestre, 2006; Setién y Barceló, 2008).

1.2. PROCESO MIGRATORIO DE LOS MENORES MIGRANTES

La literatura revisada pone de manifiesto que las principales motivaciones de los menores para emprender el proceso migratorio atienden a criterios económicos, socioculturales, por condición de refugiado o refugiada o por conflicto familiar (Quiroga et al., 2010; Quiroga, 2005; San-toja y Konrad, 2002; Capdevilla i Capdevilla, 2000; y Ramírez y Jiménez, 2005). Veamos los cuatro perfiles propuestos por Quiroga et al., (2010):

- a. Perfil de mejora de la situación económica
- b. Perfil de mejora de las expectativas sociales y culturales
- c. Perfil de refugiado o refugiada
- d. Perfil de huida por la situación familiar de conflicto

El primer perfil se centra en la búsqueda de la mejora de la situación económica. En los países de origen de los y las menores los salarios son bajos y las condiciones de trabajo precarias. Por tanto, la situación económica de sus familias es inestable, circunstancia que dificulta el desarrollo integral de los menores, provocando en su fuero interno, la obligación de ayudar económicamente a sus familias, por lo que abandonan la escuela y sienten la motivación de emigrar para buscar la mejora económica tanto personal como familiar.

El segundo perfil se centra en la mejora de las expectativas sociales y culturales. En concreto, los y las menores que se sitúan en este perfil, emigran con la intención de mejorar su calidad de vida en general o algún ámbito en particular (por ejemplo, en relación con su educación). A través de la migración buscan conseguir éxito a nivel social y

económico. Es por esto, que la emigración es concebida como una opción de promoción personal.

En el caso del perfil de refugiado o refugiada, los y las menores huyen debido a la situación política o bélica que se está viviendo en su país de origen. El miedo a ser perseguido o encarcelados a causa de los ideales políticos y religiosos de sus familias, contrarios a regímenes autocráticos, o por razones étnicas o, incluso, porque sus padres han fallecido a causa del conflicto y temen sufrir el mismo destino.

En el último perfil, suelen situarse las niñas que deciden emigrar debido a conflictos familiares, originados por la imposición de ciertos preceptos, relacionados con la sociedad patriarcal y machista en la que se desarrollan. En este sentido, se suelen producir desencuentros entre lo que la familia espera de la chica y las expectativas de futuro que ella tiene para sí. Así pues, no es difícil que, durante la infancia, las chicas no tengan oposición, por parte de sus familias, en acudir a la escuela. Sin embargo, al llegar a la adolescencia, sus progenitores o incluso hermanos varones ejercen un control sobre ellas y las obligan a abandonar sus estudios para cumplir con sus obligaciones como mujeres. Cuando se ejerce este control, los varones de las familias llegan incluso a usar la violencia física sobre ellas, tanto con las madres como con las hijas. Estas chicas sufren situaciones continuas de desigualdad y subordinación, (las obligan a llevar el hiyab, a preservar la honra familiar, acuerdan matrimonios forzados, mutilación genital femenina, etc.), por lo que sueñan con emigrar para romper con esos roles y ser realmente libres.

1.3. MARCO NORMATIVO RELACIONADO CON LOS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas ya se hace hincapié, en su artículo 25.2, en la necesidad de que la infancia goce de cuidados y asistencia especial. Asimismo, en la *Declaración de los Derechos del Niño de 1959* se recogen una serie de principios y normas en favor de los y las menores, tales como el derecho a la igualdad, a una protección especial, a un nombre y una nacionalidad, a la educación, a

la alimentación, a vivienda y atención médica adecuada, así como protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.

Tres décadas más tarde, destaca la *Convención Sobre los Derechos del Niño (CDN)*, aprobada por la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, cuya entrada en vigor tuvo lugar el 2 de septiembre de 1990. En esta convención se aborda el derecho a la protección de los menores (artículo 20) y el derecho del niño a expresar su opinión (artículo 12). Por último, en la Observación General número 6 de la ONU, de 2005, aprobada por el Comité de los Derechos del Niño y titulada “Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen”, se recalca la situación de vulnerabilidad de los menores migrantes no acompañados debido a un mayor riesgo de exposición a abusos sexuales, trabajo infantil, privación de libertad, etc.

A nivel nacional, teniendo como referente la *Constitución Española de 1978*, cabe mencionar el artículo 39 en el que se establece la obligación de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, así como de los y las menores por parte de los poderes públicos.

En esta misma línea y de acuerdo con lo dispuesto en la Carta Magna en materia de protección al menor, la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil dispone que la Administración será la encargada de otorgar la documentación necesaria relativa a la situación del menor tutelado. Además, en la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y adolescencia, se hace referencia a las situaciones que afecten al pleno desarrollo social y personal del menor bajo el término “situación de desprotección social del menor”, haciendo diferencia entre situación de riesgo (artículo 17) y situación de desamparo (artículo 18). También podemos ver como en el artículo 10 se recoge que los menores nacionales y los menores migrantes tienen los mismos derechos y las políticas públicas tendrán el objetivo de conseguir la total integración de estos menores en la sociedad.

En el ámbito educativo nacional, cabe destacar la *Ley Orgánica 3/2004 de 9 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, que asume como principal directriz el enfoque

de los derechos de la infancia, conforme lo decretado en la *Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas* (1989). Por tanto, reconoce, en el apartado Uno “a), de su único artículo “el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos” (p.13). Asimismo, en el apartado Uno “a bis) también hace referencia a la educación de calidad y a la no discriminación, entre otras muchas razones, por origen racial, étnico o geográfico, edad, religión, etc. En consecuencia, los menores extranjeros que viajan solos deben gozar de los mismos derechos que cualquier otro menor.

A la condición de menor, también se le añade la condición de extranjería, de este modo, la situación jurídica de las personas inmigrantes procedentes de fuera de la Unión Europea, incluyendo los menores de edad queda regulada por el *Real Decreto 609/2000, de 06 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 7/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 7/2009, aprobado por el Real Decreto 117/2011, de 01 de abril. La reciente Reforma del Reglamento de Extranjería* constituye un avance importante en la normativa migratoria que también afecta a los menores.

En lo que respecta a la Comunidad de Andalucía destaca la *Ley 1/1998, de 01 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor*. Concretamente, el artículo 23, establece que la tutela de los menores desamparados que se encuentren en este territorio es competencia de la Consejería competente de la Junta de Andalucía. Asimismo, debemos hacer mención de la *Ley de 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*, donde se expone, en sus artículos 17 y 18 respectivamente, que los centros educativos desarrollarán proyectos que favorezcan el respeto a la identidad cultural, fomento de la convivencia y la participación de los menores migrantes en el entorno social y la defensa de la interculturalidad frente al rechazo o discriminación. Por su parte, el *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas* expone, en el artículo 5, la necesidad de favorecer el desarrollo de la identidad

cultural de las minorías étnicas, eliminando los prejuicios y estereotipos, al tiempo que favorece facilitando la integración y participación de los menores. En este ámbito educativo nos encontramos con las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), reguladas por la Orden del 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Esta normativa recoge que el papel de los profesionales que forman las ATAL es de prestar un apoyo inclusivo, y cuya función principal es la enseñanza del idioma y la integración dentro del centro escolar, trabajando colaborativamente con el resto del profesorado.

Por último, es preciso destacar la Estrategia Andaluza para la Inmigración 2021-2025: Inclusión y Convivencia, aprobada por *Acuerdo del Consejo de Gobierno el 14 de julio de 2021*, una herramienta de programación clave para el desarrollo de políticas públicas de la junta de Andalucía en materia de migración, inclusión y convivencia, que se llevan a cabo mediante planes operativos, de carácter anual. Esta estrategia plantea 6 objetivos generales y 11 objetivos específicos, dirigidos a garantizar la igualdad de derechos y oportunidades de la población migrante.

Con respecto a los menores migrantes, la Estrategia para la Inmigración dedica el objetivo general 5 a la necesidad de proteger los derechos de los menores migrantes y refugiados, previniendo situaciones de discriminación infantil, también por motivos de género, especialmente, en la infancia sin referentes familiares.

1.4. ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE MENORES MIGRANTES

El bienestar y cuidado de los menores extranjeros no acompañados queda en manos del sistema público. De este modo, las instituciones destinadas a esta labor se han convertido en hogares, donde se trabaja de manera individualizada (Ávalos y El Homrani, 2018). Así pues, los centros de protección cumplen con una doble finalidad; velar por la calidad de vida del menor y favorecer el tránsito a la vida adulta, procurando la inserción sociolaboral de los jóvenes (Ortega, 2019).

Sin embargo, la institucionalización de los menores, según diversos estudios, también tiene efectos negativos de cara a su inserción sociolaboral, al resaltar tanto las dificultades y circunstancias previas a su acogida, como la minusvaloración o exaltación de los aspectos negativos hacia los centros de protección (Ortega, 2019; Fernández y Fuertes, 2000; Castillo, 2005; Olivan, 2003 y Maclean, 2003).

En esta misma línea, Markez y Pastor, (2010) inciden en la masificación de los centros, dificultando el seguimiento individualizado de cada menor, así como la desconexión entre las actividades que oferta el centro y las demandas de los usuarios.

Con todo, Rodríguez (2006), señala que el Sistema de Protección debe preparar a los menores para afrontar la transición a la vida adulta, mediante herramientas pedagógicas y sociales que les garantice su inclusión sociolaboral. Para conseguir este objetivo, Ruiz et al. (2019) señalan que se necesita realizar una valoración de las necesidades reales, estableciendo estrategias que favorezcan los vínculos de apoyo de los y las menores, motivándolos para continuar con su formación.

Cónsola (2016), también incide en la necesidad de formación integral en los centros de protección, al tiempo que valora la existencia de una red social que conecte el tipo de formación con las posibilidades de acceso a las ofertas de trabajo. Se trata de ofrecer todas las herramientas educativas y sociales posibles para alcanzar una completa inclusión social. Un ejemplo sobre esta situación se encuentra en el estudio realizado por Ortega (2019), en el cual se entrevistaron a 42 jóvenes migrantes, que en su día fueron acogidos por el Sistema de Protección de la Comunidad Autónoma de Andalucía, con el fin de conocer los aspectos relevantes relacionados con la educación, prácticas formativas y mundo laboral. En el estudio se aprecia que la gran mayoría de los menores fueron matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria, a pesar de tener, en algunos casos, más de 16 años. Sin embargo, más de un 95% de estos jóvenes no finalizaron sus estudios. Este resultado puede ser debido a la cantidad de cambios de centros de protección, y consecuentemente, de centros educativos. Además, la gran mayoría, tampoco realizó prácticas profesionales en el período que duró su acogida y, por lo tanto, el 90% no tuvo acceso a un puesto de trabajo. Entre las conclusiones más destacadas de

este trabajo, se señala que no existe tiempo material en los centros de protección para tratar temas relacionados con la transición a la vida adulta de estos menores, como puede ser el acceso a recursos formativos, orientación sociolaboral, preparación para la emancipación y la vida autónoma, recursos administrativos para regular su situación, etc.

En consecuencia, la planificación de actividades socioeducativas no solo recae en los centros de protección, sino también en los centros escolares (Stein, 2006). Por tanto, los menores extranjeros tienen que permanecer escolarizados según establece la normativa. Sin embargo, es conveniente añadir que este tipo de alumnado, en la mayoría de los casos, desconocen parcial o totalmente el idioma, haciéndose imprescindible, en los centros educativos, la presencia de profesionales específicos que faciliten el proceso de inclusión, mediante la inmersión lingüística. Nos referimos a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Este recurso, aseguran González et al, (2020), a menudo, se convierte en el primer lugar de encuentro de muchos menores que llegan a Andalucía, por lo que su función es la de facilitarles la adquisición de competencias lingüísticas para que se puedan incorporar al ámbito escolar en el menor tiempo posible. Este proceso de aprendizaje se lleva a cabo en un aula específica y, aunque tiene un papel inclusivo, la intervención de estos profesionales tiene carácter transitorio, no debiéndose prolongar más allá de dos cursos académicos. Además, estas y estos profesionales actúan como mediadores entre el alumnado, sus educadores y el centro escolar, haciendo seguimiento de las diferentes asignaturas, mediante adaptaciones curriculares y actividades de refuerzo, convirtiéndose así, es un ámbito educativo compensatorio completo (González et al., 2020).

No obstante, y a pesar de los recursos humanos y metodológicos citados, Arrufat y Sanz (2020) subrayan que el alumnado extranjero se encuentra con otros obstáculos que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la falta de fluidez en la comunicación tanto con el profesorado como con el resto del alumnado y las diferencias culturales puede generar ciertos conflictos, dando lugar a situaciones de discriminación hacia este alumnado.

En este sentido, uno de los principales retos planteados por la Comisión Europea (2019), ha sido la formación del profesorado para atender a

todos los desafíos que conlleva la educación de menores migrantes. De este modo, Zeichner (2010) señala que es fundamental que el profesorado esté capacitado para poder favorecer la inclusión de este tipo de alumnado, luchando contra la discriminación e intolerancia, ayudando a implementar metodologías inclusivas para fomentar un aprendizaje de calidad para todo el alumnado.

1.5. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

En España, se considera menor de edad a toda aquella persona que tenga menos de 18 años. Por otra parte, el vocablo “transición” se refiere al paso de la infancia a la adultez. Un paso que según Casal et al. (2006) es complejo debido a los procesos que acompañan a ese cambio y que vienen determinados por el contexto sociopolítico del momento y por la propia percepción individual del sujeto.

En el caso de los menores migrantes la situación se complica aún más, puesto que se trata de uno de los colectivos más vulnerables a la hora de dar el paso hacia esa nueva etapa que es la adultez (López et al., 2013). Así pues, además de presentar desventaja social, debido a los problemas añadidos de carácter cultural (Ruiz et. al, 2019; Bárbara, 2009), también encuentran barreras que dificultan su participación social (Tezanos, 2009). Con todo, Rodríguez García de Cortázar (2007) afirma que estos jóvenes, en la mayoría de los casos, tendrán más dificultades a la hora de encontrar un empleo, así como un acceso muy limitado a los recursos existentes, circunstancia que les obligará a vivir en la calle o en viviendas abandonadas. Lamentablemente, la situación que tienen que vivir estos jóvenes repercutirá negativamente en la imagen social, provocando el rechazo y el aumento de la xenofobia sobre este colectivo (Cea D’Ancona, 2015). Es por ello, que se hace imprescindible trabajar en los centros de protección aspectos relacionados con la transición al mundo adulto. De esta forma, se favorecería la inclusión social y laboral de estos menores el día que salgan del centro, ofreciendo más posibilidades de éxito y reduciendo al máximo posible las consecuencias de una transición inmediata.

Una alternativa que se ofrece a estos menores cuando cumplen la mayoría de edad es el Programa +18 para jóvenes extutelados y extuteladas, en el cual se establece que, a la salida del menor del Centro de Protección, la Administración responsable llevará a cabo un seguimiento con el objetivo de comprobar si la integración sociolaboral del joven es correcta. En concreto, en su artículo 19.1.f se define que se desarrollarán programas de formación profesional e inserción laboral con el fin de facilitar la inserción de estos menores en la sociedad cuando cumplan su mayoría de edad (Ortega, 2019).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación pretende *Analizar el proceso de atención socioeducativa de los menores migrantes no acompañados en la provincia de Córdoba*. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

OE1: Describir la atención socioeducativa desde diferentes ámbitos institucionales en los que se encuentran los menores migrantes no acompañados

OE2: Detallar las propuestas de mejora en el proceso de atención socioeducativa de los menores migrantes no acompañados

OE3: Identificar los estereotipos y prejuicios que existen en torno a los menores migrantes no acompañados en su proceso de atención socioeducativa

3. METODOLOGÍA

Este trabajo presenta una propuesta de investigación cualitativa, de carácter descriptivo – interpretativo que pretende acercarnos y analizar la realidad del proceso de intervención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados de la provincia de Córdoba desde la perspectiva de los profesionales que trabajan desde diferentes entidades públicas y privadas. La muestra de esta investigación estará compuesta por tres grupos (ver Tabla 1):

- Grupo 1: Directores/as y profesionales de los Centros de Protección de Menores de la provincia de Córdoba.
- Grupo 2: Profesionales del ámbito educativo de la provincia de Córdoba.
- Grupo 3: Profesionales del ámbito social de la provincia de Córdoba

TABLA 1. Descripción de muestra

ÁMBITOS		PERSONAS ENTREVISTADAS
Centros de Protección de Menores (CPM)	CPM (A)	Equipo Directivo / Educador
	CPM (B)	Dirección/ Educador /Trabajador Social
	CPM (C)	Dirección / Educadora
	CPM (D)	Dirección / Educadoras
Educativo/Reglado	Responsables Delegación Educación	
	Profesorado ATAL	
	Orientadores IES	
Social	Recursos de alta intensidad	Trabajador Social
	ONG	Responsable de alfabetización
	Orientación Profesional	Técnicas programa
	Mediación	Mediadores Interculturales

Fuente: elaboración propia

De cada uno de los grupos se pretende extraer información relevante en cuanto a cómo se trabaja con estos menores. El instrumento clave de recogida de información de este proyecto de investigación ha sido la entrevista semiestructurada, para la que se han considerado las siguientes 5 categorías:

- Perfil de los menores migrantes
- Ámbito institucional (CPM e IES)
- Transición a la vida adulta
- Estereotipos y prejuicios
- Propuestas de mejora

El proceso de análisis de la información pasó por la realización de las entrevistas, la transcripción, la codificación y análisis con el software para el análisis cualitativo Atlas ti en su versión 9.

4. RESULTADOS

4.1. PERFIL DE LOS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS

Tras el análisis de la información aportada por los diferentes profesionales de atención socioeducativa se pueden adelantar los siguientes resultados con respecto al perfil de los mismos:

- Se trata de un colectivo muy masculinizado, en concordancia con lo que nos indicaban las investigaciones previas detalladas en la presentación de este trabajo
- Los menores que llegan a Córdoba proceden principalmente de Marruecos, Guinea y Gambia
- Presentan un nivel bajo de escolarización

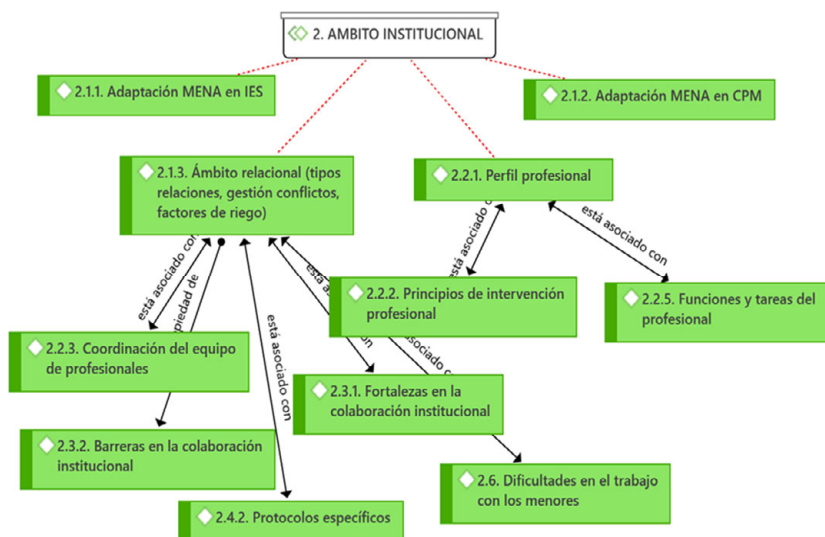
Extraemos aquí una cita de un profesional sobre las expectativas que tienen estos menores acerca el país de destino:

Son chavales que vienen con mucha información que luego no es la real, luego cuando llegan aquí se encuentran con otra sociedad totalmente distinta a lo que ellos han imaginado, no, ellos cuando están en su país de origen piensan que esto es aquí luego y a partir de ese momento ya no me va a faltar nada ni a mí, ni a mi familia, no, y cuando llegan aquí pues se encuentran otra cosa (En_M1)

4.2. ÁMBITO INSTITUCIONAL: CPM E IES

La adaptación del menor migrante en el ámbito institucional se ha analizados desde dos perspectivas, el CPM y el IES (ver figura 1):

FIGURA 1. Red de relaciones entre ámbitos de intervención y profesionales



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la información con respecto a la adaptación de estos menores en los CPM y en los IES, podemos señalar que es buena, como señalan estos educadores:

Al principio es conflictiva porque...pero no solamente con los españoles sino con cualquier niño porque se unen por países (Ent_CPM)

Suele haber bastante respeto por las normas del centro, no suele haber muchos problemas de disciplina, ellos acatan bastante bien las normas... (Ent_Edu)

No obstante, la gran barrera con la que se encuentran suele ser el desconocimiento del castellano, por lo que se ofertan recursos formativos lingüísticos desde distintas entidades públicas y privadas:

el profesor está hablando en un idioma que yo no lo entiendo, pero que a mi compañero tampoco lo entiendo, y claro, empieza a dar problemas, digamos, porque si estás aburrido empiezas a llamar la atención o risas, ya tienes problemas con el profesor, ya no quiere ir porque si lo castigan en el colegio, lo vamos a castigar nosotros también (Ent_M1)

Esta situación también hace que exista una gran tendencia al endogrupo, aunque las relaciones con el resto de los menores suelen ser en general muy positivas:

(...) lo que sí es verdad que ellos se relacionan entre ellos más que con el resto (Ent_Edu)

Hay también chicos que ayudan, mediando (Ent_CPM)

¿Quién me iba a decir a mí que yo le iba a pedir a ellos la colaboración para con los nacionales? (Ent_CPM)

Con respecto al otro foco de interés en esta investigación que era conocer el perfil de los profesionales que atienden a estos menores, podemos señalar que existe una amplia heterogeneidad en cuanto a la formación y a los años de experiencia, aunque destacan sus altas competencias socioemocionales y su compromiso social.

En cuanto a los principios que rigen sus intervenciones destaca el enfoque individualizado, pero desde una perspectiva de desarrollo integral y preventivo, favoreciendo la participación, el desarrollo de la autonomía, el cumplimiento de las normas y la gestión de los conflictos, siguiendo los protocolos pertinentes.

Hay que destacar también la importancia de su labor de coordinación con otros profesionales, lo que requiere una gran colaboración interinstitucional, que obliga a una continua comunicación, aunque a veces se perciba una falta de información con respecto a ciertos procedimientos:

pues si que hacen falta unas pautas, unos protocolos de coordinación entre instituciones porque el problema no es solamente de educación: es un problema social, es un problema laboral (Ent_Edu)

Desde todos los ámbitos se realizan Planes y proyectos de intervención que aparecen recogidos en los documentos institucionales del centro: Plan de Acogida, PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan Anual

tenemos un Plan Anual, se hace todos los años, y la Memoria del año anterior (...) tenemos el Reglamento de Organización y Funcionamiento, tenemos todo, todos los documentos que son necesarios para el funcionamiento, de hecho, tenemos además reuniones mensuales (Ent_Dir)

En cuanto a Protocolos específicos, los profesionales llevan a cabo un trabajo continuo con los menores:

nuestro trabajo comienza el día 1 en el Centro de Protección, ya tiene el primer contacto con nosotros, le comunicamos o le informamos de sus derechos y de sus deberes, y de la posibilidad que tienen de conseguir objetivos si se queda con nosotros, si esa era su intención, pues la mayoría aceptan esas obligaciones, de asumirlas y empiezan a funcionar (Ent_M1)

cuando llegan hacemos un estudio, hacemos un estudio de los niños, vemos como las características personales que tienen y de acuerdo con su... de acuerdo con las características que nosotros vemos, estudiamos junto con el Equipo Técnico (...) (Ent_Edu)

De igual forman, manifiestan la necesidad de diferentes tipos de recursos para el buen desarrollo de la acción socioeducativa, especialmente en algunos contextos:

Y localidades pequeñas porque si son grandes hay abanicos grandes de ofertas, pero en uno pequeño, si no tienen plaza, entonces... todo es muy complicado, todo es muy complicado... el abanico de recursos educativos es mínimo y si encima no pueden transportar... trasladarlos a otros centros para diversificar (Ent_Edu)

4.3. TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE LOS MENORES MIGRANTES

Con respecto a la visión que tienen los profesionales de la transición a la vida adulta de estos menores, se puede señalar que es un proceso que presenta fortalezas, pero también barreras, sobre todo por no contar con suficientes recursos necesarios para atender a las demandas de estos jóvenes en el proceso de búsqueda activa de empleo o de una formación acorde con sus intereses:

en Córdoba los resultados son... somos la única provincia en la que todos los menores tutelados salen con permiso de residencia, solo estando con nosotros 3 meses, salen con su documentación en regla, somos la única provincia que los jóvenes extranjeros salen de aquí, por lo menos con su documentación en regla, porque al documentarlo le facilitas muchas cosas de cara a su futuro, cuando esté en la calle (Ent_M2)

Los chicos cada vez tienen más ansiedad porque desde que tienes 17 hasta que cumples 18 es una cuenta atrás constante. Te están diciendo todo el tiempo 'que tienes que hacer esto porque si no, cuando cumplas

18 años, no entras en este recurso (...) que tienes que hacer esto porque si no, no puedes renovar documentación' (Ent_ONG)

Como propuestas de mejora de la atención socioeducativa de menores migrantes, los profesionales señalan la necesidad de apostar por una mejora de los recursos, así como una actualización continua de su formación. También valoran la necesidad de seguir trabajando de forma colaborativa y cohesionada como se ha estado haciendo:

hay que dar una respuesta interinstitucional más cohesionada... Yo creo que estamos trabajando cada uno por nuestro lado, lo mejor posible evidentemente, no es decir que unos hacen más y otros hacen menos, pero evidentemente desde el primer momento debe de haber más unión (Ent_Edu).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio nos muestran un colectivo de menores migrantes con las características ya definidas en los trabajos realizados en esta línea (Capdevilla y Puig, 2005; Hadjab, 2016; Save The Children, 2005; Quiroga et al., 2004), en cuanto a sexo, procedencia y niveles de escolarización.

En cuanto a los procesos de inclusión de los menores, la información que aportan los profesionales no confirma los resultados de otros trabajos en lo que se refiere a la adaptación a los distintos ámbitos institucionales: mientras que la literatura revisada apunta a problemas de relación tanto en los centros educativos y como en los centros de protección, (Arrufat y Sanz, 2020; Ortega, 2019; Fernández y Fuertes, 2000; Castillo, 2005) los profesionales entrevistados señalan un bajo nivel de conflictividad de estos menores, siendo incluso un apoyo para mediar con otros jóvenes. En este sentido, tal y como señalan distintos autores (González et al. 2020) la barrera del idioma también destaca como uno de los principales factores para la inclusión del colectivo.

La atención socioeducativa de los profesionales entrevistados se caracteriza por una labor de colaboración entre profesionales de los distintos ámbitos. En línea con lo señalado por Cónsola (2020) se percibe una red de colaboración entre instituciones, elemento fundamental para la

inclusión efectiva de los menores y, sobre todo, para aumentar sus posibilidades de acceso al mundo laboral.

En relación con la transición a la vida adulta, los datos reflejan una situación en línea con otros estudios: dificultades en la búsqueda de empleo, incertidumbre de los menores ante la mayoría de edad, estando en una situación de desventaja (López et al.,2013; Ruiz et al., 2019). En este sentido, hay que resaltar los recientes cambios en nuestra legislación (Programa +18) que pueden paliar en gran medida estas dificultades.

6. CONCLUSIONES

Entre las principales conclusiones podemos señalar que se presentan buenas prácticas en la atención socioeducativa a los menores en la provincia de Córdoba, destacando a su vez, un alto nivel de implicación y compromiso por parte de los profesionales implicados en el proceso de inclusión social de estos menores. No obstante, se pone de manifiesto la falta de recursos tanto personales como materiales para poder ofrecer una atención de máximos en todo el proceso de inclusión social. También se ha de señalar la necesidad de un mayor conocimiento y coordinación entre instituciones responsables de la supervisión y tutela de estos menores, existe un nivel elevado de coordinación dentro de un mismo ámbito, pero es necesario un mayor conocimiento entre instituciones: funciones, programas, servicios que se ofrecen desde los diferentes ámbitos.

Los profesionales implicados en este proceso de inclusión social de menores migrantes también señalan que una mayor visibilidad de la realidad del colectivo facilitaría procesos de inclusión social, así como una mejora en el seguimiento de la transición a la vida adulta.

Frente a estereotipos y prejuicios, los datos muestran un colectivo con bajo nivel de conflictividad, buenas relaciones y con una actitud proactiva a pesar de las dificultades en su trayectoria vital.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Investigación financiada por el IV Plan Propio Galileo de Innovación y Transferencia de la Universidad de Córdoba, modalidad IV: UCO-Social-Innova.

8. REFERENCIAS

- Acuerdo De 20 De Julio De 2021, Del Consejo De Gobierno, Por El Que Se Aprueba La Estrategia Andaluza Para La Inmigración 2021-2025: Inclusión Y Convivencia. BOJA, Núm. 141, 23 De Julio De 2021. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/141/BOJA21-141-00003-12355-01_00196179.pdf
- ACUERDO De 20 De Julio De 2021, Del Consejo De Gobierno, Por El Que Se Aprueba La Estrategia Andaluza Para La Inmigración 2021-2025: Inclusión Y Convivencia. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/141/2>
- Aguilar, G. (2020). La Inclusión Educativa De Menores Migrantes No Acompañados En El I.E.S. Galileo Galilei De Córdoba. Un Estudio De Caso. (Trabajo Fin De Máster). Universidad De Córdoba
- Alianza Internacional Save The Children Y Alto Comisionado De Las Naciones Unidas Para Los Refugiados (Acnur). (2004). Los Niños No Acompañados En Europa. Declaración De Buena Práctica. <https://www.acnur.org/fileadmin/documentos/archivo/3559.pdf?view=1>
- Arruzat Y Sanz (2020). El Derecho A La Educación De Los Niños Migrantes. Reflexiones En Torno A Las Dificultades Para Asegurar El Cumplimiento Efectivo De Su Obligación Jurídica. Revista De Educación, 387, 117-139. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-441
- Asamblea General De Las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal De Los Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/UDHR_Translations/Spn.pdf
- Asamblea General De Las Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf

- Ávalos Ruiz, I. y El Homrani, M. (2018). Diagnóstico de necesidades de menores en centros de protección e internamiento. *Revista Praxis Pedagógica*, 18 (22), 1-17. Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO– Colombia. doi: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.1-17>
- Bárbara, M. (2009). ¿Quién me ayuda a hacerme mayor? El acompañamiento socioeducativo en la emancipación de los jóvenes extutelados. *Educación Social*, 42, 61-72. Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
- Bueno, J. R.; Mestre, F. J. (2006). La protección de menores migrantes no acompañados: un modelo de intervención social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 155-170. Universidad de Alicante. doi: <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2006.14.10>
- Capdevila, M. C., y PUIG, M. F. (2004). Estudio sobre los menores extranjeros que llegan solos a Cataluña. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 16, 121-156. Universidad Pontificia Comillas
- Capdevila i Capdevila, M. (2000). Los menores extranjeros indocumentados no acompañados (M.E.I.N.A). Exigencia de nuevas respuestas. *Generalitat de Catalunya: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Barcelona*
- Casal, J., García, M.; Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48. Universitat Autònoma de Barcelona
- Castillo, M. (2005). Algunes reflexions entorn de la conceptualització de la infància i adolescència en risc social a l'Estat espanyol, *Educar*, 36, 31-47. Universitat Autònoma de Barcelona
- Cea D'ancona, M.A. (2015). Los efectos de la crisis económica en la modulación y evolución de la opinión pública española ante la inmigración. *Migraciones*, 37, 29-52. Universidad Pontificia Comillas
- Comisión Europea (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union
- Consejo De La Unión Europea. (2003). Directiva 2003/86/CE del consejo de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:251:0012:0018:ES:PDF>

- Comité De Los Derechos Del Niño (2005). Observación General nº 6. Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2005/3886.pdf>
- Constitución Española (1978). BOE, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
<https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Cónsola, M. (2016). La atención socioeducativa de los menores extranjeros no acompañados. Una mirada hacia las expectativas y las necesidades. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 44-60. Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
- Fernández Del Valle, J. y Fuertes J. (2000). El acogimiento residencial en la protección a la infancia. Pirámide
- Fuentes, R. (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *Azarbe. Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111. Universidad de Murcia.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4812192>
- González, J., González. I. y Rodríguez, R. (2020). Políticas interculturales en la escuela: significados disonancias y paradojas. *Revista de Educación*, 387, 67-88. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438
- Hadjab, H. (2016). Las nuevas generaciones de personas menores migrantes. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada
- Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE, núm. 15, de 17 de enero de 1996.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. BOJA, núm. 53, de 12 de mayo de 1998.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/1998/53/3>
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. BOJA, núm. 304, de 2 de diciembre de 1999.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-24195-consolidado.pdf>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE, núm. 180, de 29 de julio de 2015.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-8470-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López, M., Santos, I., Bravo, A., y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. Revisión de la investigación y respuestas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29 (1), 187-196. Universidad de Murcia
- Maclean, K. (2003). The impact of institutionalisation on child development, *Development and Psychopathology*, 15, 853-884. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP)
- Markez, I.; Pastor, F. (2010). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), un colectivo especialmente vulnerable ante las drogas. *Zerbitzuan*, 48, 71-85. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales
- Naciones Unidas (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño (CDN).
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelasDerechosdelNino_0.pdf
- Olivan, G. (2003). Niños y adolescentes en acogimiento transitorio: problemas de salud y directrices para su cuidado. *Anuario de Pediatría*, 58 (2), 128-135. Asociación Española de Pediatría
- Ortega, J. (2019). De Menor Migrante a Joven Extutelado/a: Los retos en el proceso de transición hacia la mayoría de edad en el caso de la comunidad autónoma de Andalucía. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Universidad de Jaén y Universidad Pablo de Olavide, Andalucía, España.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/56015/62960.pdf?sequence=3>
- Quiroga, V., Alonso, A., y Armengol, C. (2004). Proyecto CON RED. Rutas de pequeños sueños. Menores migrantes no acompañados en Europa. Fundación Pere Tarrés
- Quiroga, V., Alonso, A., y Sòria, M. (2010). Sueños de bolsillo. Menores migrantes no acompañados en España. Unicef-Banesto.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3414_d_Suenos_de_bolsillo.pdf
- Ramírez Fernández, A. y Jiménez Álvarez, M. (2005). Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España. Ediciones Akal

- Real Decreto 629/2022, de 26 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. BOE núm. 179, de 27 de julio de 2022. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-12504
- Resolución de 13 de octubre de 2014, de la Subsecretaría: por la que se publica el Acuerdo para la aprobación del Protocolo Marco sobre determinadas actuaciones en relación con los Menores Extranjeros No Acompañados. BOE, núm. 251, de 16 de octubre de 2014. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/10/16/pdfs/BOE-A-2014-10515.pdf>
- Rodríguez García De Cortázar, A. (2007). Cuerpo y violencias cotidianas en menores marroquíes no acompañados. En Corral, N. (Coord.), *Prosa Corporal. Variaciones sobre el cuerpo y sus destinos II* (pp. 213-236). Talasa ediciones
- Rodríguez Gómez, R. (2006). La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tuteladas por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad. La construcción de un proyecto de vida. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 251–277. Instituto de la Juventud (INJUVE)
- Ruiz Mosquera, A. C., Palma-García, M. de las O., y Vives González, C. L. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 12, 31-52. Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social (AICTS). <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.000>
- Sánchez, S., Milud-Ahmed, Y., Mohamed-Abdel-Lah, A., Mohamed Abdelkader, N., y Mohamed-Mohamed Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *Modulema. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 121-142. Universidad de Granada. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v1i0.644>
- Santonja, V., y Konrad, M. (2002). Por qué vienen, pero luego no se quedan los menores migrantes marroquíes no acompañados. *Cuadernos de geografía*, 72, 307-320. Universidad de Valencia
- Save The Children. (2005). La protección jurídica y social de los Menores Extranjeros No Acompañados en Andalucía. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/proteccion_juridica_menores_extranjeros_no_acompanados_andalucia.pdf

- Setién, M. L. y Barceló, F. (2008). La atención a los menores extranjeros no acompañados en el País Vasco: modelos de intervención y luces y sombras del sistema de acogida. *E-migrinter*, 2, 78-88. Université de Poitiers.
- Stein, M. (2006). Research review: Young people leaving care. *Child and Familia Social Work*, 11 (3), 273-279. University of Kentucky. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x>
- Tezanos, E. (2009). Juventud y exclusión social. *Sistema*
- Trujillo, M. (2010). Acogida inmediata a menores que migren sin referentes familiares. Reflexiones para la práctica profesional. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 45, 110-134. Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés. <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/208584/277790>
- Zeichner, K.M. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. *Morata*

LA MIGRACIÓN COMO RETO DE LA SOCIEDAD ACTUAL

MIRYAM C. GONZÁLEZ-RABANAL

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

La migración es un fenómeno vinculado a la historia de la humanidad, pese a lo cual, en la actualidad reviste rasgos propios y diferenciales: está mucho más globalizada, ha sufrido cambios importantes en lo relativo al sentido de los flujos y es percibida como algo necesario al tiempo que como una amenaza para el *status quo* de la población autóctona.

En relación a su importancia cuantitativa, cabe señalar que, según la estimación mundial actual de las Naciones Unidas, en 2020, había unos 281 millones de migrantes internacionales en el mundo, lo que equivale al 3,6% de la población mundial. Ello significa que la inmensa mayoría de las personas del planeta (el 96,4%) residían en su país natal. De los 281 millones, casi dos tercios eran trabajadores migrantes¹²².

¹²² DAES de las Naciones Unidas (2021), OIT, (2021).

TABLA 1. Migraciones internacionales 1970-2020

Año	Número de migrantes internacionales	Migrantes como porcentaje de la población mundial
1970	84.460.125	2,3
1975	90.368.010	2,2
1980	101.983.149	2,3
1985	113.206.691	2,3
1990	152.986.157	2,9
1995	161.289.976	2,8
2000	173.230.585	2,8
2005	191.446.828	2,9
2010	220.983.187	3,2
2015	247.958.644	3,4
2020	280.598.105	3,6

Fuente: OIM. Informe Sobre las migraciones en el mundo, 2022: 24

Por otro lado, a pesar de la globalización de las migraciones, los lugares de origen y de destino de la mayoría de los movimientos de personas están bastante localizados, tal y como se desprende de los datos del Gráfico 1.

En general, los denominados “corredores” migratorios”, que se establecen con el paso de los años, tienden a ir de los países en desarrollo a las economías más avanzadas. Otras veces, los flujos de población también pueden reflejar situaciones de conflicto prolongadas, como en el caso del corredor de la República Árabe Siria a Turquía (el segundo mayor del mundo).

Más recientemente, los cambios surgidos con las restricciones a la movilidad impuestas por la COVID-19 han provocado el aumento de la migración interior¹²³, a la vez que la intensificación de la digitalización y las posibilidades de una mayor automatización del trabajo en todo el mundo han dado lugar a nuevos movimientos de población.

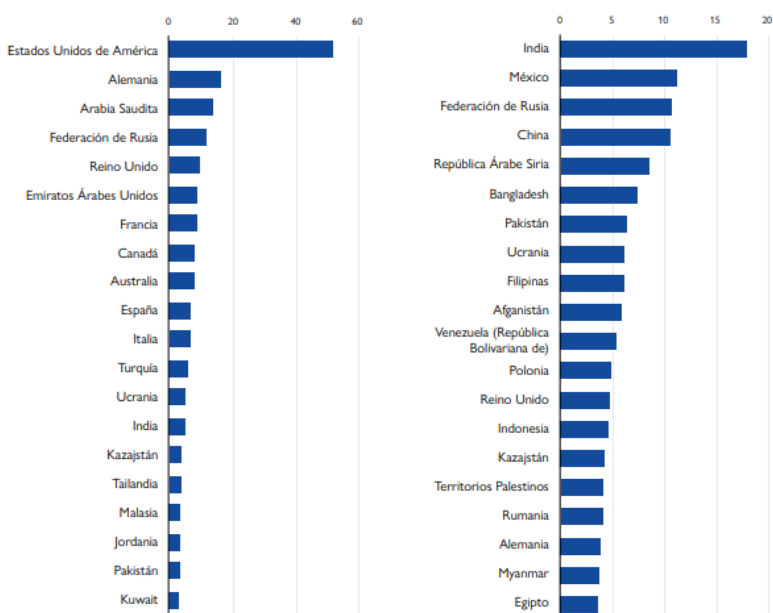
En resumen, a pesar de la cierta “psicosis colectiva” que existe en torno a las migraciones, las cifras ponen de manifiesto que permanecer en el

¹²³ OIM. Informe sobre las migraciones en el mundo (2022), XII.

país natal sigue siendo la norma casi universal y que la gran mayoría de las personas que migran no cruzan fronteras internacionales.

GRÁFICO 1. Los 20 principales lugares de destino (derecha) y de origen (izquierda) de los migrantes internacionales en 2020¹²⁴

Origen Destino



Fuente: OIM. Informe Sobre las migraciones en el mundo, 2022: 42

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es analizar la importancia de las migraciones, sus causas y sus consecuencias desde el punto de vista económico y señalar propuestas para su gestión más eficiente.

¹²⁴ Nota: Obsérvese que la escala empleada es distinta en ambos casos.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración del trabajo se han consultado fuentes estadísticas, así como informes de diferente naturaleza.

4. CONCEPTO Y CUANTIFICACIÓN DEL FENÓMENO MIGRATORIO

En general, la migración internacional es entendida como el “movimiento voluntario de población de un país a otro, con el objetivo de trabajar o residir temporalmente en este último, que comporta la posibilidad de retornar al país de origen, cuando la persona que lo protagoniza lo decida”. Si bien, desde el punto de vista teórico, se distingue entre los migrantes voluntarios y los forzosos, lo cierto es que las migraciones conllevan un elemento intencional: el deseo de abandonar el propio país e instalarse en otro con carácter más o menos permanente, aunque los motivos para ello puedan ser de muy diferente naturaleza.

Uno de los rasgos de las migraciones que más llama la atención en la actualidad es su carácter necesario. Según un estudio de la ONU (2000), la inmigración es una solución para los problemas de envejecimiento por los que atraviesan muchos de los países desarrollados, ya que la previsión de la División de Población de Naciones Unidas es que, para 2050, habrá 2 billones de personas mayores de 60 años, frente a los 600 millones existentes a finales de los 90. De este modo, los ancianos superarán, por primera vez en la historia, a los niños. España es un caso extremo porque no solo su población sigue siendo una de más longevas del mundo, sino que ha tenido, incluso, un saldo vegetativo negativo, solo compensado desde 2016 por la inmigración. Este envejecimiento poblacional ha determinado que se estime que, en los próximos 50 años, Europa necesitará recibir 159 millones de trabajadores (España 12 millones) para mantener una fuerza de trabajo equivalente, cifras muy alejadas de las actuales, puesto que los extranjeros que residen en Europa no superan los 20 millones, de los que 15 millones corresponden al área de la Unión Europea. En España, la población inmigrante, según los datos recientes, no llega a los 6 millones (5.417.883 a 1 de enero de 2022) y su situación se enmarca en la que se ha estado produciendo en los países

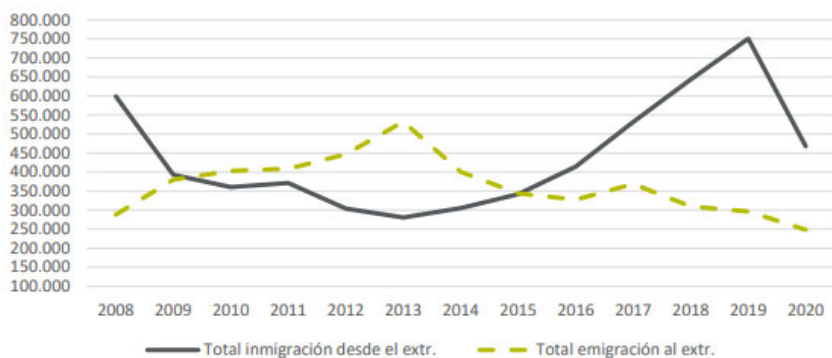
del sur del continente, en un contexto económico caracterizado por elevadas tasas de desempleo, el estancamiento de los sistemas de bienestar (sostenibilidad de las pensiones de jubilación, crisis del sistema sanitario colapsado durante el COVID-19), y la falta de una postura armonizada y comprometida por parte de todos los Estados miembros de la UE.

TABLA 2. España: Principales grupos de población inmigrada según origen nacional (01/01/2021)

Marruecos	828.027	Reino Unido	316.919	República Dominicana	186.566	Brasil	145.693
Rumanía	568.913	Argentina	309.522	China	176.087	Honduras	137.849
Colombia	541.621	Perú	255.544	Cuba	174.239	Bulgaria	112.136
Ecuador	420.803	Francia	219.207	Italia	161.778	Ucrania	108.304
Venezuela	415.323	Alemania	192.377	Bolivia	157.722	Portugal	103.368

Fuente INE: datos sobre población residente: <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=1894&capsel=1895>

GRÁFICO 2. Evolución de los movimientos de inmigración y emigración exterior de población total en España (2008-2020)



Fuente: Datos INE

Por ello, se puede afirmar que lo más llamativo no es la importancia cuantitativa actual de los movimientos migratorios, sino más bien su carácter estratégico y los perfiles que presentan, que los hacen, en muchos sentidos, cualitativamente diferentes de otros previos de magnitud equivalente, si no superior. A ello se unen importantes repercusiones tanto económicas como sociológicas y demográficas.

5. PRINCIPALES ETAPAS DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS RECIENTES

Dejando a un lado los flujos de población del s. XIX y de la primera mitad del s. XX, en la historia más reciente de los movimientos migratorios se pueden distinguir al menos las siguientes etapas: la que se produce tras la segunda postguerra mundial, la que sucede a la primera crisis del petróleo de 1973, la que comprende la década de los 80 y los 90, y la que se refiere a los últimos años del siglo XX y se prolonga hasta la actualidad.

5.1. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS TRAS LA SEGUNDA POSTGUERRA MUNDIAL (1945-1973)

La razón fundamental de estos flujos residió en la necesidad de repoblar una Europa esquilmada en términos humanos tras guerra, en un contexto caracterizado por el modelo fordista de producción. Las importantes pérdidas de capital humano y los movimientos de población posteriores tuvieron notables repercusiones sobre la composición étnica de los países de destino. Los flujos de salida de este período se dirigían hacia Estados Unidos y Australia, primero desde Europa y, después, desde Asia y Latinoamérica.

Al tiempo, las necesidades de reconstrucción posbélica hicieron que los trabajadores procedentes de la periferia del continente (sur de Europa) migraran hacia la parte occidental del mismo, alentados por la existencia de convenios bilaterales entre los Estados implicados; así como las personas procedentes de las antiguas colonias, hacia sus metrópolis. Este flujo de entrada estuvo explicado por el predominio de factores de atracción del país de destino y no tanto por los de expulsión del país de

origen. En este sentido, se puede destacar la política de convenios establecida por Bélgica con Italia, o de Suiza, que puso en marcha su sistema de inmigración rotativo para impedir el establecimiento de los extranjeros en su territorio. Alemania aplicó el sistema de *Gasterbeiters* (trabajadores invitados), para empleos en sectores estratégicos como la minería, la siderurgia o la metalurgia, y daba preferencia a los trabajadores varones y jóvenes con buena salud para facilitar su rendimiento laboral desde el primer momento.

En esta etapa, se produce también la incorporación de los países en vías de desarrollo a las redes migratorias internacionales, estableciéndose rutas para la migración entre Estados que son, a la vez, emisores y receptores de población foránea (como Argentina), y el modelo migratorio gravita en torno a dos consideraciones fundamentales: por un lado, la diferenciación entre el estatus del migrante y del nativo y, por otro, las restricciones impuestas a los inmigrantes para su incorporación al mercado de trabajo, limitando sus posibilidades de empleo a sectores concretos, vinculados al desarrollo de las economías receptoras.

5.2. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS POSTERIORES A LA PRIMERA CRISIS DEL PETRÓLEO (1973) HASTA EL INICIO DE LOS AÑOS 80

En estos años, la economía de los países desarrollados se vio violentamente atacada por dos grandes convulsiones derivadas de la subida desmesurada del precio del crudo (en 1973 y 1979). La virulencia del primero de los *shocks* del petróleo, unida a su carácter inesperado, tuvo lugar en un contexto de crecientes inversiones en plantas industriales, propiedad de los países desarrollados, pero ubicadas en los países en desarrollo¹²⁵. Además, los altos niveles de desempleo caracterizan la mayoría de las economías desarrolladas. A pesar de ello, se produjeron fuertes movimientos migratorios de entrada de extranjeros hacia ellas para cubrir las necesidades laborales asociadas a las tareas domésticas o la realización de trabajos agrícolas de carácter temporal, fenómeno que dio lugar a una fuerte segmentación del mercado laboral europeo,

¹²⁵ Desde el primer shock del petróleo hasta la Guerra del Golfo (1996), más de 4 millones de personas se fueron a los países del Golfo Pérsico con el fin de aprovecharse de la bonanza económica.

caracterizado por una escasa movilidad geográfica, fruto de una peculiar visión tradicional de apego al territorio¹²⁶. A ello se añade el importante índice de inactividad femenina, que permite la entrada de mano de obra extranjera con relativa facilidad.

La política migratoria de este período se caracterizó por la instrumentalización teleológicamente selectiva de los inmigrantes (desde el punto de vista oficial, incluso, con políticas de migración cero), dejando ciertos puestos de trabajo en manos casi exclusivas de los inmigrantes, a la vez que los flujos se globalizan, extienden y diversifican.

5.3. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS DE LOS AÑOS 80 Y 90

La década de los 80 coincide con la aplicación, en Europa especialmente, de criterios restrictivos a la inmigración y con la sensibilización social generalizada ante los flujos migratorios. Se toma conciencia de la inocuidad de medidas aisladas de ámbito nacional y de la consiguiente necesidad de adoptar una política comunitaria en esta materia. Se desarrollan legislaciones de extranjería guiadas, en última instancia, por el deseo de evitar la entrada de nuevos inmigrantes y recortando, los derechos de los ya establecidos en Europa.

En España, hay un gran despegue económico, fruto de nuestra incorporación a la Unión Europea (1-1-1986), que favorece que se reciban muchos fondos comunitarios para mejorar nuestras infraestructuras y que se inicie una etapa de importante crecimiento económico, en un contexto en el que la democracia ya está asentada y el Estado del bienestar consolidado. Al tiempo, se produjo un significativo descenso de la natalidad, mejoró el sistema de pensiones y de jubilación y todo ello coincidió con la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, que propició el aumento de las rentas familiares, lo cual hizo que el empleo no cualificado se dejara en manos de los inmigrantes.

A finales de los años 80, la presión migratoria en toda Europa era importante y ocasionó una visión reticente que consideraba las oleadas de

¹²⁶ Esta cultura no está vigente, por ejemplo, en otros países como Estados Unidos donde, a pesar de su gran extensión geográfica, es frecuente no sólo mudarse de localidad, sino de Estado varias veces a lo largo de la vida laboral y profesional.

inmigrantes como una auténtica invasión, aunque los datos revelan que las verdaderas mareas de personas tuvieron lugar en Oriente y en el hemisferio sur, en las que los protagonistas fueron los países más pobres. Europa asoció el fenómeno migratorio a la seguridad y concibió una política de gestión migratoria que cristalizó en el primer Acuerdo de Schengen de 1985. A la globalización de la producción y la liberalización de los intercambios y de los movimientos del capital se unió una concepción de la inmigración como una amenaza para el control de las fronteras nacionales, que llevó a modificar el Acuerdo de Schengen, permitiendo a los Estados firmantes del mismo restablecer los controles fronterizos cuando sufrieran fuertes presiones demográficas en su territorio. Esto coincidió con el impulso de FRONTEX en lo relativo al control de las fronteras y la migración ilegal.

A finales de los 90, como consecuencia de la ampliación de la UE, resurge la necesidad de acometer políticas que sobrepasen el ámbito estatal y el tema de la inmigración se ve como una materia necesitada de armonización¹²⁷. De forma simultánea, la globalización de las economías y la internacionalización de los procesos productivos llevarán a emplear los factores productivos (incluida la mano de obra) donde sean más eficientes. Paradójicamente, mientras se agiliza la liberalización de los capitales y de las transacciones comerciales, se siguen estableciendo controles sobre la libre circulación de los trabajadores, dando lugar a desplazamientos de personas y contratación de trabajadores clandestinos. Fruto de todo ello es la creciente importancia de la economía informal, vinculada no de forma exclusiva, pero sí preferente, a los trabajadores inmigrantes, caracterizada por empleos precarios, asociados a bajas retribuciones y pésimas condiciones de trabajo, que ha provocado una auténtica segmentación étnica del mercado laboral.

Surgen, además, nuevas causas de la inmigración y nuevas consecuencias, diferentes a las ya explicadas. La reunificación de Alemania en

¹²⁷ En 1999, la UE elaboró una lista común de países cuyos nacionales necesitan un visado para entrar en el espacio Schengen. En 2009, se creó la tarjeta azul europea, equivalente a la "tarjeta verde" estadounidense, para los trabajadores no europeos altamente cualificados. Para aquellos que no entran en esta categoría –agrupación familiar, trabajadores no cualificados–, cada vez resulta más difícil establecerse en Europa.

1989; el desmembramiento de la antigua URSS (1991); o los efectos de la crisis, que afectan tanto a países del mundo en desarrollo como del subdesarrollo. Esto explicaría que, en la antigua URSS, como consecuencia del colapso del régimen de economía centralizada, se movieran cerca de 9 millones de personas y 2/3 de ellas lo hicieran de unas Repúblicas a otras para evitar persecuciones de carácter étnico.

En este período se modifican también los perfiles de los migrantes y la reagrupación familiar pasó a ser el principal motivo de entrada legal de extranjeros en el continente europeo.

5.4. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS DESDE EL FINAL DEL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD

Más recientemente, se han observado cambios significativos en los flujos migratorios. La reagrupación familiar ha favorecido la creación y el desarrollo de importantes comunidades étnicas en los países de acogida. Las distintas pautas demográficas de los inmigrantes (mayores tasas de natalidad, un concepto de familia más extenso...) son también relevantes.

Por otro lado, a diferencia de lo ocurrido tras la II Guerra Mundial, los países del sur de Europa (España, Grecia, Italia y Portugal) se han convertido en lugares de destino de una emigración procedente especialmente del norte de África y de Latinoamérica. En España, estos flujos migratorios tienen importantes consecuencias al generar problemas de gestión y control, al tiempo que dificultan la integración cultural de los inmigrantes (no tan graves en el caso de los procedentes de América Latina, con quienes nos unen fuertes vínculos culturales y lingüísticos). Además, este proceso coincide con notables transformaciones domésticas derivadas del aumento de las inversiones extranjeras en nuestro país y de la caída de la inmigración interna. El cambio del sentido de los flujos hizo que las estructuras administrativas no estuvieran preparadas, que los políticos no fueran capaces de anticiparlo y que, por consiguiente, muchas de las medidas adoptadas para gestionar la inmigración fueran fruto de la improvisación y recurrieran con frecuencia a regularizaciones masivas de los inmigrantes y a políticas restrictivas muy marcadas, que han ido dando paso, poco a poco, a considerar la inmigración

como un fenómeno estable. En este período de tiempo, en España, los extranjeros han pasado a suponer el 11,6% de la población empadronada (a 1 de enero de en 2020), mientras que, en 1999, solo representaban el 1,86%. Ello responde a que nuestro país ofrece importantes elementos vinculados al Estado del bienestar para atraer a la población foránea, como la universalización de la protección social (asistencia sanitaria, generosos servicios sociales) o la ampliación de la edad de escolarización obligatoria, que se añaden a otros elementos demográficos (envejecimiento de su población, descenso de las tasas de natalidad), que hacen de la inmigración una necesidad para mantener su sistema económico y su tejido productivo, en el que algunos trabajos (hostelería, cuidados domésticos, construcción, ciertas actividades agrícolas) no son cubiertos por los nacionales, fenómeno frecuente en muchos países de la UE. Esta segmentación del mercado de trabajo en Europa puede apreciarse en las Tablas siguientes, cuya información se refiere a 1 de enero de 2021.

TABLA 3. Sectores sobrerrepresentados por ciudadanos de terceros países en la UE

Sector	Empleo global de los ciudadanos de fuera de la UE	Empleo global de los ciudadanos de la UE
Hostelería y restauración	11,4 %	3,8 %
Actividades administrativas y servicios auxiliares	7,1 %	3,7 %
Trabajo doméstico	6,5 %	0,7 %
Construcción	8,6 %	6,4 %

Fuente: Estadísticas sobre la emigración a Europa. Comisión Europea. Disponible en: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_es

TABLA 4. Sobrerrepresentación desglosada por ocupación

Categoría profesional	Empleo global de los ciudadanos de fuera de la UE	Empleo global de los ciudadanos de la UE
Limpiadores y asistentes	11,9 %	3,1 %
Trabajadores de los servicios personales	9,0 %	4,2 %
Trabajadores de los cuidados personales	5,1 %	2,9 %
Trabajadores de la construcción	5,8 %	3,6 %
Peones de la minería, la construcción, la industria manufacturera y el transporte	5,6 %	2,4 %
Ayudantes de preparación de alimentos	2,7 %	0,5 %
Peones agropecuarios y pesqueros	2,6 %	0,6 %

Fuente: Estadísticas sobre la emigración a Europa. Comisión Europea. Disponible en: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_es

TABLA 5. Sectores infrarrepresentados por ciudadanos de terceros países en la UE

Sector	Empleo global de los ciudadanos de fuera de la UE	Empleo global de los ciudadanos de la UE
Administración pública y defensa; seguridad social obligatoria	1,2 %	7,5 %
Educación	3,7 %	7,6 %
Actividades sanitarias y de servicios sociales	7,6 %	10,9 %
Actividades financieras y de seguros	1,1 %	2,8 %

Fuente: Estadísticas sobre la emigración a Europa. Comisión Europea. Disponible en: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_es

TABLA 6. Infrarrepresentación desglosada por ocupación

Categoría profesional	Empleo global de los ciudadanos de fuera de la UE	Empleo global de los ciudadanos de la UE
Profesionales de la enseñanza	2,5 %	5,6 %
Profesionales de nivel medio en operaciones financieras y administrativas	2,5 %	6,8 %
Oficinistas	1,4 %	4,0 %
Profesionales de las ciencias y de la ingeniería	2,0 %	4,1 %
Profesionales de la administración pública y de empresas	2,1 %	4,2 %
Agricultores y trabajadores cualificados de explotaciones agropecuarias con destino al mercado	1,3 %	3,1 %

Fuente: Estadísticas sobre la emigración a Europa. Comisión Europea. Disponible en: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_es

Con carácter general, surgen nuevos flujos masivos de refugiados y asilados¹²⁸, consecuencia de las grandes convulsiones y de las guerras que están teniendo lugar en el mundo. Los más graves fueron los desplazamientos internos o transfronterizos de millones de personas a raíz de conflictos (como los de la República Árabe Siria, el Yemen, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y Sudán del Sur) y, en la actualidad, estamos asistiendo a una prolongada guerra entre Rusia y Ucrania, cuyos efectos en términos migratorios aún se desconocen.

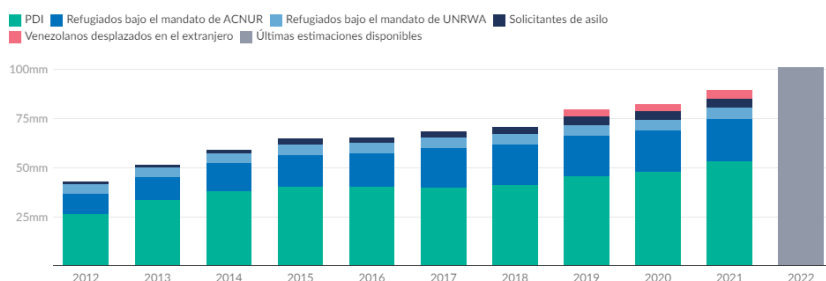
Todos estos acontecimientos tienen importantes consecuencias para el control de la migración, para la definición de las políticas para gestionarla, la integración de los colectivos y el tratamiento de la diversidad cultural asociada a la misma.

¹²⁸ El refugio se concede por razones humanitarias (se fundamenta en la Declaración de los Derechos Humanos) a un grupo social y requiere justificar las razones de su rechazo. El asilo se otorga a un individuo y no precisa de las razones por las que se concede o se deniega.

En 2020 y 2021 hubo, así mismo, desastres relacionados con el clima o con las condiciones meteorológicas que causaron desplazamientos a gran escala en muchas partes del mundo, en particular en China, Filipinas, Bangladesh, la India, los Estados Unidos de América y Haití, a cuyos efectos se han unido los de la COVID-19.

Según el *Informe de Tendencias Globales* (ACNUR, 2021), a finales de 2021, habían sido forzados a abandonar sus hogares 89,3 millones de personas por conflictos. De ellos, las personas desplazadas internas (PDI) representaban el 60%, cifra que la convierte en la más alta desde la IIGM. A finales de 2021, Siria, Colombia, República Democrática del Congo, Yemen, Etiopía y Afganistán seguían siendo los receptores de las PDI de mayor tamaño en el mundo. Incluyendo la cifra de desplazados de Ucrania y otros países en 2022, los datos de los PDI superan los 100 millones en la actualidad. Es decir, una de cada 78 personas del planeta ha sido obligada a huir (ACNUR, 2022)¹²⁹.

GRÁFICO 3. Personas obligadas a huir (2012-2022)



Fuente: ACNUR. Disponible en: <https://www.acnur.org/es-es/tendencias-globales.html>

Nota: las cifras de 2022 se calculan con datos disponibles a 9 de junio de 2022.

Datos recientes señalan que, por ejemplo, en mayo de 2022 se registraron más de 7 millones de personas ucranianas desplazadas dentro de su país y más de 6 millones de salidas de personas refugiadas desde Ucrania, a las que se unen últimamente las procedentes de Rusia, ante la reciente decisión de Putin de reclutar a miles de nuevos soldados para incrementar la crudeza de su ataque a Ucrania. Las personas refugiadas

¹²⁹ Informe de Tendencias Globales, parcialmente actualizado con los datos de 2022.

que han salido de Ucrania han sido acogidas por países europeos de renta alta, y los Estados miembros de la Unión Europea les han ofrecido el estatuto de protección temporal¹³⁰, al que se han acogido en España unas 144.668 personas (mujeres -65%- y, generalmente, con estudios superiores e hijos a cargo) a través de los 4 Centros de Recepción, Atención y Derivación (CREADE), de Pozuelo, Alicante, Barcelona y Málaga, y en la UE, 4,2 millones de personas según cifras de ACNUR a 27 de septiembre de 2022. Muchas otras personas refugiadas se enfrentan a condiciones más difíciles, según se subraya en el mismo *Informe Tendencias Globales 2021*, lo que nos lleva a afirmar que esta crisis migratoria es también una crisis política y, como destaca el Secretario General de Naciones Unidas, “sólo se puede resolver con solidaridad y voluntad política” (ACNUR, 2021:9). Por ejemplo, en 2021, sólo el 4% de aproximadamente 1,4 millones de personas refugiadas con necesidades de asentamiento fueron reasentadas (ACNUR, 2021:9).

Otro dato relevante es que la mitad del crecimiento demográfico mundial desde hoy hasta 2050 tendrá lugar en África, esperándose que África subsahariana doble su actual población por entonces, al tiempo que la población europea experimentará un importante descenso (entre el 10% y el 15%) y que la mayor parte del crecimiento poblacional se concentrará en ocho países: República Democrática del Congo, Egipto, Etiopía, India, Nigeria, Pakistán, Filipinas y Tanzania. Por ejemplo, en Níger, la tasa de fecundidad es de 7,2 hijos por mujer, casi el doble de la media africana (4,5) que, a su vez, duplica la del continente europeo (2,1) (Naciones Unidas, 2022). En España es de 1,9. Este hecho, sin duda, cambiará los ejes de poder del mundo. Es posible que Europa pierda parte de su protagonismo y que la polaridad actual se desplace hacia el interés por controlar el continente africano.

Pero no solo la población es vital para asegurar el crecimiento económico, sino que se añaden otros elementos de carácter estratégico, como los relativos al control de ciertas fuentes de energía (lo estamos viendo

¹³⁰ Este estatuto de protección temporal (basado en la Directiva de protección temporal de la UE, aprobada en marzo de 2022) comporta un procedimiento mucho más ágil para recibir a las personas que huyen por esta guerra y les permite conseguir después la condición de refugiado, siendo una respuesta urgente, eficaz e inmediata a esta situación.

con los problemas para el suministro de gas natural a Europa derivados del conflicto entre Rusia y Ucrania), o de materiales esenciales para el desarrollo tecnológico, como el coltán, muchos de ellos ubicados en el suelo del continente africano (la República Democrática del Congo, Ruanda, Burundi y Etiopía¹³¹).

6. CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS ACTUALES

La complejidad del fenómeno migratorio actual se deriva del hecho de que sus causas son plurales e, incluso, diferentes a las que sirvieron de explicación a los movimientos migratorios en el pasado y a que se desarrolla en el “era de las aceleraciones” o en la “cuarta revolución industrial”. Ahora no sólo se emigra por razones económicas o laborales (buscar un empleo del que se carece en el país de origen), sino que el fenómeno de la **reagrupación familiar**¹³² o **la huida de situaciones de conflicto** son el motivo de importantes flujos de personas. Pero a estos motivos se añade el hecho del **retorno**: quienes emigraron hace décadas regresan a sus países de origen, especialmente cuando han alcanzado la edad de jubilación o cuando se han sentido golpeados con crudeza por las crisis económicas o la pandemia.

Con el tiempo, se ha acrecentado **la división étnica del trabajo**, fruto de los propios mecanismos de reclutamiento en los que la **existencia de redes** juega un papel fundamental.

Junto a la **globalización** de los actuales procesos migratorios, existe un **alto grado de espontaneidad** en estos movimientos que coadyuva de forma importante a justificar la precariedad, la marginación y las dificultades por las que atraviesan las personas implicadas en ellos.

En el viejo continente, muchas de las tendencias migratorias reflejan los cambios políticos y económicos en la región, así como la creciente integración de los países del Este en Europa occidental. Se producen

¹³¹ Además de: Australia, Brasil, Canadá o China.

¹³² Esto explica que el número de mujeres que participan en ellos haya aumentado considerablemente.

importantes flujos de trabajadores cualificados del oeste hacia el este del continente, y muchos de los países de Europa central y del este, así como de la Comunidad de Estados Independientes, se han convertido en zonas de tránsito para migrantes del mundo en desarrollo que intentan moverse hacia el oeste sin autorización.

Además, en varios de estos territorios confluyen las características propias de ser focos de emigración, destinos de la misma y lugares de tránsito. Así sucede, por ejemplo, con la Federación Rusa que, al tiempo que acepta el regreso de los rusos étnicos y de grandes cantidades de demandantes de trabajo y de asilo, protagoniza salidas importantes de otras comunidades y minorías, así como de emigrantes laborales.

A todo ello se unen los **cambios en el modelo de trabajo** impuestos durante la pandemia y, en la mayoría de los casos, instalados en el sector servicios, que pueden contribuir a reducir los efectos de la desigualdad en un mundo aquejado, no obstante, de múltiples “brechas digitales”. El trabajo desde el domicilio ha venido para quedarse y ello comporta que muchos potenciales trabajadores competirán por un mismo puesto de trabajo con independencia del lugar del mundo en el que se encuentren, siempre que demuestren idéntico nivel de cualificaciones, y sin necesidad de cambiar de lugar de residencia. En otras ocasiones, como sucede en España, numerosos teletrabajadores de otros países se instalan durante grandes temporadas en nuestro país, especialmente en las zonas costeras.

7. FACTORES EXPLICATIVOS DE LAS MIGRACIONES

Aunque los factores explicativos de las migraciones son interdisciplinares, se suelen agrupar en dos categorías: factores de expulsión (*push*) o de oferta, y de atracción (*pull*) o de demanda, y se hace referencia a incentivos y frenos a las mismas, tal y como se recoge en el cuadro siguiente:

TABLA 7. Factores que condicionan los procesos migratorios

FACTORES DE EXPULSIÓN		FACTORES DE ATRACCIÓN	
Deterioro medioambiental		Existencia de oportunidades de empleo ¹³³	
Presión demográfica		Envejecimiento de la población	
Bajo nivel de desarrollo económico		Mejores condiciones de vida	
Escaso desarrollo institucional		Reagrupamiento familiar	
		Afinidad cultural, proximidad geográfica	
		Existencia de redes de acogida	
INCENTIVOS A LA EMIGRACIÓN		FRENOS A LA EMIGRACIÓN	
INSTITUCIONALES	ECONÓMICOS	INSTITUCIONALES	ECONÓMICOS
-Legislación permisiva en el país de destino -Facilidad para el reagrupamiento familiar -Regímenes democráticos en los países de destino/ represivos en los de origen	-Relaciones comerciales previas -Mayor posibilidad de empleo en el país de destino -Mejor nivel de vida en el país receptor -Presión demográfica en el país de origen -Sistema de bienestar generoso en el país de destino -Envío de remesas -Desastres naturales en el país de origen	-Legislación poco permisiva -Controles policiales	-Costes directos (viaje, desplazamiento...) -Costes de oportunidad -Incertidumbre sobre los ingresos futuros
PSICOLÓGICOS	SOCIALES	PSICOLÓGICOS	SOCIALES
-Amor al riesgo -Deseo de realización personal -Búsqueda de nuevas oportunidades	-Redes sociales de apoyo -Afinidad cultural e idiomática -Proximidad geográfica -Contexto globalizado -Impacto de las nuevas tecnologías	-Temor a lo desconocido -Riesgo -Ruptura familiar -Azar	-Ruptura de vínculos sociales y culturales -Rechazo social en el país de origen -Dificultades para la integración en el país de destino

Fuente: Elaboración propia

¹³³ Propiciadas por la escasa movilidad geográfica y funcional del mercado de trabajo autóctono, unida al rechazo hacia ciertos trabajos poco cualificados, que hacen posible la coexistencia de desempleo con la aparición de estrangulamientos de mano de obra para ciertos tipos de actividades, lo cual pone de manifiesto la dependencia estratégica de los inmigrantes.

8. EFECTOS DE LAS MIGRACIONES

Dos mensajes contradictorios son recurrentes en los medios de comunicación: por un lado, *los inmigrantes “nos invaden”* y ante esa invasión no nos queda más remedio que defendernos y, especialmente, “blindar” nuestros puestos de trabajo escasos (dados los niveles de desempleo importantes que padecemos); y, por otro, que, *gracias a los inmigrantes, podemos mantener nuestros sistemas de Seguridad Social en pie*. Por ello, es interesante exponer cuáles son los posibles efectos de las migraciones para los países de origen y de destino involucrados en ellas, señalando que su intensidad está condicionada por elementos como la velocidad de afluencia de la población foránea, la concentración geográfica, espacial y sectorial de los inmigrantes, la afinidad cultural con la sociedad de acogida o la permeabilidad de ésta a recibir población foránea, y también dependen del contexto en el que tengan lugar los desplazamientos, de las características de los inmigrantes, de su propósito al migrar, de la acogida que se les dispense en el país de destino, de la duración de su estancia, del tamaño del lugar de recepción, de la fase del ciclo económico, etc.

Teniendo todo esto en cuenta, la influencia de los inmigrantes sobre el empleo y las tasas de paro del país de destino dependen de si sus ocupaciones son regulares o no y de si complementan o sustituyen mano de obra nacional. A la mayor motivación del inmigrante para trabajar a cualquier precio se une su espíritu emprendedor, que hace que los inmigrantes con un cierto nivel de cualificación abran sus propios negocios en el país de acogida, en ocasiones, en sectores y actividades dirigidas, de forma preferente, a sus compatriotas.

La inmigración puede producir también *dumping* social, es decir, un empeoramiento de las condiciones de trabajo, puesto que los inmigrantes suelen estar dispuestos a aceptar, al menos inicialmente, cualquier condición de trabajo, cualquier jornada, cualquier remuneración...

Si se tiene en cuenta que, en general, los inmigrantes son jóvenes, fuertes y gozan de buena salud, con su llegada y su incorporación al mercado laboral contribuirán a sostener financieramente los sistemas públicos de protección, ya sea mediante sus cotizaciones o mediante el pago de los

correspondientes impuestos. Es habitual que, durante muchos años desde su llegada, paguen más de lo que reciben. Pero también es cierto que, si el inmigrante tiene un *status* socioeconómico más bajo que el de los nacionales, demandará más prestaciones vinculadas a su bienestar. Por ello, uno de los efectos más significativos de las migraciones en el país de acogida es el que se refiere a su impacto sobre la evolución del gasto público de contenido social, ya que existen partidas del mismo que pueden crecer significativamente como consecuencia del aumento de la demanda de componentes como la sanidad, la vivienda, la educación o las infraestructuras asociadas a la llegada de inmigrantes. Así mismo, hay que tener en cuenta que, si la inmigración es regular y forma parte del mercado laboral del país de destino, contribuye también a su financiación, ya sea mediante las cotizaciones a la Seguridad Social o mediante el abono de impuestos.

El impacto de la inmigración sobre los sistemas de Seguridad Social gestionados según la técnica del reparto y sustentados fundamentalmente mediante cotizaciones es evidente. Si los inmigrantes entran a formar parte del mercado regular de trabajo ayudan, con sus cuotas, a sostener económicamente el sistema. No obstante, a largo plazo, cuando perciban las prestaciones que hayan devengado, serán uno más de los colectivos generadores de gasto; o cuando sean víctimas de una situación de desempleo, que puede ser más probable y duradera si su nivel de cualificaciones es menor que el de los nacionales.

Al tiempo, los trabajadores inmigrantes pueden ser estratégicamente necesarios para la producción de nuevos bienes y servicios y, de este modo, contribuir a elevar la cualificación del capital humano, impactando positivamente sobre la tasa de progreso técnico y el grado de capitalización de la economía.

Las diferentes pautas de comportamiento demográfico (en general, tasas de natalidad más altas que las de los países de destino) y el reagrupamiento familiar generan un rejuvenecimiento de la población de éstos, que influye positivamente en la viabilidad de sus sistemas de Seguridad Social y puede servir para mantener los habitantes en zonas en peligro de despoblación.

Desde el punto de vista social, los efectos de los movimientos migratorios pueden ser positivos y negativos. Los positivos se derivan del multiculturalismo, que es fuente de apertura y de diversidad y de la reducción de las diferencias de desarrollo entre la sociedad de salida y la de llegada. Los negativos son consecuencia del rechazo social que unas costumbres y hábitos diferentes a los propios pueden generar en la sociedad de acogida.

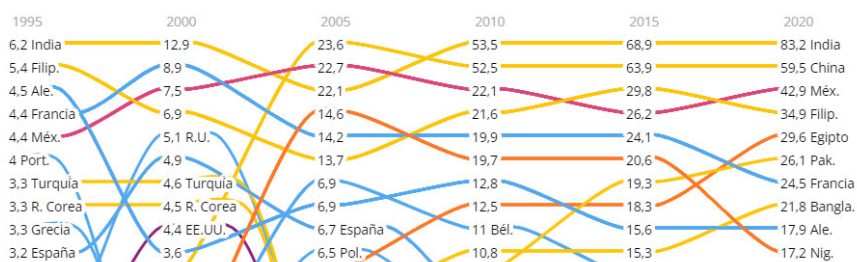
Al tiempo, la emigración es una válvula de escape para las tensiones en el **país de origen**. Unas tensiones que pueden tener su causa en motivos diferentes: los regímenes políticos no democráticos; la presión demográfica, caracterizada por bajas tasas de mortalidad y altas tasas de natalidad, que requiere unas infraestructuras que el país no es capaz de proporcionar; los conflictos sociales; o las circunstancias adversas de un mercado laboral con altas tasas de desempleo y bajas remuneraciones.

También la emigración es una potencial fuente de ingresos para el país de origen. Las **remesas** de los emigrantes se convierten en la vía por la que mejora el saldo de la balanza de pagos, aunque la importancia de este efecto dependerá de si hay o no reagrupamiento familiar en el país de destino y de variables como el número de miembros de la familia, la ubicación, la cuantía de los ingresos obtenidos, los costes del propio proceso migratorio y la duración de la estancia en el país de destino. Dado que los datos oficiales no captan los flujos no registrados, que tienen lugar por cauces formales e informales, es probable que la magnitud real de las remesas mundiales sea superior a las estimaciones disponibles. Paradójicamente, la pandemia ha tenido un efecto positivo para el cómputo real de estas cantidades porque se sustituyeron, en gran parte, los cauces informales por canales formales, a raíz de las restricciones de la movilidad. Los datos disponibles reflejan una tendencia a largo plazo al crecimiento de las remesas internacionales, que pasaron de 128.000 millones de dólares EE.UU. en 2000, a 702.000 millones de dólares en 2020 (Banco Mundial, 2021).

Estas remesas influyen positivamente a nivel familiar ya que los miembros que permanecen en el país de origen pueden mejorar su nivel de consumo y de inversión y hacer frente a las necesidades vitales (alimentación, vivienda), así como incrementar su dotación de capital agrícola,

adquirir vehículos e, incluso, emprender negocios comerciales¹³⁴. De este modo, los efectos pueden revertir nuevamente en la economía en su conjunto, puesto que es probable que se eleve la demanda de bienes y servicios (y se incremente la de trabajo), al tiempo que se reactive (vía consumo e inversión) la actividad económica. En los Gráficos 4 y 5 se puede ver su evolución desde 1995. En el caso de Francia y Alemania, aunque figuran entre los diez principales países receptores del mundo, la mayor parte de las entradas no son transferencias a los familiares, sino que corresponden al pago de sueldos de trabajadores transfronterizos que trabajan en Suiza, pero residen en territorio francés o alemán.

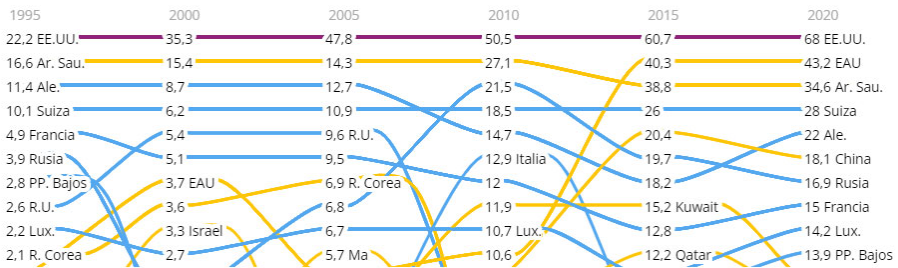
GRÁFICO 4. Los diez principales receptores de remesas desde 1995



Fuente: Banco Mundial, citado en:
<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>

¹³⁴ Aunque pueden provocar cierta dependencia paralizante en sus receptores, que no se molestarán en buscar por sí mismos una salida digna a su propia situación económica.

GRÁFICO 5. Los diez principales expedidores de remesas desde 1995



Fuente: Banco Mundial, citado en: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>

Además, la emigración puede dar lugar a:

- El envejecimiento de la población como consecuencia del hecho de que emigran, generalmente, los más jóvenes.
- La pérdida de capital humano (fuga de cerebros) inherente a la salida de emigrantes no sólo jóvenes y en edad laboral, sino altamente cualificados. Esta pérdida puede verse compensada si hay retorno, en cuyo caso, el país de origen se beneficia de un capital humano que no ha financiado.
- La caída del potencial de innovación tecnológica. Los jóvenes que emigran son, generalmente, los más innovadores.
- La alteración de los roles de género en el seno de las familias: las mujeres, al emigrar sus maridos, cambian sus obligaciones en la familia y en la comunidad y es posible que ofrezcan cierta resistencia a reconocer la autoridad absoluta de sus cónyuges cuando éstos regresan.

Finalmente, el **retorno** contribuye a incrementar el capital humano del país de origen, aunque se haya adquirido en el país de destino, favoreciendo el cambio social en aquél.

Las migraciones van asociadas también a **efectos negativos**, fruto de los problemas de adaptación que surgen del choque cultural, pudiendo ser el origen de la marginación, la segregación o la delincuencia. Incluso, es posible que los propios inmigrantes se conviertan en testaferros de otros males sociales (droga, redes de tráfico o trata de personas) que no denuncian, debido a su mayor grado de vulnerabilidad, cuando en lugar de protagonizarlos los padecen.

Otras veces, las consecuencias perjudiciales son de índole sanitaria, derivadas de la conexión entre áreas con diferentes pautas y parámetros de salud muy dispares (enfermedades endémicas, por ejemplo), que hacen necesario acometer cambios en la planificación y en el suministro de los servicios sanitarios.

9. CONCLUSIONES

Los datos a nivel internacional corroboran que las migraciones no son cuantitativamente preocupantes puesto que solo involucran a un 3.6% de la población mundial.

La percepción social de las migraciones difiere en función de variables como las características de los migrantes, su nivel de cualificación, lugar de procedencia, su grado de integración en la sociedad de destino, la duración o el momento económico en la que se producen, pudiendo ser consideradas como una amenaza para el *status quo* de la población autóctona o como una necesidad estratégica para el sostenimiento de los sistemas de bienestar de los países de destino.

Los rasgos diferenciales de los actuales flujos migratorios requieren el diseño de una gestión diferente a la realizada en épocas anteriores. En este sentido, dicha gestión debe dar respuesta a los siguientes retos:

- Normalizar la existencia de los flujos migratorios, tanto los de carácter estrictamente económico, como los de naturaleza forzosa. Por desgracia, siempre hay sociedades opresoras e intolerantes que “empujan” a miembros de su población a iniciar la “aventura migratoria”.

- Gestionar con anticipación y racionalidad estos flujos y los posibles cambios de sentido que puedan tener. La ordenación de los procesos migratorios es fundamental para evitar las migraciones irregulares y la falta de respeto a los derechos humanos y la existencia de otros muchos problemas (explotación, contratación ilegal...) que, en muchas ocasiones, comportan.
- Legislar para conseguir que las migraciones sean regulares, evitar la trata y el tráfico de personas, reducir la economía sumergida y evitar la explotación laboral de los inmigrantes.
- Impedir la fuga de cerebros en forma de personas jóvenes altamente cualificadas que no retornan el capital humano invertido en ellas en su propio país, sino que se “ven obligadas” a abandonarlo en busca de mejores oportunidades de vida y de empleo.
- Propiciar una imagen fiel de la realidad y evitar que los medios de comunicación y las redes sociales contribuyan a diseñar una sociedad de acogida utópica e ideal, que luego poco tiene que ver con la que los emigrantes se encuentran al llegar al destino elegido.
- Desarrollar políticas armonizadas entre los países afectados (los Estados de acogida y de emisión, pero también los de tránsito). En relación con ello, se pueden indicar varios retos: en el ámbito de la UE, avanzar en el diseño de políticas migratorias coordinadas y dejar de ver la inmigración como un problema que sólo afecta a los países del sur de Europa. La reunificación alemana, la ampliación de la Unión hacia el este, el conflicto entre Rusia y Ucrania, las potenciales amenazas asociadas a los movimientos masivos e incontrolados de personas que han afectado a países que parecían haber reglado y controlado la inmigración sin excesivos problemas, o que la veían como un problema o una amenaza para otros, han revelado la necesidad de colaborar de forma estrecha entre los diferentes Estados para evitar estos flujos incontrolados de personas y preservar la seguridad de sus fronteras.

- Apelar a la concienciación social y de la pedagogía a la hora de explicar el fenómeno migratorio y sus consecuencias para todos los actores implicados. La educación en valores como la diversidad, el respeto, la convivencia, la tolerancia... es fundamental para normalizar los procesos de incorporación de los inmigrantes a las sociedades de acogida, de modo que acepten las costumbres del país de acogida, pero, al tiempo, puedan preservar sus propios rasgos culturales y señas de identidad, sin generar conflictos, ni dar lugar a intolerancias, rechazo social o xenofobia.
- Mejorar el grado de desarrollo económico (condiciones de vida y de trabajo) en los países de origen. Si, como se ha señalado, la brecha social y/o económica es causa frecuente de la emigración, parece existir cierto consenso en que reduciéndola se contendrá la salida masiva de personas hacia otros países.

7. REFERENCIAS

ACNUR (2021). Tendencias Globales Anuales. Ginebra.

Banco Mundial (2021). Informe Anual. Washington D.C.

Departamento de Asuntos Sociales y Económicos (DAES). Naciones Unidas (2021). Perspectivas de la población mundial 2022: Resumen de resultados. Nueva York.

Instituto Nacional de Estadística (INE). Datos Estadísticos (varios años). Madrid.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). Informe de las Migraciones en el mundo. Ginebra.

United Nations. Department of Economic and Social Affairs (2022) World Population Prospects. New York.

EL ACCESO A LA INFORMACIÓN MULTILINGÜE PARA LAS PERSONAS MIGRANTES: ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA

MARÍA JIMÉNEZ-CASTRO
Universidad de Granada

JUNCAL GUTIÉRREZ-ARTACHO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las personas migrantes y refugiadas se enfrentan a numerosas barreras fuera de su país de origen tales como el idioma, las diferencias culturales y las trabas administrativas, entre otros aspectos (Serre-Delcor, 2021), que les impiden utilizar los servicios que necesitan y acceder a la información en condiciones de igualdad. Puesto que esto da lugar a disparidades en el disfrute del acceso a servicios sociales y a la información en el ámbito sanitario, la traducción y las actividades translacionales, en general, se convierten en una herramienta clave para la calidad de la atención y la inclusión de estas personas (Gil-Salmerón *et al.*, 2021). Estas actividades desempeñan un papel fundamental para que las personas migrantes que no hablan el idioma de su país de destino no se encuentren en situaciones de desinformación y, por tanto, de mayor vulnerabilidad (Álvaro-Aranda, 2020).

Este es el caso de la situación de las personas migrantes que pasan por la ciudad de Ceuta, España, una de las puertas principales a Europa por la que acceden anualmente personas de diversas procedencias, desde países del norte de África como Marruecos o Argelia hasta países del centroeste de África, como Costa de Marfil, República Democrática del Congo, Camerún, Guinea Conakry o Mali, entre otros (APDHA, 2021). Las personas migrantes que han accedido irregularmente a la ciudad se encuentran en una situación de bloqueo en su mayoría, sin poder

continuar su camino, a la espera de que la Administración Pública decida sobre su futuro (Vieyra-Calderoni, 2019).

La permanencia de las personas migrantes en la ciudad de Ceuta es variable y arbitraria, pues queda supeditada a las administraciones públicas (Aris Escarcena, 2022). Esta situación posiciona a estas personas en una constante incertidumbre sobre cuándo podrán continuar su trayecto migratorio, sin posibilidad alguna de acceder a formación o trabajar durante este tiempo, lo cual no propicia su inclusión y participación en la sociedad en términos de igualdad, pues quedan relegados a una situación de exclusión.

Ante este panorama, las asociaciones y entidades que trabajan con personas migrantes cobran un papel relevante en su acceso a la información, pues son una de las principales fuentes a las que las personas migrantes acceden a través de talleres, actividades y formaciones. En este estudio veremos la labor que las distintas asociaciones llevan a cabo así como su gestión y perspectiva ante la diversidad lingüística y cultural de las personas migrantes con las que trabajan.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es presentar la situación de las personas migrantes en relación con las necesidades de información y las barreras a las que se enfrentan en su acceso, en concreto a partir de las formaciones organizadas por asociaciones y ONG del terreno. Para ello, se llevará a cabo el análisis de entrevistas semiestructuradas a distintas ONG y asociaciones que trabajan con personas migrantes en las que se pretende conocer las principales necesidades de información de las personas migrantes de la ciudad de Ceuta, así como las prácticas de traducción y adaptación que se llevan a cabo en sus actividades. Con la realización de estas entrevistas, se pretende determinar cuáles son las principales temáticas que se abordan en las actividades, talleres y formaciones que las asociaciones realizan con personas migrantes. Además, se observará si se utilizan materiales informativos, si estos se traducen y si se llevan a cabo adaptaciones que tengan en cuenta factores como la

cultura, el nivel de alfabetización o el género de las personas a las que van dirigidos.

3. METODOLOGÍA

Para cumplir con estos objetivos, se ha consultado al personal trabajador y voluntario sobre las actividades que realizan y las personas a las que atienden, la información que se le proporciona a las personas migrantes que acuden a las asociaciones (temas más frecuentes, formatos disponibles), sobre la existencia de versiones traducidas (y, en su caso, adaptadas) de estos materiales informativos, así como sobre las necesidades específicas y adaptaciones aplicadas para las mujeres migrantes.

3.1. TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Para cumplir con los objetivos, se han llevado a cabo 8 entrevistas semiestructuradas del 19 a 23 de septiembre del 2022. Las entrevistas se transcribieron con la ayuda de la herramienta de transcripción que proporciona el programa Microsoft Office 365. Se revisaron las transcripciones para que no hubiera erratas o sin sentidos. Una vez transcritas y revisadas, las entrevistas se han analizado utilizando el software NVivo.

Para el desarrollo de las entrevistas se preparó un guion compuesto por 17 preguntas. Este guion no pretendía servir como un cuestionario cerrado de preguntas, sino como una orientación para estructurar las conversaciones con las personas entrevistadas para conseguir abordar ciertos temas, así como para dar coherencia textual a las diversas entrevistas.

Se trataba de una guía flexible, ya que en ocasiones las conversaciones no dieron lugar a formular algunas de estas preguntas y, en otras, surgieron preguntas adicionales. Este guion se estructuró en los siguientes tres bloques:

- Bloque 1. Se compone de preguntas relacionadas con el trabajo que lleva a cabo la asociación a la que pertenece la persona entrevistada y la función que ésta desempeña. Además, incluye preguntas sobre el perfil de las personas que acuden a la

asociación. La intención de este bloque es iniciar la conversación con un tema que resulte familiar, para habituar a la persona entrevistada a explicar con detalle la información que conoce (Whiting, 2008).

- Bloque 2. Compuesto por preguntas centradas en las necesidades de información de las personas migrantes que llegan a Ceuta, así como las diferentes formaciones y talleres que se proporcionan desde las asociaciones, las temáticas más frecuentes y los materiales informativos que se utilizan. Asimismo, se incluyeron preguntas relativas a la gestión de las diferencias lingüísticas y culturales en estas formaciones, es decir, si se llevaban a cabo prácticas de traducción y adaptación según las personas a las que iban dirigidas.
- Bloque 3. En este último apartado se incluyeron una serie de preguntas específicas relacionadas con el género. El objetivo de este bloque es determinar si existen diferencias en cuanto a las necesidades de información, las barreras en la comunicación y la formación recibida en el caso de las mujeres migrantes.

Los resultados proporcionan una perspectiva general sobre la información que las distintas asociaciones, concretamente las ubicadas en la ciudad de Ceuta, ofrecen a las personas migrantes, así como las posibles prácticas de traducción y adaptación que se estén llevando a cabo para hacer estos materiales y la información que contienen más accesibles.

3.2. PARTICIPANTES

Se contó con 8 participantes pertenecientes a distintas asociaciones que trabajan en la ciudad autónoma de Ceuta y que centran su atención o cuentan con programas enfocados en desarrollar distintas actividades con personas migrantes y refugiadas. Se recopilieron algunos datos sobre cada participante que se pueden ver en la Tabla 1. Como se puede observar, para mantener el anonimato de las personas participantes se les ha asignado un pseudónimo.

TABLA 1. Información sobre los participantes

Nombres	Género	Edad	Formación	Tiempo en la asociación	Puesto en la asociación	Idiomas
Margarita	Hombre	43	Grado en Educación Primaria, Técnico superior en Promoción de Igualdad de Género	1-5 años	Integrador social	Inglés, francés, dariya, bambara, pulaar, lingala, wholof
Girasol	Mujer	29	Grado en Trabajo Social, Máster en Psicología	1- 5 años	Técnico de sensibilización	Inglés
Amapola	Mujer	42	Grado en Integración Social	>10 años	Mediadora intercultural	Francés
Lirio	Mujer	26	Grado en Educación Social	< 1 año	Mediadora social	Dariya, inglés
Narciso	Hombre	41	Grado en Medicina (Especialidad: cardiología)	1-5 años	Voluntario	Inglés, francés, alemán, italiano, portugués, ewondo, oromifa, wholof, criol, ruso, hindi, criol-haitiano
Orquídea	Mujer	74	Grado en Trabajo Social	>10 años	Coordinadora y voluntaria	Inglés, francés
Clavel	Hombre	60	Grado en Periodismo	> 10 años	Responsable de albergues	Inglés, francés
Geranio	Mujer	27	Grado en Antropología, Máster en Cooperación Internacional	< 1 año	Educadora social	Inglés, francés

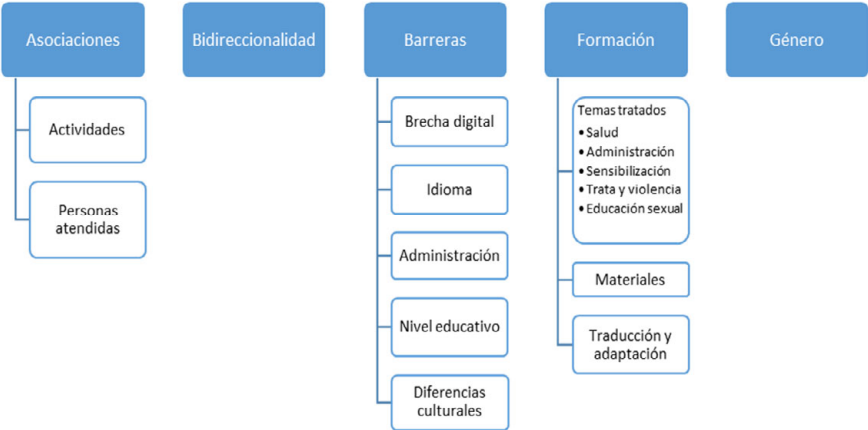
Fuente: elaboración propia

Todas estas personas son capaces de comunicarse con un nivel entre básico e intermedio en al menos una lengua además del castellano, en la mayoría de los casos en francés e inglés. Como se puede observar en la Tabla 1, dos de los participantes (*Margarita, Narciso*) destacaban por el conocimiento de varias lenguas africanas, algo de especial relevancia si tenemos en cuenta la enorme diversidad étnica y lingüística del continente africano (Blommaert, 2007), en el que se encuentran los países de procedencia de muchas de las personas que llegan a la ciudad de Ceuta.

3.3.USO DE LA HERRAMIENTA NVIVO

Para el análisis de las entrevistas se utilizó la herramienta de análisis cualitativo NVivo. En primer lugar se transcribieron las grabaciones, se importaron al software NVivo y se categorizaron por nombre del orador para así separar las intervenciones de la entrevistadora y las respuestas de las personas entrevistadas. Partiendo de la lectura y análisis de las entrevistas y siguiendo el lenguaje usado por las personas participantes se llevó a cabo una codificación inicial (Creswell, 2014). Para ello, se siguió un criterio inductivo (Mejía-Navarrete, 2011), puesto que las categorías fueron emergiendo a partir del análisis de las entrevistas. De este modo, se fueron creando subcategorías a partir de las categorías centrales, lo que dio como resultado una categorización axial (Strauss & Corbin, 2002) que se puede ver representada en la Figura 1.

FIGURA 1. *Árbol de categorías*



Fuente: Elaboración propia

4.1. ASOCIACIONES

En esta primera sección se indaga sobre dos aspectos principales en torno a las asociaciones: las actividades que estas desarrollan y las personas a las que atienden.

4.1.1. Actividades

En cuanto a las actividades, todas las asociaciones centran su trabajo en la atención a personas migrantes y refugiadas, ya sea a través de actividades formativas en distintos temas, actividades lúdicas, recreativas y de conocimiento de la ciudad, la promoción de relaciones de igualdad y el intercambio cultural. De este modo, se fomenta su integración en la sociedad española, como comenta la entrevistada Girasol:

Depende un poco de la zona, adaptas el trabajo a lo que tienes en la zona, pero [la asociación] es desde sus inicios integración social de migrantes. [...] Sin perder su objetivo ni su esencia principal, que es hacer una sociedad cohesionada. Entonces tiene muchos programas de inserción de mujeres que están en situación precaria, de información, de muchísima formación, también se han acercado a la gente joven, tienen programas de deporte inclusivo...

En el desarrollo de estas actividades, se recalca la importancia del uso de la lengua de las personas llegadas a las asociaciones, que supone una de las principales barreras en la comunicación y el acceso a la información. En este sentido, el sujeto denominado Orquídea explica los primeros pasos en la acogida de las personas que participan en la asociación:

Cuando llega la gente, pues lo primero que se le hace es intentar saludarles y acogerles en la lengua que ellos puedan entender y explicarles un poco todo lo que van a encontrar [en la asociación], sobre todo, pues esta acogida, esta igualdad, la sensibilización y también la defensa de sus derechos. Y luego tenemos las clases de español, que son todos los días de lunes a viernes de 4:30 H a 6. Tenemos diferentes grupos que corresponden a distintos niveles y también a distintas capacidades de aprendizaje y de lenguaje. Intentamos que los profesores que dan las clases se manejen un poco en la lengua nativa de la persona que llega, para hacer un poco más fácil este aprendizaje, teniendo en cuenta que cuando ellos llegan aquí llegan con cantidad de problemas, habiendo sufrido cantidad de violación de derechos y de maltrato.

Algunas asociaciones vuelcan parte de su trabajo en vertientes más específicas vinculadas a proyectos, tales como la detección de delitos de odio o el trabajo específico con mujeres posibles víctimas de trata. Es el caso de Amapola, cuya asociación cuenta con un programa específico para mujeres en situación de prostitución:

Tenemos un proyecto dedicado a la prostitución en el que vamos a los lugares donde están las personas en situación de prostitución ejerciendo. Y repartimos material preventivo, en realidad, lo que nosotros buscamos siempre son indicios de trata con fines de explotación sexual.

Por lo general, las asociaciones centran su trabajo en actividades que promuevan la integración, el intercambio y la formación en distintos temas que resulten de utilidad para el desenvolvimiento en la sociedad española, a excepción de ciertos programas o proyectos específicos a temáticas concretas.

4.1.2. Personas atendidas

Los informes anuales “Frontera Sur” de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (2022, 2021, 2020, 2019) constatan cómo los cambios en las políticas migratorias de la Unión Europea, así como la externalización de fronteras y los acuerdos con países terceros influyen en los flujos migratorios. Esto provoca que el número de personas llegadas a Ceuta, así como los países de procedencia y el género sean muy variables. Por lo tanto, los perfiles de las personas atendidas por las asociaciones quedan supeditados a estos factores y, en consecuencia, las diferencias lingüísticas y culturales de estas personas. En esta línea, Amapola comenta:

La migración es súper variable. Desde 2013 que empezamos nosotros a trabajar en el CETI, vimos nigerianos, pasados de Nigeria empezaron a llegar mujeres de Guinea Conakry, muchísimas mujeres de Guinea Conakry. [...] Luego hubo un cambio, empezaron a llegar parte de ese perfil los paquistaníes. Luego cambió y empezaron a llegar a las familias de Marruecos y al colectivo LGTBI. Después del cierre de la frontera ha cambiado totalmente porque ahora la mayor parte de la población es sudanesa. Yemeníes tenemos también ahora mismo un montón. Han vuelto a entrar los chavales de Guinea Conakry, pero mucho más jóvenes. Camerún también hay, pero menos de los que había antes. Y mujeres y familias no tenemos ni rastro. Entonces los perfiles van cambiando todos

los años, se van abriendo rutas nuevas, se van cerrando rutas, entonces nuestro trabajo es adaptarnos a los cambios que tiene la migración.

Orquídea coincide con la descripción de estas tendencias, aunque recalca que un factor común es la edad, puesto que por lo general se trata de personas jóvenes:

Sí, cambia normalmente, lo que es un poco más común son las edades, las edades son desde 18, a veces más jóvenes, [...], y hasta los veintitantos. Quiero decir, hay pocos que tengan más de 30 años. Entonces les caracteriza que son gente joven que vienen de países de África, la mayoría del Oeste, y también algunas personas de Asia, pues de Bangladesh, de India, de Pakistán, de esos países que también hay una situación de violencia. En este momento, las nacionalidades que tenemos son de Sudán, de Senegal, de Burkina Faso, de Guinea Conakry, de Camerún.

Un aspecto relevante en la atención a personas migrantes dentro de las asociaciones es la limitación a las que algunas se enfrentan en el desarrollo de proyectos vinculados a una financiación. Puesto que estos proyectos deben presentar informes que justifiquen las personas atendidas, algunos proyectos tan solo pueden trabajar con personas que cuenten con el Número de Identidad del Extranjero (NIE). Es el caso de algunos de los proyectos en los que trabaja Geranio:

Desde todas las grandes asociaciones y fundaciones que al final están financiadas por los Ministerios, o sea, quitamos [Asociación 1], quitamos [Asociación 2], quitamos estas asociaciones, el resto estamos atados de pies y manos a atender a solo personas con NIE.

Esta limitación no permite invertir estos recursos en aquellas personas que acceden a la ciudad de Ceuta de forma irregular, cuya situación administrativa no se ha regularizado y que tan solo cuentan con el documento de identificación que se les proporciona en el CETI. Sin embargo, son estas personas las que han sufrido una mayor vulneración de sus derechos fundamentales (APDHA, 2021), las que se enfrentan a mayores barreras lingüísticas, culturales y administrativas y que, por lo tanto, podrían beneficiarse de algunos de estos programas. Girasol comenta una experiencia similar:

Mis dos compañeras atienden a personas migrantes, vamos atienden a todo tipo de personas, pero también pueden atender a personas migrantes, porque aunque el resto de compañeros que atienden a personas migrantes, no lo pueden “apuntar” porque mínimo, tienes que tener NIE, o

sea mínimo tienes que tener algún documento que no sea pasaporte, pasaporte no pueden.

La gran variabilidad en los países de procedencia hace que las asociaciones tengan que adaptarse a los cambios que esto supone. Los diferentes idiomas, grupos étnicos, costumbres, religiones, experiencias en la ruta migratoria y el género, entre otros, son factores que presentan retos en la comunicación, así como las necesidades de las personas a las que se atiende.

4.2. BIDIRECCIONALIDAD

De forma transversal es frecuente que las personas entrevistadas planteen la realización de actividades desde la “bidireccionalidad”, es decir, como un intercambio que les permite adaptarse a las necesidades y preferencias de las personas que acuden a la asociación. En este sentido, Amapola explica:

Yo no te estoy pidiendo que tú me cuentes, tú me cuentes, tú me cuentes y yo no te voy a contar nada, sino que trabajamos en una relación igualitaria en la que tú me das y yo también te voy a dar, entonces es mucho más fácil.

Esto no solo permite adaptar las actividades realizadas y generar nuestras propuestas, sino que fomenta las relaciones de igualdad dentro de las asociaciones. En esta misma línea, Girasol comenta:

No creo que yo sea quien vaya allí a enseñar, yo voy a compartir, y lo que busco es que siempre sea bidireccional. Enseñar y aprender, y no decirles ninguna verdad absoluta porque yo no la tengo.

Es el caso también de Orquídea:

[...] lo que hacemos durante el día es acoger a la gente que llega, tanto a las personas que ya llevan un tiempo como a las que acaban de llegar, y esta acogida se hace, pues, desde la experiencia de que todos creemos que somos iguales, y desde esa experiencia de compartir y de sentir que la dignidad está por encima de todo.

Clavel lo presenta como una relación de poder que, si no ejercemos, permitirá una comunicación de igual a igual:

Al final todo es lo mismo, es una relación de poder, que si tú quieres la ejerces y no va a llegar el mensaje, y si no, decides no ejercer esa situación de poder de yo más que tú y entonces ese mensaje va a llegar.

Además, la lengua, que suele ser una barrera dentro de la comunicación, se puede convertir también en una herramienta que permita establecer relaciones de igualdad. En este sentido, Margarita explica:

Luego, a nivel personal y a nivel de trabajo, conocer cuatro palabras de cada lengua te abre un abanico de posibilidades increíble. La gente se siente aceptada, se siente comprendida, se siente valorada cuando tú llegas y le dices "nanga def" a un senegalés. Es otra manera de entrar, porque es una manera de entender que conoces su origen y lo aceptas.

En definitiva, muchas de las personas entrevistadas coinciden en la importancia del planteamiento de las actividades que se realizan en las asociaciones desde una perspectiva de “bidireccionalidad”. Esta perspectiva permite el establecimiento de relaciones igualitarias, en las que se valora lo que cada persona aporta y en las que cada persona puede recibir algo beneficioso.

4.3. GÉNERO

Las mujeres migrantes se enfrentan a mayores dificultades y vulneraciones de derechos que las que los hombres padecen (APDHA, 2022). El último informe de APDHA (2022), titulado “Mujeres y frontera sur” pone de manifiesto que las mujeres migrantes no solo parten en numerosas ocasiones de contextos de agresión física, psicológica, sexual o estructural, sino que en su llegada a España siguen sufriendo esta discriminación múltiple (racial, de género) que perpetúa otras violencias. Partiendo de este contexto, en este apartado se ofrece el análisis de las reflexiones de seis de las ocho personas entrevistadas, las cuales pudieron aportar su perspectiva en torno a la atención de las mujeres migrantes en la ciudad de Ceuta ya que actualmente trabajan o han trabajado con grupos de mujeres.

Por lo general, desde las asociaciones el trabajo con mujeres migrantes se aborda de forma específica, teniendo en cuenta los contextos de violencia que han vivido y que puede que sigan viviendo, como en el caso de Amapola:

El trabajo con las mujeres es mucho más específico. Nosotros que nos especializamos en eso y lo que vamos es a por indicios de trata. Ten en cuenta que de donde viene de origen, la ruta migratoria que han tenido, el destino que tiene, tiene muchas probabilidades. Entonces nosotros lo que más nos centramos es la detección de indicios de trata.

En línea con las conclusiones del citado informe de APDHA, Geranio comenta lo siguiente respecto a las dificultades a las que se enfrentan las mujeres migrantes en Ceuta:

Es complejo. Obviamente, tienen dificultades a nivel mujer, y les agregas las de a nivel migrante. Pero las dificultades, yo creo que son un poco... no las mismas para nada, o sea, es como un grado más profundo.

En el trabajo con mujeres de origen marroquí, Girasol comenta que encuentran mayor dificultad en la comunicación debido a la carga de cuidados:

Yo creo que sí, y no por falta de inteligencia, porque las mujeres aprenden súper rápido. En un momento, en las alfabetizaciones, están hablando español increíble. Yo creo que es porque no... no las dejan sentarse, ir a sus clases, ponerse a leer, ponerse a escribir, porque es que el tiempo lo tienen ocupado en otro millón de cosas...

Este análisis es similar al que realiza Amapola respecto a las mujeres de otras procedencias, tales como países del oeste de África, las cuales no han contado con oportunidades de desarrollar estudios superiores y encuentran barreras en la comunicación:

Uno de ellos es el idioma, ya te digo, hay muchas mujeres que sí que hablan francés, pero hay otras mujeres que te hablan solo pular, entonces es complicado el trabajo con ellas. [...]

Con las mujeres ya es brutal. Muchísimas mujeres que a lo mejor han ido al colegio, pero muy pequeñas y a los 10,11, o 12 años, las han quitado del colegio para casarlas. Son pocas las que tienen estudios universitarios.

Al igual que comenta Girasol, Orquídea destaca que las diferencias en cuanto a competencias entre hombres y mujeres o la menos participación no se deben a una falta de capacidad, sino que están vinculadas a sus las obligaciones de cuidados:

[...] quizá a las mujeres les cuesta más el tener que dejar el centro de acogida de inmigrantes, el caminar, porque esto no está muy cerca. Entonces eso les cuesta más y hace que en muchos momentos, pues tampoco vengan tan asiduamente o si alguna ha tenido cargas familiares de algún niño o pareja o todas estas cosas y que ha dificultado su asistencia. Si es gente joven y también gente con bastante capacidad de superación, pues no hay mucha diferencia, al contrario, hemos tenido a mujeres muy líderes entre los chicos.

Por último, cabe destacar el trabajo que se realiza con las mujeres migrantes en situación de prostitución, en el que además del reparto de material preventivo se busca proporcionar recursos y herramientas que, en la medida de lo posible, les permitan cambiar su situación. Como explica Amapola:

El material preventivo nos lo cede la Consejería de Sanidad. Nosotros la idea del ejercicio de trabajar con mujeres que están en situación de prostitución y repartir el material preventivo es una reducción de daños. Vamos a ser realistas, no nos gustaría que ninguna mujer ejerciera la prostitución, pero yo no puedo llegar a una chica y decirle "venga, deja de ejercer" porque me va a decir, bueno, ¿tú me vas a dar de comer, tú me vas a dar dinero para mandarle a mi familia? Entonces, la idea es reducir el daño que puede producir ese ejercicio lo mínimo posible, mientras que aparte vamos intentando darles recursos, darles herramientas e intentar cambiar su situación, pero lo del material preventivo es reducción de daños.

Desde las asociaciones se coincide en que las mujeres migrantes han vivido y siguen viviendo una situación de violencia y discriminación que hace necesario el desarrollo un trabajo específico que sea capaz de abordar sus contextos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente artículo presenta una perspectiva general sobre el trabajo que realizan las asociaciones de Ceuta que atienden a personas migrantes y refugiadas.

En general, todas ellas realizan una serie de actividades generales en líneas similares, que promueven la acogida, la formación en distintos temas que puedan ser útiles para la integración, así como el intercambio entre culturas. Además, algunas de ellas cuentan con programas

específicos centrados en la atención de colectivos específicos o en temas concretos. No obstante, cabe señalar que la pertenencia a ciertos proyectos que reciben financiación supone una limitación a la hora de atender a personas que no puedan acreditar tener una situación administrativa regular, por lo que numerosas personas que podrían beneficiarse de sus actividades quedan fuera de su alcance.

A través de las entrevistas se ha constatado que la gran variabilidad en los flujos migratorios (procedencia, número de llegadas, bagaje cultural...) hace que las asociaciones tengan que adaptar su trabajo a las distintas necesidades y perfiles de las personas que participan en sus actividades. De este modo, se hace necesario un abordaje que sea sensible a las diferencias lingüísticas, culturales y contextuales de las personas que acuden a las asociaciones. Esto se hace posible gracias al enfoque “bidireccional” que se da en algunas de las asociaciones entrevistadas, es decir, un enfoque que contempla las actividades realizadas como una oportunidad para el intercambio. De este modo, el desarrollo de actividades nace desde las propias necesidades y preferencias de las personas que acuden a las asociaciones, promoviendo así las relaciones igualitarias.

Por último, en este trabajo se han recopilado reflexiones de las personas entrevistadas en cuanto a la perspectiva de género. Desde las asociaciones entrevistadas se lleva a cabo un trabajo específico con mujeres que tiene en cuenta los contextos de violencia y vulneración de derechos que sufren. Por ello, se desarrollan programas, talleres y actividades concretas que atiendan a las necesidades específicas y que permitan desarrollar su potencial.

En cuanto a futuras líneas de investigación, sería interesante indagar en mayor profundidad en otras categorías como las de formación y barreras. Estas ofrecerían información más detallada sobre las temáticas y materiales utilizados por las asociaciones en sus talleres de formación, las barreras en la comunicación a las que se enfrentan así como las prácticas de traducción y adaptación que llevan a cabo. Además, en futuros estudios sería interesante contrastar el trabajo que se lleva a cabo en Ceuta con el que se realiza en alguna provincia de la península, puesto que las personas a las que las asociaciones atienden se encuentran en otra etapa de su proyecto migratorio.

6. REFERENCIAS

- Álvaro Aranda, C. (2020). La traducción de materiales sanitarios sobre la COVID-19 para población inmigrante: análisis exploratorio de propuestas en España. *TRANS. Revista de Traductología*, 24, 455–468. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2020.V0I24.9762>
- Aris Escarcena, J. P. (2022). Ceuta: The Humanitarian and the Fortress EUrope. *Antipode*, 54(1), 64–85. <https://doi.org/10.1111/anti.12758>
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. (2022). Derechos Humanos en la Frontera Sur 2022. Mujeres y frontera. www.apdha.org
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. (2021). Derechos Humanos en la Frontera Sur 2021. www.apdha.org
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. (2020). Derechos Humanos en la Frontera Sur 2020. www.apdha.org
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. (2019). Derechos Humanos en la Frontera Sur 2019. www.apdha.org
- Blommaert, J. (2007). Linguistic diversity: Africa. *Handbook of language and communication: Diversity and change*, 9, 123-149
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Gil-Salmerón, A., Katsas, K., Riza, E., Karnaki, P., & Linos, A. (2021). Access to healthcare for migrant patients in europe: Healthcare discrimination and translation services. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (15). <https://doi.org/10.3390/IJERPH18157901>
- Jiménez-Castro, M., Rivera-Trigueros, I., & Olvera-Lobo, M. D. (2022). Overview of Translational Activities to Promote the Inclusion of Migrant Population in Health Communication. *Critical Perspectives on Diversity, Equity, and Inclusion in Marketing*, 17.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, 1 (1), 47–60. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/43/46>
- Serre-Delcor, N., Oliveira, I., Moreno, R., Treviño, B., Hajdók, E., Esteban, E., Muria-Closas, A., Denial, A., & Evangelidou, S. (2021). Cross-Sectional Survey on Professionals to Assess Health Needs of Newly Arrived Migrants in Spain. *Frontiers in Public Health*.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: guidance for novice researchers. *Nursing Standard*, 22(23), 35–40.
- Vieyra Calderoni, M. (2019). Libertad de movimiento restringida en Ceuta y Melilla: Vulneración generalizada de un derecho fundamental . *Revista Crítica Penal y Poder*, 18, 163–171.
<https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/30422>

EL MANDATO DE LA INTEGRACIÓN CÍVICA DE LA UE Y SU REFLEJO EN LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN DE LOS ESTADOS MIEMBRO

ANA SALES TEN
Universitat de València
Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local

1. INTRODUCCIÓN

Con el devenir del siglo XXI se iniciaba en Europa un cambio en la concepción de las políticas públicas que afecta de manera directa en las políticas de integración de las personas inmigrantes y su relación con las sociedades de acogida, una transformación que a finales de la primera década ya se registraba en las legislaciones de diferentes Estados miembro y que por contagio o simpatía se ha ido extendiendo a lo largo de los últimos años.

Una modificación sustancial que repercute en la concepción del estatus de ciudadanía otorgado a las personas inmigrantes, y que progresivamente se han ido configurando sobre la base de un modelo que instruye una obligación para las personas inmigrantes. Con él la complejidad de los procesos de integración y la esencia del encuentro entre dos partes (la persona que emigra y la sociedad de acogida), queda reducida a la capacidad del inmigrante por conocer los elementos de identidad del país que le acoge, mientras que la implicación por parte del Estado se ha transformado en la instrumentalización de la misma. Una forma de gestionar las políticas públicas que se ha ido consolidando progresivamente, y cuya tendencia se ha caracterizado por una concreción de su contenido y una mayor delegación de responsabilidades en la persona inmigrante.

Razones, causas y consecuencias, no están ausentes del discurso que lo analiza, entre las que cabe considerar quienes lo relacionan con el fracaso del multiculturalismo, la proliferación del discurso sobre la integración espontánea, o la revisión del concepto de ciudadanía. Lo cierto es que esta tendencia ha generado un debate plural y diverso que oscila entre manifestaciones de simpatía y la necesidad de promoverlo, y declaraciones de rechazo hacia el mismo. Para sus defensores nos encontramos ante un mecanismo que garantiza la cohesión social al promover una acomodación en la convivencia, al tiempo que contribuye a mantener el orden social y afianza la integración desde la base de los valores de una sociedad. Mientras que para sus detractores implica, una condicionalidad para el acceso a dichos derechos, promocionando una ciudadanía condicionada y estableciendo diferencias entre ciudadanos, a la vez que olvida el aspecto más sensible de la integración como es la participación (Sales, A., 2019).

2. OBJETIVOS

El objeto de estudio de este trabajo es el análisis de la modificación que, en diferentes países de la UE, ha teniendo lugar en la concepción y diseño de las políticas de integración de la inmigración, las cuales refieren la demostración de unos requisitos de integración que quedan condicionados al estatus de extranjería.

Con el análisis de esta tendencia se pretende: (1) Registrar un modelo de política pública que crea según el país, una obligación pura u obligación condicional, que convierte la integración cívica de las personas inmigrantes en una condición para un derecho, fijando una relación jurídica como requisito. (2) Demostrar como esta modificación produce un salto cualitativo en el proceso de integración, que deja de ser una meta deseable para convertirse en un requisito. (3) Contextualizar esta transformación en el marco del trabajo de las Instituciones de la Unión Europea en torno al concepto de integración cívica para los residentes de terceros países.

3. METODOLOGÍA

La metodología del estudio se realiza desde el paradigma cualitativo, centrandó el interés en conocer el desarrollo este modelo de política pública en determinados países de la UE, no necesariamente para hacer predicciones, ni evaluar las medidas establecidas, sino con la intención de informar con claridad, objetividad y precisión sobre las mismas, lo que permite estar en disposición de establecer algunas implicaciones y conclusiones sobre el tema en cuestión. Las técnicas aplicadas en la investigación han sido la investigación documental y el estudio de casos.

La investigación documental ha ocupado una buena parte de este trabajo, siguiendo a Valles (2003) la clasificación de los documentos la podemos realizar de la siguiente forma:

- Revisión de documentos oficiales y de los sistemas de información de la Unión Europea y de los gobiernos bajo la siguiente clasificación: (1) derivados del derecho: Tratados de la Unión, fuentes Constitucionales de los países, legislación, reglamentos, directivas, dictámenes y acuerdos (entre otros). (2) vinculados a la intervención social: planes, programas, actas de constitución de los mecanismos de coordinación, sistemas de información y difusión de los instrumentos desarrollados.
- Revisión de la literatura que ha producido este cambio de modelo de política de integración, en el ámbito nacional e internacional.
- Revisión de documentos técnicos: manuales de usuario, de estudio y de exámenes, programaciones curriculares, sistemas de acceso a los recursos, informes y memorias de distintas organizaciones.

La técnica del análisis de casos múltiples se ha aplicado para el estudio de los países, pero considerando cada uno de ellos como un caso único (Rodríguez, Gil y García 1996), lo que ha permitido comprender como se ha ido configurando el cambio y describir los instrumentos desarrollados en cada contexto. La selección de los mismos se ha realizado sobre la base de la potencial información que el análisis de la literatura

había proporcionado y la indagación personal. Los casos seleccionados son representativos y su estudio permite tener una visión clara de los cambios y del estado de la situación, así como integrar una discusión sobre el tema en cuestión. Los países estudiados han sido: Países Bajos, la República Francesa, el Reino Unido, la República Federal de Alemania, la República de Austria, el Reino de Bélgica, el Reino de Dinamarca y el Reino de Suecia; para todos ellos se han estudiado tres momentos referidos a la entrada, la residencia y el acceso a la nacionalidad por la vía de la naturalización; de cada uno se destacan los aspectos de mayor importancia que de forma independiente aporta al estudio en su totalidad.

4. RESULTADOS

4.1. EL TRAZADO DE LA UNIÓN EUROPEA HACIA LA INTEGRACIÓN CÍVICA

La competencia comunitaria sobre inmigración y asilo se establece por primera vez con la entrada en vigor (el 1 de mayo de 1999) del Tratado de Ámsterdam (firmado el 2 de octubre de 1997), ya que a partir del mismo los elementos referidos a la libre circulación de personas, el control de las fronteras exteriores, las cuestiones de asilo, inmigración y cooperación judicial en materia civil pasaron a formar parte del "pilar comunitario" (DOUE 340). Lo más significativo fue que por primera vez se incluían cuestiones relativas a la integración en el texto; aunque si bien no las menciona como tal, en dos artículos podemos encontrar alusiones a la misma, en concreto en: (1) el artículo 13 en el que se permite al Consejo adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual; (2) en el artículo 73 K mediante el cual se le solicita al Consejo que adopte medidas sobre política de inmigración en relación a asuntos como: las condiciones de entrada y residencia, y normas sobre procedimientos de expedición de visados de larga duración y de permisos de residencia entre ellos los destinados a la reagrupación familiar, así como la adopción de medidas que definan los derechos y las condiciones bajo las cuales los nacionales de terceros países que residan legalmente en un Estado miembro pueden

residir en otros Estados miembro. Haciendo uso de las posibilidades que ofrecía el mismo se celebró la reunión del Consejo Europeo en Tampere (CON, 1999) que, podemos considerar como el origen de la política europea de integración, ya que en él se acordó que las cuestiones distintas, pero estrechamente relacionadas del asilo y la migración, hacían necesario desarrollar una política común de la UE, así como la necesidad de aproximar las legislaciones nacionales sobre las condiciones de admisión y residencia de los nacionales de terceros países, integrando una valoración de la situación en los países de origen. Para su logro se empezó a trabajar en torno a tres cuestiones: (1) las actuaciones sobre la presión migratoria, (2) el control sobre las corrientes migratorias y (3) el fortalecimiento de las políticas de integración de los inmigrantes legales, en cuyo marco se decide adoptar medidas para mejorar su situación jurídica, favorecer las condiciones económicas y socioculturales adecuadas a una integración con éxito, aumentar la información y el diálogo, y potenciar la lucha contra la discriminación racial-xenofobia.

Es pues con la entrada del siglo XXI cuando las instituciones de la UE comienzan a asumir responsabilidades en materia de integración de las personas inmigrantes, desarrollando una importante actividad a través de tres vías: (1) el establecimiento de un marco jurídico común sobre no discriminación y el reconocimiento de derechos y prerrogativas semejantes a las de los ciudadanos de la UE, (2) mediante la presentación de comunicaciones y otros actos normativos de la Comisión que fueron diseñando un marco común para la integración, y (3) a través de la dotación de instrumentos específicos de financiación, y coordinación en un doble nivel: entre los Estados miembro, y entre los Estados y las Instituciones de la UE.

Partiendo de estos instrumentos la acción comunitaria en materia de integración, comienza a desarrollarse de manera intensa gracias a la aprobación de una serie de medidas en materia de antidiscriminación basada en tres directivas: Directiva 2000/43/CE de 29 de junio, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, destinada a aplicarse en los ámbitos del empleo, la formación, la protección social (incluida la salud y la seguridad social), la educación y el suministro de bienes y servicios,

incluida la vivienda. Directiva 2000/78/CE de 27 de noviembre, para la igualdad de trato y la ocupación; con el fin de que los Estados miembro aplicaran el principio de igualdad de trato como la ausencia de toda discriminación directa o indirecta basada en motivos de religión o convicciones, de discapacidad, de edad, de orientación sexual en el ámbito del empleo y la ocupación. La Decisión 2000/750/CE de 27 de noviembre por la que se establece un programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación (2001-2006).

Uno de los documentos clave en la construcción de la ciudadanía cívica y la integración de las personas inmigrantes extracomunitarias en el ámbito de la Unión fue el Dictamen del Comité Económico y Social (CESE 2002) sobre "La inmigración, la integración y el papel de la sociedad civil organizada" de 21 de marzo de 2002, que definía cuatro pilares básicos que marcarían un antes y un después en el desarrollo de las políticas de integración de la inmigración; de hecho el texto comienza reconociendo que la inmigración en la Unión había dado un giro sustancial, y que lo que prevalecía era el establecimiento de las poblaciones inmigradas, por lo que el destino de los inmigrantes es mayoritariamente su integración en la sociedad y se considera que este debe ser el concepto que presida las nuevas políticas de inmigración. En el 1er Pilar sobre integración y ciudadanía se reconoce que la sociedad europea actual y futura es una sociedad con gran presencia de personas inmigradas, lo que hace necesarias unas políticas claras y eficaces de integración social de la población inmigrada (en la que se engloba también a la reagrupación familiar, refugiados y personas acogidas a otras formas de protección humanitaria).

Es en este contexto en el que la Comisión define el concepto de *integración cívica* basado fundamentalmente en la progresiva equiparación de los inmigrantes con el resto de la población, en derechos y deberes, así como su acceso a bienes, servicios y cauces de participación ciudadana en condiciones de igualdad de oportunidades y de trato, siendo el concepto de ciudadanía el referente principal del mismo. El CESE considera que la diversidad cultural es una característica de la Unión plural y democrática, al igual que el principio de neutralidad religiosa del Estado, y que aunque la inmigración procedente de terceros países aporta nuevos

elementos a la diversidad enriqueciendo social y culturalmente nuestras sociedades, no pueden eludir el respeto a las leyes y la aceptación de las normas de la sociedad por razones culturales, si no que han de respetar los valores democráticos de las sociedades europeas e incorporarse a los cauces democráticos para su integración social. Al igual que considera necesarios los principios de independencia y neutralidad de las instituciones ante las religiones para contribuir a una buena relación entre inmigrantes y sociedad de acogida.

El 2º Pilar “El camino recorrido por las instituciones europeas en políticas de integración social de los inmigrantes” tiene como objetivo impulsar a nivel comunitario (implicando a las instituciones europeas, nacionales, regionales, locales y la sociedad civil organizada) un debate político y social para que las políticas de integración formaran parte fundamental de las políticas comunes de inmigración y asilo.

En el 3er Pilar se considera que las políticas para la integración deben ser desarrolladas por las instituciones tanto públicas como privadas, con amplia participación de las organizaciones sociales y de la sociedad de acogida, fomentando el intercambio cultural y el conocimiento mutuo. En este ámbito se establece un “Programa Marco Común” para promover nuevas políticas de integración social, en el que alude a las políticas de primera acogida sobre las que se elabora dos Dictamen: uno sobre el proyecto de directiva relativa a las condiciones de entrada y residencia de los inmigrantes por motivos económicos proponiendo que la inmigración económica tenga condiciones favorables de acogida (CES 2002a) y otro referido a las condiciones de acogida de los solicitantes de asilo (CES 2002b).

En el 4º Pilar se establece orientaciones sobre el papel de la sociedad civil en la integración social y trata la cuestión de la necesidad de avanzar en temas como son el acceso a la nacionalidad y el derecho al voto.

El informe del CESE se verá reforzado en 2003 con 4 documentos claves para comprender el marco de referencia desde el que se parte en el análisis:

- La comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las

Regiones sobre “Inmigración, integración y empleo” (de 3 de julio de 2003) en la que se recoge el reto de la integración como un planteamiento holístico y un proceso bidireccional basado en derechos mutuos y obligaciones correspondientes de los ciudadanos de terceros países en situación legal y de la sociedad de acogida (COM 2003/336).

- Los acuerdos del Consejo Europeo de Salónica (CON, 2003) que en su capítulo II sobre “inmigración, fronteras y asilo” hace hincapié en la necesidad de desarrollar una política común en tres materias claves: (1) inmigración ilegal, fronteras exteriores, repatriación de los inmigrantes ilegales y cooperación con terceros países; (2) establecer un sistema europeo común más eficaz de asilo, y (3) en la necesidad de desarrollar una política común sobre la integración de nacionales de terceros países, considerando que las medidas de integración deben entenderse como un proceso continuo de doble sentido, basada en el reconocimiento de derechos mutuos y obligaciones (aunque la responsabilidad principal de su elaboración sigue incumbiendo a los Estados miembro, se considera que dichas medidas deben articularse en el marco de la UE), y para su logro se plantea definir principios básicos comunes.
- Las Directivas 2003/86/CE de 22 de septiembre sobre reagrupación familiar.
- La Directiva 2003/109/CE de 25 de noviembre relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración.

En ambas Directivas se otorgan a los Estados la libertad de que en su aplicación los países pudieran establecer las condiciones de acceso que las legislaciones nacionales estimasen, referidas básicamente al conocimiento de la lengua y de la sociedad de acogida, considerados como elementos claves para asegurar una buena integración. En concreto la Directiva sobre reagrupación familiar señala que debe fomentarse la integración de los miembros de la familia, quienes deben tener un estatuto independiente del reagrupante, y se dan algunos detalles que depositan

en las voluntades nacionales la libertad de establecer los requisitos para su logro; estos son: el artículo 4.1, en el que se establece que a los hijos mayores de 12 años que lleguen con independencia de su familia se les podrá solicitar que cumplan con las condiciones de integración previstas en la legislación nacional del país antes de autorizar su entrada, y el artículo 7.2, en el que se afirma que los Estados miembro podrán requerir a los nacionales de terceros países que cumplan medidas de integración de acuerdo con sus legislaciones nacionales.

De igual manera la Directiva relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración en los artículos 5.2 y 15.3 se recoge que los Estados miembro podrán requerir a los nacionales de terceros países que cumplan las medidas de integración de conformidad con la legislación nacional; (en la versión consolidada) puntualiza “podrá exigirse a las personas que cursen estudios de idiomas”.

En sí, todos ellos conforman un conjunto de acuerdos y medidas que marcan el inicio de la actuación comunitaria en materia de integración de nacionales de terceros países, ya que conforme se ha demostrado cada una de ellas va aportando elementos relevantes que les dota de una importancia significativa y trascendental, en la configuración de un nuevo modelo de integración, a partir del cual van a enfocarse los ordenamientos jurídicos y las políticas de integración nacional de los países de la Unión.

4.2. FIJANDO MATICES EN EL ANÁLISIS DEL MODELO DE POLÍTICA PÚBLICA

Es pertinente que reparemos en algunos matices relevantes, pues bajo ningún concepto se pretende dar a entender que este modelo de política pública es promovida o impulsada desde las instituciones de la UE, pero si demostrar como, aun sin querer, determinadas decisiones y acuerdos tomados han dado un amplio margen a los Estados miembro para desarrollarla. En primer lugar hay que referir que la contextualización de esta tendencia de política pública en materia de integración de nacionales de terceros países, encuentra su lógica en la construcción de una Europa que se construye sin fronteras interiores pero con una fuerte y sólida frontera exterior Rosales (2014) considera que “la aceleración de la construcción europea que imprimen los acuerdos de Maastricht, pone de

relieve que el resultado de la integración económica y política va a depender también de cómo cristalice la gestión centralizada de la inmigración”; por ello la Unión se esforzará por definir una hoja de ruta, en la que los Estados miembro han encontrado amparo a la modificación de sus marcos normativos.

Cabe apuntar que los primeros avances nos situaban en un primer modelo de política pública que estaba centrada en las voluntades de los países en establecer criterios que vinculasen el acceso y la permanencia a una demostración de interés o esfuerzo de integración; pero que con los años se ha ido generando una fuerte tendencia, puntualmente justificada pero escasamente razonada, que ha llevado a los Estados a poner un inédito énfasis en las cuestiones de seguridad y utilitaristas de la inmigración; cuestiones que caminaron, por contagio o por impulso, al establecimiento de la obligación de la integración como condición previa para el acceso a derechos (Sales, 2019). Bascherini (2008) resalta que “...los años a caballo entre los siglos XX y XXI, dejan como registro... un inédito énfasis en las temáticas centradas en la seguridad y utilitaristas que tradicionalmente han caracterizado a la inmigración... que en realidad son coherentes con la conversión de las políticas migratorias... para la reducción de derechos”

No podemos obviar que esta tendencia, (1) nacía con el objetivo de impulsar un debate político y social para que las políticas de integración formaran parte fundamental de las políticas comunes de inmigración y asilo (reclamado por distintas esferas); (2) se desarrolló en el marco de trabajo para la consecución de los Principios básicos comunes de integración, que, a pesar de que en estos la integración se reconoce como un proceso de carácter bidireccional de ajuste mutuo, su aplicación permite a los Estados miembro gestionar conforme a sus criterios las acciones pertinentes para su logro; (3) desde todas las instituciones hubo empeño por desarrollar los instrumentos necesarios para definir una política común que promueva una integración efectiva en la que se asegure un respeto por los valores de la Unión, es el motor que impulsa a que los elementos de la obligación vayan tomando fuerza y reemplazando la demostración de voluntad por una exigencia.

En el análisis del mismo se ha observado que, pese a lo común de su tendencia hacia la obligación, podemos diferenciar entre dos modelos. El primero supone una manifestación de un propósito o una voluntad que se instrumentaliza mediante la firma de un documento en el que se plasma el compromiso “de buen ciudadano” que una persona inmigrante asume con la sociedad que le acoge, mientras esta garantiza el acceso a los servicios básicos de ciudadanía en igualdad de condiciones (con respecto a los nacionales). Este modelo no pasa de ser un requisito que no debería ir más allá de lo que su simbología supone, en sí mismo no da ni quita nada de lo que socialmente ya se venía otorgando a una persona inmigrante que reside de manera legal en un país. Por su parte, la persona tampoco compromete nada que vaya más lejos de su voluntad de aceptación y respeto por los valores y el idioma de la sociedad que le acoge, nada, podríamos añadir, que habitualmente no dé por supuesto alguien que emigra. En él la integración sigue su curso normal y se mantiene como un proceso que cada persona podrá llevar a su ritmo. Podríamos pues considerarlo como un mero “rito”, una forma simbólica de compromiso con la ciudadanía, que supone un cambio cualitativo en la acogida, plasmado a través de la firma de un documento que le otorga cierta solemnidad al hecho de entrar a formar parte de una sociedad.

El segundo modelo (en el que me centraré) tiene otra connotación de carácter restrictivo e implica una obligación condicional para el acceso a un derecho. Este modelo define un nuevo concepto de ciudadanía en el que se presupone que una persona está integrada cuando ha adquirido unos conocimientos sobre la lengua y los valores del país que le acoge. En él, la integración cívica se ha transformando en un requisito con efectos jurídicos, y nos aleja de la esfera nostálgica que consideraba la integración como un hecho natural, un evento que se da a través de los años de convivencia, en la que el vaivén de su movimiento se producía al ritmo que marcaban las trayectorias personales. Ahora la integración se mide sobre la base de las capacidades personales y las competencias adquiridas. Una transformación sustantiva del proceso de acomodación que condiciona los aspectos más sensibles de la misma. Esta modificación se produce cuando los Estados, además de preocuparse por la buena

gestión del hecho migratorio (entradas, salidas, contingentes, etc.) empiezan a hacerlo por la integración cívica de las personas inmigrantes.

4.3. LOS CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS

Con el análisis de los países se analiza cómo y cuándo se incorporan las medidas y requisitos de integración en el proceso migratorio, para ello se han analizado 4 aspectos en cada uno de los países: (1) los criterios fijados por cada país para medir la integración, así como los recursos y programas que cada uno de ellos ha implementado, (2) los requisitos que condicionan la concesión de visados, (3) los requisitos asociados a la concesión de un permiso de residencia diferenciando entre la residencia inicial y la permanente, y (4) las condiciones para la obtención de la naturalización. Dependiendo del país que consideremos, se dará una o varias de estas manifestaciones, que se aplica en tres momentos:

El primero en la entrada al país condicionando la concesión del visado; aunque este paso previo no está instaurado en todos los países estudiados, su implantación se justifica inicialmente a través de dos modelos de visados:

- Visado por reagrupación familiar (Directiva al derecho de Reagrupación familiar de 2003) se permite que los Estados miembros exijan a los nacionales de Terceros países el cumplimiento de medidas de integración. Revisada en 2008 y tras un periodo de consultas la Comisión publicaba en 2014 una Comunicación en la que se recoge la posibilidad de que los Estados comprueben si esa persona muestra la voluntad necesaria de integración en su nuevo entorno y para ello pueden recurrir a un examen. Aunque también refiere que la no superación de un examen no debería ser causa de denegación del visado y en cualquier caso la adquisición de las competencias requeridas debe ser asequible, gratuita y adaptada a las necesidades (COM 2014/154).
- Los visados de trabajo a los que refieren diferentes comunicaciones, conferencias y los principios de 2008 (COM 2008/359). La tendencia de la Unión es reclamar a los países que impulsen medidas de control de fronteras y regulación de

visados para garantizar que las personas que llegan contribuyan al crecimiento y desarrollo de la misma y que su admisión sea acorde a las necesidades del mercado de trabajo. Por ello algunos países han fijado instrumentos de evaluación curricular (idioma, formación, experiencia profesional, etc.) en las solicitudes de visados.

El segundo momento se refiere a la concesión de la residencia tanto la inicial como la permanente. Su origen podemos situarlo en el Dictamen del Comité económico y social de 2002 (CES 2002a), acompañado del la Directiva de 2003 sobre Residencia Permanente entre otros acuerdos (2003/109/CE). El estudio recoge las reformas jurídicas que han realizado los países mediante las que se establece un vínculo entre las cuestiones de la inmigración y la integración de las personas nacionales de terceros países, a través de las cuales la supremacía que experimentaban los aspectos normativos de la extranjería que quedan supeditados a la integración.

El tercer momento estudiado es el acceso a la nacionalidad por el procedimiento de la naturalización; desde una perspectiva social la naturalización es concebida como el resultado final del proceso de integración de una persona. Por ello que se ha considerado pertinente su análisis al entender que los requisitos en ese momento deberían ser mayores o presentar cierta singularidad, sin embargo, comprobamos cómo la exigencia establecida para la residencia permanente no difiere en demasía de fijada para la naturalización en algunos de los países que estudiamos, lo que genera cierta alerta y sorpresa especialmente si tenemos en consideración que la integración es un proceso que se alcanza con los años de convivencia.

4.4. EL DESARROLLO DEL MODELO EN LOS PAÍSES DEL ESTUDIO

Los Países Bajos fue el primero en aprobar una Ley (1998) en la que se impulsaban políticas locales de integración fijando programas preceptivos que anexionan el aprendizaje de la lengua y la cultura; en 2003 acentúa el nivel de exigencia e incorpora la diferencia entre requisitos previos a la llegada y medidas de integración en la sociedad; en 2007 reemplaza la obligatoriedad de asistir a cursos por la de superar el examen

Civic Integration, condicionando la entrada, la residencia y la naturalización de las personas inmigrantes. El contenido y modelo de examen ha sido reformulado en varias ocasiones, siendo los criterios que tiene fijados para cada uno de los momentos los recogidos en la siguiente tabla (Gov. Bélgica, 2022).

TABLA 1. Países Bajos

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	Nivel A1	Examen Civic Integration	—
RESIDENCIA INICIAL	Nivel B1/B2	Examen Civic Integration	—
RESIDENCIA PERMANENTE	Nivel B1/B2	Examen Civic Integration	5 años de residencia legal continuada
NATURALIZACIÓN	Nivel B2	Examen de inmigración y ciudadanía	5 años de residencia permanente Asistir a la ceremonia

Fuente: elaboración propia

Francia creó en 1998 un consejo asesor sobre las cuestiones de la inmigración, pero el primer paso en firme lo dio en 2003 cuando tomó la decisión de desarrollar una serie de medidas que constituyen la política de acogida e integración. En ese mismo año la ley de inmigración, residencia y nacionalidad dio un giro al condicionar la residencia a la integración. Los requisitos se fijaban en 2006 bajo la firma del denominado *Contrat d'accueil et d'intégration*, esta modalidad de acogida se extendía en 2007 a la salida previa del país de origen. En su reforma de febrero de 2014 refuerza las políticas de integración consideradas el medio para reforzar los valores y la solidez del modelo republicano; siendo los criterios que tiene fijados para cada uno de los momentos los recogidos en la siguiente tabla (Gov. Francia, 2022).

TABLA 2. Francia

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	Examen de lengua	Examen de valores	—
RESIDENCIA INICIAL	Nivel A1	—	Contrato de acogida e integración (CAI)
RESIDENCIA PERMANENTE	Nivel A2	—	5 años de residencia legal continuada CAI (si no se firmó antes)
NATURALIZACIÓN	Nivel B1	—	5 años de residencia permanente Asimilados en la sociedad Asistir a la ceremonia

Fuente: elaboración propia

El Reino Unido da un primer paso en 2002 introduciendo en los requisitos de acceso a la naturalización, la demostración de conocimientos sobre la vida en el país y el idioma que empiezan a ser evaluados con el test *Life in UK* en 2005. Esta fórmula de registro se extendería en 2007 a los solicitantes de la residencia permanente y en 2008 incorporaba un sistema de valoración por puntos de la integración en los permisos temporales. Los cambios más significativos en materia de integración los daba en 2013 (reciben la Sanción real en mayo 2014), incrementando el nivel de exigencia y condicionando la inmigración familiar a la superación del test y al conocimiento del idioma antes de su llegada, siendo los criterios que tiene fijados para cada uno de los momentos los recogidos en la siguiente tabla (Gov. Reino Unido, 2022 y 2014).

TABLA 3. Reino Unido

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	Según el visado A1, B1, B2 o C1	—	—
RESIDENCIA INICIAL	B1	Test Life in UK	—
RESIDENCIA PERMANENTE	B1	Test Life in UK	10 años de residencia legal continuada
NATURALIZACIÓN	Nivel B1	Test Life in UK	3años de residencia permanente Asistir a la ceremonia

Alemania reglamenta la residencia y la integración con su ley de inmigración de 2005 en la que se inscribe la conocida ley de residencia *Aufenthaltsgesetz*, que regula las condiciones de acceso, residencia y trabajo, y promueve la integración a través del conocimiento del idioma. En su modificación de 2007 incorporaba la obligación de superar un examen tras la realización de los cursos de integración de los extranjeros y los inmigrantes alemanes étnicos, e hizo extensivo el requisito de conocimiento del idioma para la concesión del visado. Posteriormente se han realizado modificaciones significativas como la de 2009 para regular el nivel de idioma y la de 2013 en la que se reestructuran todos los aspectos de organización de los cursos, siendo los criterios que tiene fijados para cada uno de los momentos los recogidos en la siguiente tabla (Gob. Alemania, 2022).

TABLA 4. ALEMANIA

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	Nivel A1	—	—
RESIDENCIA INICIAL	Nivel B1	Examen de integración	—
RESIDENCIA PERMANENTE	Nivel B1	Examen de integración	5 años de residencia legal continuada
NATURALIZACIÓN	Nivel B1	Examen de naturalización	8 años de residencia permanente

Fuente: elaboración propia

Austria aprobó en 2010 un plan de acción para la integración de las personas inmigrantes e incorpora un acuerdo de integración *Integrationsvereinbarung* que deben cumplir obligatoriamente cuando se concede un permiso de residencia inicial y se amplía cuando se opta a un permiso de larga duración. En 2011 introducía un nuevo sistema de admisión por puntos a través de la *Rot-Weiss-Rot, Karte* (tarjeta rojo-blanco-rojo), dirigida a nacionales de terceros países altamente cualificados que deseen establecerse por un año en el país para buscar trabajo, a los que se les pide que demuestren competencia lingüística y cuya firma condiciona la aceptación del acuerdo de integración, siendo los criterios que tiene

fijados para cada uno de los momentos los recogidos en la siguiente tabla (Gob. Austria, 2022 y 2014).

TABLA 5. Austria

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	Nivel A1-A2	Examen sobre conocimientos de la sociedad	Sistema por puntos y Firma de un acuerdo
RESIDENCIA INICIAL	Nivel A2		Firma de un acuerdo de Integración (1)
RESIDENCIA PERMANENTE	Nivel B1		5 años de residencia legal continuada y Firma acuerdo de Integración (2)
NATURALIZACIÓN	Nivel B1	Examen de ciudadanía	10 años de residencia permanente y Renunciar a la nacionalidad

Fuente: elaboración propia

Bélgica incorporaba en 1999 algunos cambios en lo que se dio a conocer como la base de una nueva política de inmigración que regula las condiciones de acceso y permanencia en el país. En la gestión de las políticas de integración muestra ciertos desequilibrios territoriales ya que se dan diferencias entre las regiones de Valonia, Bruselas y Flandes, siendo esta la que tiene establecido un sistema obligatorio de integración definido dentro del programa de integración o *Inburgering* en el que se establece un contrato de integración cívica que se hace efectivo cuando la persona cumple con la obligatoriedad de la ley de inmigración y se inscribirse en el registro del municipio en el que fija su residencia una vez ha llegado al país; los criterios que tiene fijados para cada uno de los momentos son los recogidos en la siguiente tabla (Gob. Bélgica, 2022 y Gob. Regional de Amberes (2022)).

TABLA 6. Bélgica

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	—	—	—
RESIDENCIA INICIAL	240 horas de formación	Flandes Contrato de Integración	—
RESIDENCIA PERMANENTE			4 años de residencia legal continuada, 10 si no ha trabajado
NATURALIZACIÓN	SI	Obtener el título de integración	5 años de residencia permanente 10 si no ha trabajado

Fuente: elaboración propia

Dinamarca es uno de los países con las medidas más estrictas, los primeros cambios los introducía en 2006 cuando incorporaba (entre otros requisitos) haber pasado la prueba danesa de idioma y firmar la declaración de integración y ciudadanía activa, también conocida como contrato de integración *Integrationskontraten*, para la obtención de un permiso de residencia permanente.

En 2010 establecía la condición de superar la prueba danesa de la inmigración para las autorizaciones temporales de trabajadores religiosos, y en 2011 limitaba las concesiones de visado a unos grupos muy definidos y a personas altamente cualificadas a través de un sistema de valoración por puntos denominado Carta Verde o *Greencard* que requiere conocimientos y habilidades lingüísticas, y valora haber superado la prueba de habilidades danesa, siendo los criterios que tiene fijados para cada uno de los momentos los recogidos en la siguiente tabla (Gob. Dinamarca, 2015 y 2014).

TABLA 7. DINAMARCA

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	Nivel A1-A2	Examen sobre la sociedad	Sistema por puntos Firmar declaración de compromiso
RESIDENCIA INICIAL	Nivel A1	Prueba danesa de inmigración	—
RESIDENCIA PERMANENTE	Nivel A1	Declaración de integración y ciudadanía activa	5 años de residencia legal continuada
NATURALIZACIÓN	Nivel B1	Prueba de ciudadanía, vida cotidiana y política	9 años de residencia permanente Firmar un juramento

Fuente: elaboración propia

Suecia cuenta desde 2008 con normativa en materia de inmigración laboral, la cual complementa en 2010 con una serie de requisitos específicos para otorgar la inmigración familiar. Ese año también se regulaba la política de integración la cual fija como una medida obligatoria para los recién llegados el cumplimiento de un plan de introducción *Introduction of newly arrived immigrants*:

El programa inicial se regulará con la ley de *la Reforma de Establecimiento* que se pone en marcha tras la llegada de la persona al país, con el objetivo de acelerar la introducción de inmigrantes recién llegados a la vida laboral y a la comunidad. En sus contenidos incluye clases de sueco, orientación cívica (de manera obligatoria) y la orientación para el empleo con apoyo de un guía, siendo los criterios que tiene fijados para cada uno de los momentos los recogidos en la siguiente tabla (Gob. Suecia, 2022).

TABLA 8. SUECIA

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	—	—	—
RESIDENCIA INICIAL	525 horas de formación y examen	Orientación cívica	Plan de integración
RESIDENCIA PERMANENTE	—	—	5 años de residencia legal continuada
NATURALIZACIÓN	SI	—	5 años de residencia permanente Asistir a la ceremonia Certificado de buena conducta

Fuente: elaboración propia

Suiza cuenta con una ley de 2005 que entró en vigor en 2008 marcada por un fuerte carácter restrictivo. La política de integración se recoge en la ley federal de 2008 que incluye la posibilidad de que los cantones firmen un acuerdo de integración *accord d'intégration* como instrumento que exige seguir cursos de idiomas y conocimiento de los valores y las normas que regulan la sociedad helvética, y condiciona haber satisfecho las exigencias del acuerdo para la renovación de algunos modelos de permisos; los criterios que tiene fijados para cada uno de los momentos son los recogidos en la siguiente tabla (Gob. Suiza, 2022).

TABLA 9. SUIZA

MOMENTO/ REQUISITOS	IDIOMA	EXAMEN	OTROS REQUISITOS
ENTRADA	—	—	—
RESIDENCIA INICIAL	Nivel B1	Acuerdo de integración	—
RESIDENCIA PERMANENTE	Nivel B1		10 años de residencia legal continuada
NATURALIZACIÓN	Nivel B1		Solo para cónyuges 5 -6 años de residencia permanente Estar integrado

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Debemos ser conscientes que el verdadero desafío de las migraciones tiene el foco puesto en las políticas de integración que cada vez suponen un escoyo mayor para los Estados miembro. La tendencia analizada demuestra como los Estados intentan organizar las migraciones y su inclusión en las sociedades de acogida, hecho que permite que las ciudades se redibujen como nuevas fronteras culturales, vinculadas a la identidad étnica que expresa nuevas territorialidades subjetivas; este cambio ha supuesto un salto cualitativo no solo en política, sino también el ideario de la inmigración en las sociedades de acogida. Un modelo que se aleja de los postulados iniciales del concepto de integración cívica y deriva en dos preocupaciones principales: (1) la sensibilidad ante la influencia que puede tener el modelo sobre la percepción de la inmigración, al considerar que les obligaría también a librar la batalla del prejuicio y la desconfianza; y (2) el desafío que supone la implementación de recursos que favorezcan el acceso al conocimiento de la lengua y los valores constitucionales de una sociedad, entendidos estos como elementos facilitadores del proceso de integración, sin olvidar que no deberían ser los únicos.

6. CONCLUSIONES

Esta nueva versión de en qué consiste estar integrado en una sociedad, responde al interés de ordenar y sistematizar la información existente sobre la cuestión y permite demostrar que la integración cívica adquiere un significado bastante alejado del impulsó inicial de la construcción del mandato europeo. Esta transformación tiene lugar cuando y allí donde (pues no en toda Europa se ha dado este paso), la integración cívica deja de ser un hecho material o natural para erigirse en un hecho jurídico. Esta modificación tiene lugar cuando, la integración (1) se exige como requisito para la entrada en el país, (2) se convierte en un hecho que otorga un conjunto de derechos: derechos civiles, políticos y sociales (básicamente el acceso a los sistemas de protección social y a la educación pública), o (3) se transforma en un hecho que produce la

adquisición de una condición jurídica, en particular, la residencia (temporal, de larga duración o permanente).

El análisis nos permite deducir que la doctrina de la Unión ha ido (aunque quizás sin querer ir) marcando una trayectoria que ha propiciado que algunos países se dirijan hacia la obligación, aspecto que se evidencia tanto en el contenido de Comunicaciones y Directivas, como en la tendencia por definir un marco común en el que se anexionen las políticas de inmigración con las de integración. Una suma de componentes que ha ido generando un marco en el que los gobiernos encuentran el amparo necesario para promocionar su doctrina, y que nos permite asistir a una conversión relevante; como si el cambio de siglo hubiera provocado una fusión de elementos, del que nacería un nuevo anclaje para las políticas migratorias, en el que la obligación iba a ir adquiriendo cada vez más protagonismo.

7. REFERENCIAS

- Bascherini, G. (2008). Las políticas migratorias en Europa: una visión comparada. *Revista de derecho constitucional europeo*, 10, 49-100.
- Gobierno de Alemania, (2022). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/integration_node.html.
- Gobierno de Austria. (2022). Migration.gv.at. Leben in arbeiten in osterich https://www.migration.gv.at/de/willkommen/?no_cache=1
- (2014) Requirements for naturalisation in Austria. www.wien.gv.at/english/administration/civilstatus/citizenship/requirements.html
- Gobierno de Bélgica. (2022). [belgium.be Informations et services officiels. Famille. https://www.belgium.be/fr/famille/international/etrangers](https://www.belgium.be/fr/famille/international/etrangers)
- (2022) Regional de Amberes (Bélgica). <https://www.atlas-antwerpen.be/es/rol/participantes-del-trayecto-de-integracion-civica>
- Gobierno de Dinamarca. (2015) Denmark, el sitio web oficial de Dinamarca. <http://denmark.dk/es/>
- (2014). Indvandringsproven. <https://www.nyidanmark.dk/>
- Gobierno de Francia. (2022). Direction générale des étrangers en France. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite>

- Gobierno de los Países Bajos. (2022). Immigratie- en Naturalisatiedienst. MinistVeiligheid. <https://ind.nl/nl>.
- Gobierno Reino Unido. (2022). Visas and immigration. <https://www.gov.uk/browse/visas-immigration>.
- (2014) Organise your citizenship ceremony with your council. <https://www.gov.uk/organise-citizenship-ceremony-council>.
- Gobierno de Suecia. (2022) Migrationsverket – Working in Sweden. <https://www.migrationsverket.se/English/Private-individuals/Working-in-Sweden.html>
- Gobierno de Suiza. (2022). Secrétariat d'État aux migrations SEM. https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/einreise/merkbblatt_einreise.html
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe
- Rosales, J. M. (2014). La integración cívica de los inmigrantes. Un ensayo sobre inmigración, ciudadanía y derechos. Horsori.
- Sales Ten, A. (2019). Inmigración, integración cívica y obligación en la Unión Europea. El contrato de integración. Publicacions de la Universitat de València.
- Unión Europea (fuentes normativas)
- (CE 2000/750) Decisión de 27 de noviembre, por la que se establece un programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación (2001-2006).
- (CES 2002a) Dictamen del Consejo económico y social, aprobado por el Consejo Económico y Social, el 16 de enero de 2002 (ponente: Sr. Pariza Castaños).
- (CES 2002b) Dictamen del Consejo Económico y Social, publicado en el DOC número 48, de 21 de febrero de 2002 (ponentes: Sr. Mengozzi y Sr. Pariza Castaños).
- (2003/109/CE) Directiva de 25 de noviembre, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración. Publicada en el Diario Oficial el 23 de enero de 2004.
- (2003/86/CE) Directiva de 22 de septiembre, sobre el derecho a la reagrupación familiar. Publicada en el Diario Oficial el 3 de octubre de 2003.
- (2000/43/CE) Directiva de 29 de junio, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico. Publicada en el Diario Oficial el 19 de julio de 2000.
- (2000/78/CE) Directiva de 27 de noviembre, para la igualdad de trato y la ocupación. Publicada en el Diario Oficial el 2 de diciembre de 2000.

- (CESE 2002) Dictamen del Comité económico y social europeo sobre: "La inmigración, la integración y el papel de la sociedad civil organizada". Bruselas, de 21 de marzo de 2002.
- (COM 2014/210) Comunicación de la Comisión: "Directrices de la aplicación de la Directiva 2003/86 sobre el derecho a la reagrupación familiar". Bruselas, 3 de abril de 2014.
- (COM 2008/359) Comunicación de la Comisión: "Una Política Común de Emigración para Europa: principios, medidas e instrumentos" (no publicada en el Diario Oficial). Bruselas, 17 de junio de 2008.
- (COM 2003/336) Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo (de 3 de junio de 2003): "Inmigración, integración y empleo". Bruselas, 25 de marzo de 2004.
- (CON, 2003) Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Salónica, de 19 y 20 de junio. Bruselas, 1 de octubre de 2003.
- (CON 1999) Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Tampere, de 15 y 16 de octubre de 1999. Disponible en <http://www.europarl.europa.eu>.
- (DOUE 340) Tratado de Ámsterdam. Publicado en el Diario Oficial de 10 de noviembre de 1997.
- Valles, M. S. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis.

COLABORACIÓN A TRAVÉS
DEL APRENDIZAJE COMPROMETIDO.
UNA MIRADA A LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE
LAS PERSONAS INMIGRANTES A TRAVÉS
DE LA INSERCIÓN LABORAL

MIRIAM JUDIT GÓMEZ ROMERO
Profesora Ayudante Doctora en UCAM

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza la implementación de la metodología de aprendizaje basada en el CERL así conocido en su terminología en inglés, *Community Engaged research and learning* y que tiene lugar en y con las comunidades; la línea en la que se plantea implementar esta metodología es la del derecho del trabajo con especial atención a la inserción laboral de personas inmigrantes en riesgo de exclusión social.

Este método de aprendizaje supone una alternativa en la que el estudiante colabora con ONGs, fundaciones o con empresas sociales con el fin de encontrar soluciones a problemas reales a través del estudio de la aplicación de la normativa laboral y una aportación activa a la búsqueda de mejora o superación de posibles barreras.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo será la integración social de inmigrantes a través de la inserción laboral. Esta nueva metodología conllevará a la evaluación de nuevas habilidades al tiempo que se avanza en la meta de mejorar el aprendizaje del derecho del trabajo y su aplicación a través de herramientas de colaboración.

Se pretende así trabajar a través de la investigación en comunidades, estrechando lazos con las mismas adquiriendo al mismo tiempo conocimientos teórico-prácticos de la asignatura derecho del trabajo y seguridad social, interactuado con un entorno real, buscando nuevos modos de resolución de problemas y empatizando con los colectivos en riesgo de exclusión social.

Trabajando en círculos de investigación acción participativa se pretende mejorar los conocimientos de todas las partes gracias a la condivisione de experiencias e ideas con el resto del círculo para implementar actividades que traerán un cambio local que puede ser replicado en un cambio más amplio, esto a su vez nos lleva a ser más competentes y poder volver a compartir y tratar de ayudar e incidir en la equidad de oportunidades para todos.

Dentro de los objetivos específicos cabe dotar de gran importancia a aquel destinado a aumentar el interés y la empatía de los estudiantes con respecto a la inclusión de las personas inmigrantes en situación de mayor vulnerabilidad en la sociedad, se pretende que los estudiantes sientan la responsabilidad de emprender una acción al tiempo que adquieren habilidades técnicas trabajando en el campo.

A través del módulo de un determinado master relacionado con las ciencias jurídicas y sociales o de la asignatura de derecho del trabajo, políticas sociales o trabajo de final de grado o máster se espera que los estudiantes puedan llevar a cabo el proyecto a través de la colaboración entre innovadores, usuarios y comunidades utilizando tecnologías digitales para cocrear conocimiento y soluciones ante una amplia gama de necesidades sociales (Stokes, 2017)

Uno de los retos de esta metodología de aprendizaje, acción e investigación será la de encontrar el mejor modo de ayudar a grupos de personas a desarrollar su conocimiento en un entorno colaborativo con liderazgo participativo. Si nos referimos a otros objetivos específicos, en este caso relacionados con el ámbito de la materia en sí, cabe destacar que el trabajo se realiza dentro de una asignatura del último año del grado o master universitario y por lo tanto se pretenderá así mismo que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de sus

estudios, que sean capaces de llevar a cabo un proyecto en todas sus fases y de documentar y justificar el desarrollo y el resultado del trabajo.

De este modo, los estudiantes obtendrán conocimiento y comprensión en valores sociales democráticos y participativos, y diálogo intercultural (Antón, 2019), A través del contacto con la realidad, se desarrollarán habilidades blandas como la resiliencia, el trabajo en equipo y la creatividad. Se espera que los estudiantes participen activamente y vean la relevancia de su aprendizaje en el mundo real. (Contact North, 2020)

3. METODOLOGÍA

Es importante señalar que los alumnos no son estudiantes en prácticas, se trata de una colaboración en la que las partes colaboran, participan y construyen conjuntamente métodos que ayudan a la eficiencia de la inserción laboral de personas inmigrantes en riesgo de exclusión social, lo que se traduce en una forma diferente de implicación para la entidad, ya que no estamos hablando de un seguimiento de los alumnos sino de un seguimiento de los resultados en el que la propia entidad también es partícipe. Los estudiantes entrarán en contacto con la entidad colaboradora, sus usuarios y con los docentes, pero trabajarán de manera independiente en el campo, recopilando información, construyendo sus proyectos a través de una metodología basada en la reflexión a un nivel más profundo y buscando un impacto real a través de sus proyectos, mezclando así la forma en que los estudiantes aprenden (Cooper, 2016)

Como se ha apuntado en el epígrafe anterior, el principal objetivo será la integración social de inmigrantes en situación de vulnerabilidad a través de la inserción laboral, al tiempo que se asientan los conocimientos de los estudiantes y se crea un lazo de colaboración entre la fundación, la organización no gubernamental o empresa de responsabilidad social y sus usuarios. Esta nueva metodología conllevará a la evaluación de nuevas habilidades al tiempo que se avanza en la meta de mejorar el aprendizaje del derecho del trabajo y su aplicación a través de herramientas de colaboración. Se pretende así trabajar a través de la investigación en comunidades, estrechando lazos con las mismas adquiriendo al mismo tiempo conocimientos teórico-prácticos de la asignatura, interactuado

con un entorno real, buscando nuevos modos de resolución de problemas y empatizando con los colectivos en riesgo de exclusión social.

El trabajo de investigación tendrá una duración de uno o dos semestres por grupo de alumnos. Se prevén para un primer acercamiento desde la universidad al as entidades sociales y a los alumnos unas primeras reuniones en un espacio online y con este fin se pueden usar diferentes herramientas a fin de crear un espacio de colaboración tales como el campus virtual, la plataforma Miró, Google Meet, Canvas y Padlet, entre otras. La creación e implementación de actividades de aprendizaje en línea harán que el aprendizaje de los estudiantes vaya más allá de la mera recuperación del contenido del curso (Anthony, 2018), se espera que los estudiantes participen activamente y vean la relevancia de su aprendizaje en el mundo real.

El primer encuentro “conozcámonos” se realizará a través de la plataforma Miró y se espera que los participantes se conozcan, entiendan las necesidades del proyecto, de los usuarios entre sí y encuentren sinergias. Esta actividad no supone un gran esfuerzo en cuanto a horas de trabajo para la ONG, fundación o empresa con responsabilidad social, será importante detectar y definir bien cuáles son las necesidades de esta para que puedan ser consideradas, estudiadas y cubiertas en cierto modo a través de la investigación del grupo de alumnos que trabajarán cerca de los usuarios. Es decir, este primer paso, supone para la entidad una reunión previa para establecer los objetivos de la colaboración, presentación de los participantes y reparto de roles.

Se celebrarán así tres reuniones con todos los miembros del círculo, la primera y ya mencionada es la reunión “conozcámonos” que tiene lugar antes de empezar las actividades parte de este proyecto, una segunda reunión se celebrará en un momento intermedio, es decir durante el desarrollo del proyecto y una última reunión después de haber desarrollado todas estas actividades.

4. DISCUSIÓN

4.1 BENEFICIOS PARA LAS PARTES Y PARA LA SOCIEDAD EN SU CONJUNTO

Con relación a las fortalezas y beneficios que pueda aportar la inclusión de esta nueva metodología para cada miembro de la nueva comunidad, es decir, estudiantes, universidad, entidad colaboradora, usuarios de esta última y sociedad en general, pasaremos ahora a realizar un análisis de los mismos sin dejar de lado las barreras que nos podamos encontrar en el desarrollo de esta nueva experiencia.

Al trabajar con la entidad colaborada, los estudiantes adquirirán conocimiento y comprensión en valores sociales democráticos y participativos, y diálogo intercultural, (Antón, 2019), a través del contacto con la realidad, se desarrollarán habilidades blandas como la resiliencia, el trabajo en equipo y la creatividad.

La entidad o socio colaborador obtendrá del mismo modo beneficios relacionados directamente con sus usuarios, pues estos son los principales destinatarios de las aportaciones realizadas por los estudiantes en el ámbito de su proyecto- estudio. Además, la entidad colaboradora recibirá un apoyo en el ámbito de la formación y ayudas al fomento de programas destinados a la *co-creación* de diseños pedagógicos con la posibilidad de establecer tutorías por parte de los alumnos.

Sin embargo el mejor de los beneficios que obtendrá la ONG, entidad o fundación participante será sin duda la de ayudar a los usuarios a construir relaciones, especialmente en la comunidad donde viven y trabajan, el *Community Engaged research and learning* también ayudará a eliminar las barreras para que el socio de la comunidad y, especialmente sus usuarios tengan una oportunidad real de convertirse en productores protagonistas del cambio y no sólo en los destinatarios (Stuart, 2004).

A continuación, y después de haber analizado algunos de los beneficios o fortalezas referentes a la entidad colaboradora, pasamos a enumerar ahora algunos de los beneficios que supone el uso de esta nueva metodología para los estudiantes.

El primero de estos beneficios viene de la mano de la experiencia que aporta al estudiante el trabajar en un entorno donde la participación se convierte en la principal herramienta de aprendizaje mutuo con un grupo de expertos en inclusión social.

Esto enlaza con el beneficio o fortaleza que puede por tanto aportar a los estudiantes la proximidad territorial del entorno en el que se formula su propia hipótesis, pues no olvidemos que son los estudiantes los que formulan la hipótesis de su trabajo de investigación y su propuesta, el docente actuará como guía a lo largo de todo el proceso, todo ello enlaza con la satisfacción que conllevará para los estudiantes observar la usabilidad del conocimiento generado por ellos mismos, numerosos estudios pedagógicos apuntan que cuanto más comprometidos estén los alumnos con su aprendizaje, más probable es que tengan éxito (Contact North, 2020)

Se espera que los estudiantes sientan la responsabilidad de actuar, adquirirán habilidades técnicas a través del contacto con la realidad mientras se fomenta el interés, empatía y preocupación por la inclusión de los inmigrantes en riesgo de exclusión social. Se pretende asimismo que los estudiantes comprendan la importancia de actuar y el concepto de misión. Además, podrán aprender de manera más efectiva, rápida y profunda adquiriendo al tiempo habilidades tan útiles como la adaptabilidad ya que existe una alta probabilidad de que la situación sea diferente a las esperadas, por lo que adquirirán experiencia en la toma de nuevas decisiones y perderán el miedo al fracaso pues a través de esta experiencia tendrán la oportunidad de aprender a recuperarse rápidamente de las dificultades.

Si atendemos al impacto que puede tener la inclusión de este tipo de metodología en la comunidad que nace de la misma, observaremos un impulso a la acción encaminada a la transformación social al tiempo que nos encontramos con un empoderamiento de los grupos conseguido a través del conocimiento y la promoción de este mediante el desarrollo y análisis del estudio realizado.

En definitiva, todos estos beneficios conducen a un retorno social de un lado y un desarrollo de la adaptabilidad y resiliencia de todos los que han formado parte de este proceso por otro.

No debemos dejar pasar inadvertidos los beneficios que el trabajo en *Community Engage Research and Learning* supone para el docente; así entre otros beneficios en las experiencias realizadas hasta el momento se ha observado una mejora del conocimiento que se produce gracias a la con-división de reflexiones con otros miembros del círculo para implementar actividades que traerán un cambio local que se puede replicar en un cambio más amplio, al tiempo que se observa un mayor desarrollo en las habilidades y competencias que permiten al docente evolucionar en su labor de guía lo cual es de gran utilidad para poder generar un impacto social encaminado hacia la equidad de oportunidades para todos.

4.2 DESAFÍOS DE LA COLABORACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COM-PARTIDO

En relación con el seguimiento de esta cuestión no podemos terminar la observación de la implantación de esta metodología sin abordar uno de los puntos más importantes, es decir, los desafíos que encontramos o podemos encontrar en este tipo de colaboración, abordaremos este punto primero desde el desafío que supone para toda la comunidad en su conjunto y después analizaremos los desafíos para cada uno de los miembros de esta.

Así y haciendo referencia a este primer reto diremos que destaca la preocupación referente a las relaciones entre todos los miembros del círculo, encontraremos así la principal dificultad en el hecho de explicar y lograr que el socio colaborador, es decir la ONG, fundación o empresa de responsabilidad social, entienda los roles de todos los miembros de esta comunidad o equipo; además deberemos entender las necesidades de los usuarios de esta entidad, y por lo tanto necesitaremos un buen sistema de comunicación y recepción por la parte de la institución y también de los usuarios, no olvidemos que ellos son parte de la comunidad y creadores conjuntos de la solución alcanzada en caso de éxito del trabajo, y una buena recepción y será necesaria además entendimiento por parte

de los estudiantes e investigadores, en definitiva, por todos los miembros del círculo.

Además, y visto que esta metodología se encuadrará dentro de una asignatura en un Grado universitario o un módulo en un programa de Máster universitario, encontraremos el reto de conseguir que todo sea factible dentro del calendario docente.

Como hemos apuntado anteriormente existe el riesgo de la comprensión de los roles dentro de la *community*, por ejemplo, es difícil hacer entender al socio colaborador que los estudiantes no están en prácticas si no que son parte de una solución al igual que los usuarios del centro en el que estamos desarrollando el trabajo, en general supone un desafío el hacer que todos y cada uno de los miembros de la comunidad entiendan sus roles y los roles de los demás miembros.

A continuación, se explican algunas claves a fin de superar con éxito estas barreras y la primera vendrá de la mano de la reunión inicial o reunión de introducción y capacitación pues es importante dejar claro en este primer encuentro los objetivos, los roles de los participantes y los valores del proyecto que se va a poner en marcha. Así será de vital importancia compartir los siguientes principios éticos con todas las partes:

- a. Respeto
- b. Autonomía colaborativa: compartiendo la autoridad de decisión en la realización del proyecto en todas sus fases.
- c. Transparencia: Todos los miembros deben estar informados de todas las etapas del proyecto.
- d. Consentimiento: Se debe obtener de los participantes un acuerdo informado para participar en el proyecto.
- e. Privacidad: Se debe asimismo informar, formar y recordar a todas las partes de la importancia de la privacidad, teniendo en cuenta que los usuarios de los servicios de la ONG, Fundación o Empresa de Responsabilidad Social, su situación, datos personales, así como otras informaciones sensibles del proyecto deben ser tratados como tales actuando en línea con la legislación y la buena fe.

- f. No crear altas expectativas: No se debe exagerar el beneficio para evitar una decepción posterior.
- g. Empatía: comprender lo que los demás están experimentando desde su marco de referencia, ser capaces de ponernos en el lugar del otro, sea este el compañero, el colaborador, el usuario de la ONG o el docente - guía.

En cuanto a la construcción de relaciones y sobre todo en aquella que atañe a los usuarios, en este caso personas inmigrantes en riesgo de exclusión social, es importante acercarse a ellos tratando de entender sus necesidades, es importante en esta fase que los estudiantes traten de estrechar lazos, escuchar lo que estas personas necesitan y como pueden ayudar a encontrar una salida a esas necesidades, esto lo harán descubriendo lo que les gusta, captar su pasión, energía e imaginación a fin de poder crear sinergias y trabajar juntos en la solución siendo parte del círculo, se trata de que todas las partes sean creadoras de la solución final, la escucha se convierte en este momento en una herramienta fundamental (Ernesto, 2012) solo a partir de la escucha y la observación podremos entender cuáles son las barreras que les impiden acceder a una completa integración social a través de la inserción laboral y empezar a trabajar juntos en la búsqueda de una nueva salida, venga esta dada por una nueva APP, un nuevo recurso, una petición gubernamental, una campaña de sensibilización, nuevos mecanismos, procedimientos de formación, nuevas colaboraciones, etc...

4.3 NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES Y DE LOS DEMÁS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

Los estudiantes recibirán información sobre la institución que formará parte de su comunidad, que será una ONG, una fundación o una Social Enterprise o empresa con responsabilidad social dedicada al ámbito de la integración de las personas inmigrantes, esta información incluirá la historia y los valores del sector comunitario así como la información de valores fundamentales y lecturas sobre participación democrática, respeto e inclusión que servirán de base y guía durante todo el tiempo que dura la relación y con la fijación de obligaciones posteriores a la misma.

Además, se proporcionarán estudios de casos de investigación y aprendizaje comunitario.

Es importante que el compromiso con respecto a cualquier inquietud que afecte a los participantes más vulnerables en ambos lados se aborde con prontitud; además cobra especial importancia en la fase inicial, es decir, aquella destinada a la formación de las bases del proyecto y periodo de formación inicial de los estudiantes, trabajar en la comprensión y significado de la autonomía colaborativa. Será importante comprender a su vez todos y cada uno de los valores y objetivos de este proyecto y la intención de que este sea implementado y duradero.

Los estudiantes antes de la celebración de la primera reunión deberán documentarse e investigar los objetivos, proyectos y actividades de los socios de la comunidad, así como las necesidades de los usuarios.

En la primera reunión, por lo tanto, todos los miembros, deberán describir sus miedos y esperanzas y compartir lo que todos quieren obtener de esta experiencia de modo que puedan conocerse, empezar a trabajar en sinergias y buscar una línea de colaboración acorde a todas las partes, a fin de que esta sea una línea que nos acompañe durante todo el camino del proyecto, es desde esta primera fase y hasta después de terminado el proyecto cuando empezamos a trabajar la reflexión, herramienta de gran importancia en la aplicación de esta metodología.

Las partes trabajaran la reflexión dirigida a encontrar las causas de la situación en las que se encuentran estas personas y en la solución que todos pueden construir, se usará la reflexión así mismo para encontrar a través de esta el modo en que se pueda intercambiar la colaboración para que el trabajo, la línea, la idea y la división de tareas sea justo para todos y poder así crear una línea duradera de participación y trabajo conjunto. Será por lo tanto imprescindible que la información y comunicación sean claras, sin dar lugar a equívocos, también es aconsejable un ejercicio de mediación entre los estudiantes y los usuarios. Los estudiantes necesitan escuchar muy bien y observar para identificar cuáles son las necesidades y pasiones del socio y del usuario (Ernesto, 2012)

Usaremos la plataforma Miro para establecer los objetivos de todos y crear las líneas de colaboración, sinergias y planes de acción. La

reflexión y la evaluación, el intercambio de experiencias e historias pueden ser una parte útil del proceso para descubrir valores y aspiraciones comunes mediante el desarrollo de un "acuerdo de trabajo" sobre cómo trabajar juntos (Antón, 2019)

En la puesta en marcha de estas comunidades de colaboración a través de aprendizaje colaborativo se busca que los estudiantes adquieran las habilidades técnicas establecidas en la rúbrica de las materias relacionadas con el derecho del trabajo y políticas sociales, a la vez que se busca un componente práctico, el cual va de la mano con un servicio a una ONG concreta dedicada a la integración laboral de personas inmigrantes y que permite a los estudiantes obtener experiencia social, profesional y personal acompañados constantemente por el componente de la reflexión, elemento estrella que permitirá a estudiantes, socios y usuarios reflexionar críticamente sobre sus experiencias, su proceso de aprendizaje, el manejo de las herramientas técnicas estudiadas durante el curso y su utilidad en la aplicación en casos. Además, se busca una oportunidad para el aprendizaje activo y la interacción entre los estudiantes y los socios de la comunidad y de la sociedad en su conjunto.

4.4. EVALUACIÓN DE LA COLABORACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COMPROMETIDO

Finalmente, es recomendable organizar una sesión de evaluación al final de la investigación para valorar y reflexionar sobre la información recopilada o los resultados obtenidos, con el fin de compartir lo observado y contrastar las inquietudes, comentarios, situaciones, desafíos recopilados, además de visualizar acciones futuras.

En cuanto a la evaluación del impacto a medio o largo plazo de los resultados del proceso participativo, hay que tener en cuenta que muchas de las mismas herramientas que han servido para iniciar la investigación-acción o el codiseño pueden ser "revisadas" y enfocadas a canalizar la retroalimentación o *feedback* de los agentes implicados.

5. CONCLUSIONES

Los círculos de aprendizaje combinan el liderazgo individual con la responsabilidad colectiva. Esta es una forma diferente de aprendizaje colaborativo y es importante entender cuándo esta estructura es apropiada y cuándo no lo es. Los círculos de aprendizaje son ideales cuando hay un área abierta de indagación y valor en el aprendizaje distribuido de los participantes, estos suponen una forma de ayudar a aprender de manera más efectiva, más rápida y profunda que si trabajara solo. Es una forma de aprovechar el poder de las mentes distribuidas para comprender mejor nuevas ideas, desarrollar prácticas innovadoras, encontrar mejores respuestas a preguntas desafiantes o probar nuevos enfoques. Al trabajar en círculo, compartimos el beneficio de leer, pensar, investigar y encontramos formas colectivas de compartir y almacenar lo que aprendemos. Este trabajo construye nuestra capacidad compartida como organización para ser más innovadores y eficientes.

Es importante señalar que se trata de una colaboración en la que las partes colaboran, participan y construyen conjuntamente métodos que ayudan a la eficiencia de la inserción laboral de personas en riesgo de exclusión social, lo que se traduce en una forma diferente de implicación para la entidad, ya que no estamos hablando de un seguimiento de los alumnos sino de un seguimiento de los resultados en el que la propia entidad también es participe. Los alumnos estarán en contacto con entidad, usuarios y profesores, pero trabajarán de forma independiente en el campo, recopilando información, construyendo sus proyectos a través de una metodología basada en el *learning by doing*, es decir, aprender practicando basada en la reflexión a un nivel más profundo y buscando un impacto real de su proyecto en la sociedad.

Esta modalidad de aprendizaje contribuye a conseguir una mejor comprensión de la realidad social, a crear o incrementar la conciencia sobre las barreras existentes para que los grupos vulnerables accedan al mercado laboral, supone además una combinación de las habilidades técnicas aprendidas durante el curso con la comprensión adquirida semana a semana durante esta experiencia para colaborar y encontrar soluciones que puedan tener un impacto social y duradero.

A fin de diseñar el proceso tendremos que considerar a las personas, el planeta y la comunidad que hemos creado, como actores clave de este proyecto y diseñar líneas acordes a ellos. Al permitir que todas las partes sean parte del proceso, las posibilidades de éxito aumentarán naturalmente, esto probablemente terminará con un beneficio para todas las partes y con un impacto más amplio, ya que también aumentarán las posibilidades de formular nuevas formas de combatir la exclusión social (Antón, 2019)

En definitiva destaca el carácter transformador que se desprende de los CERL, estas estrategias apuntan hacia beneficios individuales y colectivos Están orientados al futuro y al cambio y se enfocan en el aprendizaje como un proceso y no solo en los logros o resultados al final.

6. REFERENCIAS

- Anthony, M. e. (2018). *Innovating with Purpose: The Blended Flow Toolkit for Designing Blended. Hybrid Courses. Educause Learning Initiative.*
- Antón, M. (2019, marzo 26). Entrevista doble a las estudiantes Marina Berasategui y Catalina Julve con trabajos finales participativos. (M. B. Julve, Interviewer)
- Contact North, N. .. (2020). *A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor.* Retrieved from Teach Online CA: <https://teachonline.ca/tools-trends/how-teach-online-student-success/new-pedagogy-emerging-and-online-learning-key-contributing-factor>
- Cooper, S. (2016). *6 Tips To Build A Thriving Online Learning Community. Elearning Industry.* . Retrieved from elearning industry: <https://elearningindustry.com/6-tips-build-thriving-online-learning-community>
- Ernesto, S. (. (2012). *TED Conferences. Want to help someone? Shut up and listen.* Retrieved from https://www.ted.com/talks/ernesto_sirolli_want_to_help_someone_shut_up_and_listen/transcript
- Stokes, M. e. (2017). *What next for Digital Social Innovation?. Realising the potential of people and technology to tackle social challenges.* Glasgow: Digital social innovation.
- Stuart, D. (. (2004). *Bottom up community development.* Retrieved from <https://sustainingcommunity.wordpress.com/2014/08/27/bottom-up/>.

BLOQUE V

EXPERIENCIAS EN LATINOAMÉRICA
EN MATERIA MIGRATORIA

EL DOCENTE EN LA (RE)INSERCIÓN ESCOLAR
INTERCULTURAL DE LA POBLACIÓN MIGRANTE
PROCEDENTE DE ESTADOS UNIDOS.
UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA
EN OAXACA, MÉXICO

MARTA RODRÍGUEZ-CRUZ

*Departamento de Antropología Social
Programa Doctores PAIDI [] FSE-JdA
Universidad de Sevilla
Centro de Estudios Mexicanos
UNAM-Boston
Profesora invitada*

1. INTRODUCCIÓN

En 1996, la administración Clinton inició una nueva fase del sistema migratorio Estados Unidos (U.S.)-México que puso especial interés en los migrantes indocumentados y su deportación. La tendencia restrictiva de la política migratoria estadounidense ha sido sostenida por las administraciones posteriores, como la de Donald Trump (2017-2021), que además destacó por el desarrollo de una retórica abiertamente nativista, racista y xenófoba, dirigida particularmente a los migrantes mexicanos.

Durante la administración Trump, la política de la deportación hizo proliferar el retorno de miles de connacionales mexicanos a sus comunidades de origen. Uno de los estados mexicanos más afectados por el retorno forzoso durante esta administración fue el de Oaxaca, a donde los migrantes llegaron acompañados sus hijos menores, algunos nacidos en Estados Unidos -e inmigrados a México- y otros en México -retornados. Según datos de la Unidad de Política Migratoria, durante esta administración fueron deportados cerca de 70.000 oaxaqueños (2017, 2018, 2019, 2020, 2021); y de acuerdo con el Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante (IOAM), solo en los años 2019 y 2020 entraron en Oaxaca

más de 2.000 niñas, niños y adolescentes (NNA) procedentes de Estados Unidos (Comunicación personal, A. López, Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante, 18 de febrero de 2021).

La llegada de una elevada cantidad de estudiantes migrantes procedentes de U.S. a las escuelas mexicanas presenta importantes desafíos para los docentes, quienes deben atender a estudiantes con características y necesidades educativas distintivas y favorecer su (re)inserción escolar desde las claves de la atención a la diversidad.

La Constitución Política Mexicana (1917), la Ley Nacional de Educación (2019) y la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018) reconocen el derecho a la educación de la población migrante sobre la base de los principios de la inclusión, la igualdad y la interculturalidad, y subrayan la importancia de la interculturalidad para todos. De esta normativa se infiere que los docentes que reciben a estudiantes migrantes en sus aulas deben haber sido formados en interculturalidad y pedagogía intercultural. Con base en lo anterior, las preguntas que guiarán esta investigación son: ¿están formados en interculturalidad y pedagogía intercultural los docentes que reciben en sus aulas a estudiantes migrantes procedentes de Estados Unidos? ¿A qué retos se enfrentan? ¿Qué demandas presentan al respecto? ¿Cómo actúan ante la presencia de estudiantes migrantes en sus salones de clase?

1.1. FORMACIÓN DOCENTE, INTERCULTURALIDAD Y ESTUDIANTES MIGRANTES

Correctamente entendida, la educación intercultural es un modelo de enseñanza-aprendizaje construido sobre la celebración de la diversidad y la valoración positiva de las diferencias (Leiva y Márquez, 2019; Mondaca y Gajardo, 2015; Ramírez, 2020; Rodríguez-Cruz, 2018, 2021c; Sánchez, Navas y Holgado, 2013; Valledor, Garcés y Whipple, 2020). Esta modalidad educativa propone el desarrollo de un diálogo de saberes entre los distintos horizontes culturales que entran en contacto en el espacio convivencial que representa la escuela, donde, desde la horizontalidad y la igualdad, las culturas y epistemologías en interacción pueden enriquecerse de un proceso de interaprendizajes mutuos. Si bien en México la educación intercultural ha estado dirigida a los pueblos

indígenas, debe subrayarse la importancia de extender este modelo educativo a los estudiantes con experiencia migratoria internacional, que vienen siendo construidos como una nueva alteridad en las escuelas (Rodríguez-Cruz, 2021a), así como al conjunto de la sociedad mexicana. Solo así la interculturalidad, tanto en lo educativo como en lo social, encontrará su efectividad y permitirá transformar las estructuras de desigualdad sobre las que se construyen y reproducen las relaciones entre culturas.

Aunque todos los estudiantes son diferentes -hayan sido racializados y alterizados o no- los estudiantes migrantes vienen a sumar nuevas diferencias y especificidades que necesitan ser atendidas por el sistema educativo mexicano. En el caso que nos ocupa, estas diferencias emanan de una experiencia social, cultural, lingüística y escolar previa en el sistema social y educativo estadounidense. Y esto implica nuevos retos para los docentes de las escuelas mexicanas, ya que los estudiantes migrantes no son como sus pares no migrantes -que han desarrollado toda su experiencia escolar en un solo país- y presentan, por tanto, necesidades educativas distintas (Despagne, 2018; Rodríguez-Cruz, 2020, 2021a; Román y Carrillo, 2017; Tacelosky, 2021; Vargas y Aguilar, 2020). Los estudiantes con experiencia migratoria internacional presentan habilidades lingüísticas, conocimientos académicos y valores sociales y culturales distintos, elementos que los hacen “diferentes de sus compañeros de clase geográficamente estables, no solo en términos de biografía previa, sino también en relación a las competencias que han adquirido” (Hammann 2021, 112).

En el marco de un modelo educativo intercultural, los docentes que atienden a población migrante deben conocer las singularidades y necesidades formativas específicas de estos estudiantes, de la misma manera que conocen las de los estudiantes no migrantes. Lo anterior, para responder al sentido de bidireccionalidad de los aprendizajes recíprocos e interculturales y superar la asimilación del “otro” a los preceptos de unicidad de la cultura nacional dominante desde la escuela (Morales et al., 2018; Ávila et al., 2016; Ramírez, 2020; Rodríguez-Cruz, 2022).

Esto requiere incorporar la perspectiva intercultural en las dos etapas fundamentales por las que pasa la formación docente en México: 1) la

preparación inicial previa al servicio docente (formación inicial); y b) la formación continua de los maestros que ya se encuentran en servicio (formación continua) (Hamann, 2021; Sánchez, 2021). Dicho de otra forma, la incorporación de la interculturalidad en la formación magisterial es lo que permitirá a los profesionales de la enseñanza responder a los requerimientos del docente en el marco de una educación para la diversidad: constituirse como agentes transmisores y socializadores de los conocimientos y horizontes sociales, culturales, lingüísticos y epistémicos presentes en sus aulas (Cépeda, Castro y Lamas, 2019; Ramírez, 2020; Rodríguez-Cruz, 2018, 2021c). La presencia de estudiantes migrantes en las escuelas mexicanas “exige modificar los programas que se diseñan e implementan los formadores de docentes y los responsables de la formación continua para maestros en servicio” (Hamann, 2021 p. 109), ya que los docentes son los agentes principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Leiva y Márquez, 2019; Ramírez, 2020; Sánchez, 2021; Valledor, Garcés y Whipple, 2020; Winikor, 2013).

Mediante su actividad pedagógica, el docente puede favorecer la exclusión o la inclusión de la diversidad en la escuela, bien aproximándose a la tendencia asimilacionista de antiguos y obsoletos modelos educativos que ignoran e invisibilizan la diversidad, bien alejándose de ellos y favoreciendo la experiencia de la igualdad educativa entre los estudiantes con base en el reconocimiento, valoración y visibilización positiva de sus diferencias. Lo anterior implica “la ampliación del repertorio de códigos de comunicación entre el alumnado, retomando su diversidad lingüística”, así como “el fomento del conocimiento de los referentes culturales de todos dentro de las actividades cotidianas en el aula; y la valoración de la cultura de cada estudiante” (Ramírez, 2020, p. 61).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es analizar en qué medida la (re)inserción escolar de las niñas, niños y adolescentes procedentes de Estados Unidos se desarrolla en clave intercultural, cuando es conducida por los docentes que los reciben en sus aulas.

3. METODOLOGÍA

Los datos de este estudio fueron obtenidos a través de un trabajo de campo antropológico desarrollado entre los años 2018, 2019 y 2020. El trabajo de campo se llevó a cabo en 5 instituciones educativas primarias y secundarias, ubicadas en municipios y comunidades de las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta de Oaxaca. Consideradas regiones de alta expulsión migratoria, estas recibieron una elevada cantidad de población deportada y pseudo voluntariamente retornada (Rodríguez-Cruz, 2021) durante la administración Trump, que llegó acompañada de sus hijos menores. Las instituciones educativas y su ubicación geográfica se recoge en la Tabla 1:

TABLA 1. *Relación de instituciones educativas y ubicación geográfica*

Institución	Municipio/Comunidad	Región
Secundaria Técnica 48	Tlacolula de Matamoros	Valles Centrales
Secundaria Técnica 40	Ixtlán de Juárez	Sierra Norte
Secundaria Federal Leyes de Reforma	Tlaxiaco	Mixteca Alta
Primaria Benito Juárez	Teotitlán del Valle	Valles Centrales
Primaria Licenciado Pérez Gasga	Tlaxiaco	Mixteca Alta

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En estas escuelas se registraron 79 niñas, niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 8 y los 16 años, que llegaron a Oaxaca en el periodo 2017-2020, como consecuencia de la deportación de sus progenitores o del riesgo a la misma. Sus lugares de procedencia desde los Estados Unidos fueron: Arizona, California, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Florida, Georgia, Illinois, Massachusetts, Nevada, Nueva Jersey, Nueva York, Tennessee, Texas, Virginia y Washington. De los 79 estudiantes, 52 nacieron en Estados Unidos y son inmigrantes en México; los 27 restantes nacieron en México, emigraron a Estados Unidos entre los 0 y los 4 años, retornaron a su país de origen. Para responder al objetivo de la investigación, se consideró una muestra integrada por 23 docentes adscritos a los niveles de primaria (6-12 años) y secundaria

(12-15 años) de las distintas instituciones educativas que han formado parte del estudio. Todos los nombres reflejados en este trabajo son ficticios, para garantizar el anonimato de los sujetos.

Los datos de la investigación se han obtenido mediante la aplicación de las técnicas etnográficas de observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. Las observaciones se han desarrollado tanto dentro como fuera de las aulas y han seguido un guion estructurado dirigido a registrar en qué medida la interculturalidad forma parte del proceso de (re)inserción escolar de los estudiantes migrantes en los distintos escenarios escolares. En las observaciones se han considerado los fondos de conocimiento lingüísticos, sociales y culturales (Cook, 1992; González et al., 2005) de los estudiantes migrantes para explorar la presencia de la interculturalidad como estrategia pedagógica en los procesos educativos áulicos y extra áulicos.

Han sido entrevistados los 23 docentes que integran la muestra de estudio. Desde sus propias narrativas y experiencias, las entrevistas han buscado analizar cómo es su trabajo con la población migrante procedente de U.S., qué formación en interculturalidad recibieron y cuáles son sus limitaciones y demandas al respecto. Las conversaciones informales han sido aplicadas con los sujetos de estudio en contextos áulicos y extra áulicos en los que se dio una interacción espontánea y no planificada que podía proporcionar datos importantes para el estudio.

Los datos empíricos se han complementado con el análisis de la producción bibliográfica especializada sobre el objeto de estudio, así como de fuentes estadísticas sobre migración y retorno Estados Unidos-México-Oaxaca.

4. RESULTADOS

Los docentes que han formado parte de este estudio afirman no haber recibido capacitación en interculturalidad, pedagogía intercultural y atención educativa a la población migrante. A continuación presentamos los retos que enfrentan los docentes de las escuelas que han formado parte del estudio en los procesos educativos desarrollados con estudiantes migrantes y las respuestas que ofrecen al tratamiento de la

diversidad, a pesar de no haber sido formados en interculturalidad. Para ello nos basaremos en dos elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: la lengua de comunicación e instrucción y el currículum.

4.1. LA LENGUA

Aunque la incorporación del inglés en el proceso educativo obedecería más bien a un modelo de educación intercultural bilingüe, es importante considerar la dimensión lingüística en el análisis. Lo anterior, porque el inglés forma parte de los llamados fondos de conocimiento (Cook, 1992; González et al., 2005) de los estudiantes, que descansan sobre las multicompetencias lingüísticas, sociales y culturales que estos llevan consigo a las aulas (Cook, 1992; González et al., 2005). En el contexto de esta investigación, estas multicompetencias fueron adquiridas por los estudiantes durante su experiencia escolar y extraescolar previa en Estados Unidos y constituyen una parte muy importante de su identidad y de su capital cultural (Bourdieu, 1997). Como parte de estos fondos de conocimiento (Cook, 1992; González et al., 2005), la dimensión lingüística debería ser considerada en un modelo educativo intercultural y, por lo tanto, en la formación intercultural de los docentes.

Los estudiantes migrantes que han integrado la muestra de estudio fueron criados en hogares hispano hablantes en los Estados Unidos. Sin embargo, una vez que se escolarizaron en el sistema educativo estadounidense, el inglés se convirtió en su lengua principal y el español pasó a ocupar el lugar de lengua de herencia (Parra, 2022; Potowski, 2022). Una minoría de ellos conservó el español en el hogar a través de sus progenitores, pero en un nivel muy básico e informal que no cumple con los requerimientos del español académico de las escuelas mexicanas. Para la mayoría de los sujetos el inglés se convirtió en su lengua privilegiada de comunicación tanto dentro como fuera del hogar y desconoce el español en sus distintas competencias. Con esta situación lingüística llegaron los estudiantes migrantes a las escuelas mexicanas.

Los docentes que han formado parte del estudio afirman desconocer el inglés en un nivel lo suficientemente avanzado como para desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes

precedentes de Estados Unidos. Esto tiene dos consecuencias fundamentales: primero, no poder establecer una mínima comunicación con estos estudiantes en el aula; segundo, no poder incorporar el inglés dentro de una dinámica educativa intercultural-bilingüe. La segunda de estas posibilidades es completamente inviable, ya que las instituciones educativas objeto de estudio no son bilingües -español-inglés- y no contemplan en sus estructuras curriculares y pedagógicas la enseñanza conjunta de estos dos idiomas. Nos centraremos, por lo tanto, en el primer punto.

La mayoría de los docentes afirman no disponer de los recursos lingüísticos adecuados para atender a los estudiantes migrantes en sus aulas debido al desconocimiento del inglés, y plantean su capacitación en esta lengua como una demanda formativa. Carlos, un docente de una escuela primaria señalaba que “sí necesitamos nosotros aprender inglés, porque luego tenemos estos alumnos que no saben español y no sabemos cómo hacerle, no podemos comunicarnos” (Comunicación personal, febrero de 2020).

Una minoría de los docentes afirma haber realizado cursos de inglés por cuenta propia. Este es el caso de Ramón, maestro de Ciencias Sociales en una primaria de Oaxaca:

“No recibí la formación para trabajar con los niños migrantes y eso es un problema porque cuando llegan no saben español y nosotros no sabemos inglés. Entonces busqué unos cursos de inglés y me fue más fácil comunicarme y trabajar con ellos. Entonces, basado a mi experiencia, una demanda de la formación de nosotros los maestros sí sería aprender inglés para poder trabajar con estos niños” (Comunicación personal, noviembre de 2019).

Docentes como Ramón han debido recurrir a cursos para cubrir el déficit de su formación magisterial oficial, que no contempla la educación intercultural y, como parte de esta, la capacitación para la atención al estudiantado con experiencia migrante internacional con el inglés como lengua principal. Por lo demás, los docentes que por iniciativa propia buscan cubrir este vacío formativo tratan de encontrar cursos gratuitos de inglés, ya que los salarios que perciben son notablemente precarios y rondan los 4.000 pesos mensuales (200 euros). De hecho, varios docentes afirmaron compatibilizar la actividad magisterial con otra distinta

fuera de la escuela y en varias instituciones educativas se observó que los maestros llevaban comida y golosinas a las clases para venderlas a los estudiantes y conseguir así un ingreso económico extra.

Por su parte, muchos docentes encargados de impartir materias como Matemáticas, Física, Historia, etc., afirman haber tenido que recurrir a los docentes de inglés de sus escuelas para poder establecer una comunicación mínima con estos alumnos, sobre todo a su llegada. Incluso, en algunas de las escuelas los docentes de inglés terminan convirtiéndose en mediadores “oficiales”, ya que cuando estos estudiantes llegan de Estados Unidos, no pueden comunicarse con sus maestros ni entienden lo que se les explica.

El desconocimiento del inglés por parte de la plantilla general de docentes, la inviabilidad de disponer de un profesor de inglés a tiempo completo en el aula para la atención a los estudiantes anglohablantes, y la propia constitución del sistema general de enseñanza en México y en Oaxaca, al que se adscriben las escuelas objeto de estudio y donde el español es la lengua principal y exclusiva de comunicación e instrucción, hacen inviable la incorporación estructural del inglés en los procesos educativos. Por el contrario, lo que se observa en los procesos áulicos y extra áulicos es el desarrollo de procesos de sustracción lingüística, en los que el inglés es progresivamente reemplazado por el español, lo que implica la pérdida de un importante capital cultural (Bourdieu, 1997) y de la propia identidad lingüística de los estudiantes procedentes de Estados Unidos. En este sentido, podemos hablar de un modelo educativo asimilacionista, que pone en suspenso la diversidad lingüística en favor del ideal de mexicanidad basado en el español como lengua hegemónica nacional. Como señalan Zúñiga y Román en su estudio, desde el punto de vista general de los maestros y directivos el enfoque del déficit es la norma (2022, p. 276). De aquí que el desconocimiento del español sea concebido como una carencia y el conocimiento del inglés no lo sea como un recurso pedagógico que bien podría incorporarse en el aula para favorecer la interculturalidad. Para que esta propuesta pueda desarrollarse adecuadamente, los docentes deberán haber adquirido competencias lingüísticas en inglés durante su formación inicial y continua. Dentro de esta lógica de sustracción lingüística, y pese a que uno

de los elementos de mayor influencia en los aprendizajes de los estudiantes migrantes es la lengua dominante (Sánchez, 2021; Rodríguez-Cruz, 2020, 2021a), es importante destacar que la misma se lleva a cabo fuera de los marcos de un programa oficial de enseñanza del español académico para estudiantes migrantes. En algunos casos, los docentes ofrecen una atención personalizada a los alumnos migrantes fuera del aula, cuando termina la jornada escolar del día. Por ejemplo, Graciela, docente en una escuela primaria, explica que:

“Cuando acaban las clases les digo quédense aquí un ratito conmigo, y ahí les enseño español. Pero póngase, no saben nada... hay que empezar con ellos como si fueran de los más pequeños, primero el abecedario, luego juntar las letras, luego frases cortas y ahí de a poquito aprenden, pero no pueden seguir el ritmo igual” (comunicación personal, noviembre de 2018).

Sin embargo, la tónica general para para estos alumnos se reduce al aprendizaje del español en el transcurso de las dinámicas generales de enseñanza-aprendizaje, mediante estrategias improvisadas por los docentes, quienes afirman que no disponen de tiempo para atender a estos alumnos porque tienen ratios elevadas en sus grupos. Saúl, docente en una secundaria, lo explica de la siguiente manera: “No hay tiempo para ellos, yo tengo más de 30 alumnos aquí en mi salón. Entonces yo les digo ‘ustedes péguense al compañero que sabe español, vayan copiando los ejercicios del compañero, pregúntenles lo que no sepan’” (comunicación personal, marzo de 2019).

Obviamente, estas estrategias no logran cubrir las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes, que finalmente acaban buscando apoyo fuera de la escuela, principalmente entre sus familiares. Sin embargo, no debe olvidarse que el docente tiene la obligación de atender la diversidad, “no solo desde el punto de vista cultural, sino también en términos de estilos y ritmos de aprendizaje”, ya que los estudiantes migrantes pueden presentar “problemas de aprendizaje por barreras lingüísticas, comprensión, codificación y decodificación de la información, entre otras” (Leiva y Márquez, 2019, p. 13). No atender a la diversidad en estos términos implica fomentar la desigualdad de oportunidades educativas desde el aula.

4.2. EL CURRÍCULUM

Como se señaló anteriormente, los estudiantes migrantes llegan a las escuelas mexicanas con nuevos fondos de conocimiento -multicompetencias lingüísticas, sociales y culturales- (Cook, 1992; González et al., 2005) adquiridos durante su experiencia escolar y extraescolar previa en los Estados Unidos. En la sección anterior analizamos los retos que el vacío formativo en interculturalidad plantea para los docentes en relación a la dimensión lingüística. En esta sección nos ocuparemos de estos retos en relación a la dimensión socio-cultural y de cómo responden los docentes al respecto.

Cuando los docentes empiezan a trabajar con estudiantes procedentes de Estados Unidos, descubren que los fondos de conocimiento con los que cuentan estos sujetos son diferentes a los de los estudiantes sin experiencia migratoria (Hamann, 2021; Zúñiga y Román, 2022). La mayoría de los docentes que han formado parte de este estudio reconocen la existencia de nuevos elementos sociales, culturales y epistemológicos llevados a las aulas por los estudiantes migrantes, y la falta de herramientas disponibles para incorporarlos como un recurso en su ejercicio pedagógico. Por ejemplo, Lucila, docente de una secundaria, afirmaba que “sí me gustaría tomar lo que ellos traen, lo que ya han aprendido allá [en Estados Unidos] para incorporarlo a las clases, para que ellos sientan que están aquí representados y que los demás aprendan de las cosas de ellos, pero no sé cómo hacerlo” (Comunicación personal, enero de 2020).

Sin embargo, y a pesar de que el vacío formativo en interculturalidad es un denominador común en todos los docentes del estudio, el trabajo de campo ha permitido registrar distintas actitudes en torno a la consideración de los fondos de conocimiento socio-culturales de los estudiantes migrantes como recurso pedagógico dentro y fuera del aula. Con base en la taxonomía establecida por Sánchez (2021) sobre las actitudes de los docentes ante la diversidad cultural en a) detractores -ven la diversidad como un problema-; b) indiferentes -no se dan cuenta de la existencia de la diversidad en el salón de clases-; y c) propositivos -aprecian la diversidad como una ventaja pedagógica-, dentro de las categorías b) y

c) añadimos otras subcategorías a partir de los resultados etnográficos obtenidos en el estudio.

En el caso de los docentes a los que Sánchez (2021) llama indiferentes, además de encontrar docentes que no se dan cuenta de la existencia de la diversidad en el salón de clases, encontramos a quienes, pese a ser conscientes de ella, siguen manteniendo una actitud indiferente. A estos docentes los denominamos miopes conscientes ante la diversidad (Rodríguez-Cruz, 2021b). Por ejemplo, en varias observaciones de aula se comprobó que los docentes eran conscientes de que en sus salones de clase había estudiantes procedentes de Estados Unidos y, pese a que se dieron momentos que propiciaron la incorporación de sus fondos de conocimiento socio-culturales, los mismos fueron obviados. Este fue el caso de una clase en la asignatura de Formación Cívica y Ética en una secundaria, que estuvo dirigida al estudio de los valores morales en distintas sociedades y culturas. En la exposición de contenidos que precedió al debate, el docente explicó que “hay valores no compartidos porque son el resultado de culturas y sociedades distintas” (Observación participante, noviembre de 2019) e hizo referencia a los valores propios de algunas culturas musulmanas y de la sociedad mexicana. Hubiera sido adecuado que el docente también hiciera referencia a algunos de los valores propios de la sociedad estadounidense para generar procesos de autoidentificación en los estudiantes procedentes de U.S. presentes en el aula, y que los invitara a explicarlos personalmente, incorporándolos activamente al debate posterior.

Otro ejemplo se registró en una clase de Historia de otra secundaria, dedicada al estudio de la historia de México. En la parte del contenido que se trabajaba durante una de las fases de observación participante en las aulas, la docente explicó muy someramente las relaciones históricas entre México y Estados Unidos. En este caso, hubiera sido adecuado profundizar más en este contenido, así como invitar a los estudiantes migrantes a preparar una pequeña intervención sobre el tema centrándose en la parte estadounidense. Incorporar los fondos de conocimiento de los estudiantes migrantes en los procesos educativos no solo sería enriquecedor para ellos mismos sino para todo el grupo. Los maestros deberían crear espacios donde estos estudiantes puedan compartir sus

conocimientos previos, ya que sí son conscientes de que hay diversidad en sus aulas.

En el trascurso del trabajo de campo se ha observado que muchos de estos docentes estarían desarrollando el enfoque del déficit del que hablan Zúñiga y Román (2022), ya que entienden que los estudiantes presentan carencias de contenido sobre la sociedad y la historia mexicana y que, por lo tanto, deben adquirirlas para nivelar sus conocimientos, en detrimento de los que adquirieron en U.S. En este sentido, estos docentes deberían cambiar sus percepciones sobre los niveles de conocimiento y las capacidades de los estudiantes migrantes, sustituyendo aseveraciones como “no saben nada de México” (comunicación personal, noviembre de 2018) por otras como “conocen la historia de Estados Unidos porque han estudiado allí, ahora están aprendiendo la historia de México y pronto tendrán un conocimiento histórico sobre ambos países”. Como lo señalan Zúñiga y Román (2022, p. 276), “los docentes en las escuelas de México necesitamos [...] adquirir las competencias necesarias que nos permitan descubrir y aprovechar los aprendizajes con los que llegan los alumnos migrantes”.

Por otro lado, dentro de los docentes categorizados por Sánchez (2021) como propositivos, es decir, quienes que aprecian la diversidad como una ventaja pedagógica (idem.), se advierte la existencia de aquellos que quieren desarrollar esta forma de pedagogía propositiva, pero no pueden, no solo por el mencionado vacío formativo en interculturalidad, sino también porque las autoridades educativas y la misma dinámica de homogeneización -y por tanto de exclusión- de la diversidad en el sistema escolar se lo impiden. A estos docentes los llamamos propositivos frustrados (Rodríguez-Cruz, 2021b).

Por ejemplo, en los actos de celebración de fin de curso de una escuela secundaria, varios estudiantes migrantes se organizaron para proponer a su maestro la participación de los alumnos procedentes de Estados Unidos. La propuesta consistía en ofrecer, como lo hacían otros compañeros no migrantes, unas palabras sobre su experiencia educativa durante el año escolar, pero en inglés. El docente valoró muy positivamente esta iniciativa y la consideró una excelente oportunidad para que la diversidad llegada a la escuela a través de la migración fuera visibilizada y

reconocida, y para ofrecer a todo el estudiantado la experiencia de la interculturalidad. Sin embargo, esta propuesta fue denegada por las autoridades escolares. Como señalaba el docente en su entrevista: “Se lo comuniqué al director y al vicedirector, realmente me pareció muy buena idea de estos chicos para que ellos se hagan presentes aquí... como los demás. Pero... las cuestiones institucionales no lo han permitido por el momento” (Comunicación personal, noviembre de 2018).

También se observó la frustración de estos docentes propositivos en otra escuela primaria, donde se preparaba un día de convivencia para toda la comunidad educativa. Para ello, las autoridades determinaron que, organizados por grupos, los alumnos debían llevar a la escuela una comida mexicana que se compartiría con el resto de la comunidad educativa. Julio, el docente de uno de los grupos integrados por estudiantes migrantes, propuso que estos llevaran una ensalada de col -propia de la gastronomía estadounidense-, a fin de compartirla con el resto de la comunidad y dar así espacio y visibilidad a sus propios fondos de conocimiento socio-culturales en la escuela. Sin embargo, los coordinadores generales de la actividad alegaron, como el propio Julio señaló: “solo comida mexicana, me dijeron, porque eso no es de nuestras costumbres y pensaron que a los demás esa comida no les gustaría. Entonces los chamacos [muchachos] no trajeron su ensalada de col” (comunicación personal, marzo de 2020). La falta de autonomía de los docentes en la escuela también anula la posibilidad de emplear los fondos de conocimiento de los estudiantes migrantes como recursos pedagógicos en favor de la interculturalidad (Hamann 2021, 111).

5. DISCUSIÓN

Aunque la Constitución Política Mexicana (1917), la Ley Nacional de Educación (2019) y la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018) reconocen el derecho de los estudiantes migrantes a la educación intercultural, y la atención a la diversidad en clave intercultural es una propuesta que se viene reclamando para las instituciones mexicanas dedicadas a la formación de docentes (Sánchez, 2021, p. 97), en los casos abordados en este estudio la misma todavía no ha

sido todavía incorporada en los programas de formación docente, tanto iniciales como continuos.

Como lo demuestra este estudio, el vacío formativo en interculturalidad de los docentes implica importantes desafíos para la atención a un estudiantado que llega a las escuelas mexicanas con nuevos fondos de conocimiento (Cook, 1992; González et al., 2005). Estos difieren de los de los estudiantes sin experiencia migratoria porque están integrados por multicompetencias lingüísticas, sociales y culturales adquiridas por los estudiantes migrantes durante su experiencia previa en el sistema social y educativo estadounidense.

Como se ha demostrado, la lengua inglesa es uno de los elementos importantes que integran esos nuevos fondos de conocimiento presentes en las aulas mexicanas. Los docentes no han sido capacitados en inglés; esta capacitación sería fundamental, no ya para incorporar esta lengua de manera transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes migrantes y no migrantes -que sería lo ideal desde el punto de vista de la educación intercultural- sino para poder establecer una comunicación mínima con los alumnos procedentes de Estados Unidos, especialmente a su llegada. Esta falta de capacitación en lengua inglesa, por lo demás, termina favoreciendo el desarrollo de procesos de sustracción lingüística en el aula, ya que los estudiantes migrantes dejan de aprender y practicar el inglés y pasan a adquirir el español como única lengua de comunicación e instrucción. No obstante, y como se ha explicado, la adquisición del español escapa a los marcos de un programa oficial de enseñanza de español académico para estudiantes migrantes, y se reduce a la voluntad de cada docente para ofrecer atención lingüística a los estudiantes con el inglés como lengua principal. Muchos estudiantes deben buscar apoyo fuera de la institución escolar -principalmente entre sus familiares- para adquirir esta lengua.

Por otro lado, con respecto a las multicompetencias sociales, culturales y epistémicas que integran los fondos de conocimiento adquiridos por los estudiantes migrantes en U.S., y si bien la falta de formación en interculturalidad y pedagogía intercultural es generalizada entre los docentes del estudio, se observan distintos posicionamientos y actitudes en torno a la consideración -o no- de estos elementos como recursos

pedagógicos. Al respecto, los registros etnográficos muestran la existencia de dos tipos de docentes: miopes conscientes y propositivos frustrados ante la diversidad (Rodríguez-Cruz, 2021b). Como se ha evidenciado, los docentes miopes conscientes saben de la existencia de estudiantes migrantes en sus aulas, pero omiten sus conocimientos y valores socio-culturales distintivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; este tipo de docente no se siente obligado a realizar ninguna adaptación en su forma de enseñar (Hamann 2021, pp. 109-110). Esta forma de miopía consciente ante la diversidad está bastante extendida. Conscientes de la diversidad, los maestros actúan como si esta no existiera bajo el alegato de que todos los alumnos son iguales y no hay que hacer diferencias entre ellos (Díaz, 2002). Sin embargo, si los docentes desean ser justos con todos sus alumnos “deben dejar de tratarlos de la misma manera, como si no fueran diferentes” (Hamann, 2021, p.108).

Por su parte, los docentes propositivos frustrados reconocen y valoran positivamente los fondos de conocimiento sociales, culturales y epistémicos previamente adquiridos por los estudiantes migrantes en U.S. y tienen interés por incorporarlos en los procesos educativos como recursos pedagógicos, pero se ven impedidos por la negativa de las autoridades académicas de las escuelas. Estos maestros carecen de autonomía para favorecer una educación abierta a la diversidad (Hamann, 2021, p.110).

Con base en lo anterior, podemos afirmar que la falta de formación docente en interculturalidad se traduce en la anulación de las multicompetencias lingüísticas, sociales, culturales y epistémicas que integran los fondos de conocimiento adquiridos por los estudiantes migrantes en U.S.: a nivel lingüístico se da un proceso de sustracción en el que el inglés se sustituye por el español; a nivel de valores socio-culturales y epistemologías, también se da un proceso de sustracción y anulación de las mismas, ya sea por parte de los propios docentes (miopes conscientes) o porque el cuerpo de autoridad escolar lo impide (docentes propositivos frustrados). Esto finalmente da lugar al desarrollo de pedagogías asimilacionistas atravesadas por el nacionalismo, que reproduce el ideal de mexicanidad monolingüe -basado exclusivamente en el español- y monocultural -basado exclusivamente en la cultura mexicana-.

La llegada de estudiantes migrantes con nuevos fondos de conocimiento (Cook, 1992; González et al., 2005) a las escuelas mexicanas tiene implicaciones para la formación docente y obliga a “revisar las ideas que tenemos sobre lo que se requiere para formar a los docentes mexicanos” (Hamann 2021, 106). La falta de docentes formados en interculturalidad constituye un ancla a los preceptos del asimilacionismo, e impide provocar un cambio hacia una sociedad más inclusiva desde la escuela.

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha analizado en qué medida la (re)inserción escolar de las niñas, niños y adolescentes procedentes de Estados Unidos se desarrolla en clave intercultural, cuando es conducida por los docentes que los reciben en sus aulas.

Pese al reconocimiento del derecho a la educación intercultural de los estudiantes migrantes en la Constitución Política Mexicana (1917), la Ley Nacional de Educación (2019) y la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018), el mismo no es ejercido por los estudiantes migrantes en las escuelas que han formado parte del estudio.

La formación en interculturalidad y pedagogía intercultural constituye un importante vacío en la capacitación de los docentes que reciben en sus aulas a estudiantes procedentes de Estados Unidos. Lo anterior se traduce en el desarrollo de procesos educativos de corte asimilacionista sustentados sobre lógicas sustractivas, que acaban poniendo en suspensión los fondos de conocimiento -lingüísticos, sociales, culturales, epis-témicos- de los estudiantes migrantes. En gran medida, esta dinámica educativa está atravesada por la tendencia nacionalista del sistema educativo mexicano, que acaba excluyendo la diversidad de las aulas.

La capacitación en interculturalidad y pedagogía intercultural debe ser seriamente considerada en la formación inicial y continua de los docentes para garantizar una educación inclusiva que permita el enriquecimiento mutuo a partir de la diversidad.

7. REFERENCIAS

- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI.
- Díaz, A. M. (2002). Interacción y multiculturalidad en la escuela. En P. Pardo y L. Méndez (Coords.), *Psicología de la educación multicultural* (pp. 279-309). UNED.
- Céspedes, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86.
- Cook, V. (1992). Evidence for Multi-competence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.
- Despaigne, C. (2018). "Language Is What Makes Everything Easier": The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools. *International Multilingual Research Journal*, 13(1), 1-14.
- Gonzalez, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum.
- Hamann, T. (2021). Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos y México para el desarrollo profesional de los docentes: perspectivas antropológicas. *Anales de Antropología*, 55(1):105-114.
- Leiva, J. y Márquez, J.J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, XLV(2), 7-27.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 47, 3-6.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Uribe, P. A. y Arias, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 77, 55-76.
- Parra, M.L. (2022). El español de la niñez y la juventud latina en Estados Unidos: que hay otra voz que hay que escuchar. En M. Rodríguez-Cruz (ed.), *Abordajes Interdisciplinarios sobre la Niñez y la Adolescencia Migrante*. Contextos de Centro y Norteamérica (pp. 187-215). CEPE-UNAM, CEM-UNAM-Boston.
- Potowski, K. (2022). El español de los estudiantes transnacionales. En M. Rodríguez-Cruz (ed.), *Abordajes Interdisciplinarios sobre la Niñez y la Adolescencia Migrante*. Contextos de Centro y Norteamérica (pp. 217-238). CEPE-UNAM, CEM-UNAM-Boston.

- Ramírez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 9(56): 57-73.
- Rodríguez-Cruz, M. (2022). Stereotype and stigma in the school (re)insertion of “children of deported parents” from de United States: An análisis in Oaxaca, Mexico. *Latino Studies*, 20(4), 1-20.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021a). Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: Los nuevos “otros” y los desafíos de la (re)inserción escolar. *Latin American Research Review*, 56(4), 891-905.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021b). Los “otros” retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca. *Anales de Antropología*, 55(1), 9-19.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021c). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungara*, 53(4), 705-719.
- Rodríguez-Cruz, M. (2020). American students in Mexican schools: gaps and challenges for inclusión. *Norteamérica*, 15(1), 181-202.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígenas: desde Dolores Cacungo hasta la Revolución Ciudadana. Abya-Yala, DINEIB-Ministerio de Educación, Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Román, B. y Carrillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, (48), 1-19.
- Sánchez, J. (2021). Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente. *Anales de Antropología*, 55(1), 97-103.
- Sánchez, A., Navas, L. y Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 239-251.
- Tacelosky, T. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(1), 49-57.
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2021). Repatriación de mexicanos 2021. <https://bit.ly/3tilw2A>
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2020). Repatriación de mexicanos 2020. <https://bit.ly/3mCJlmi>
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2019). Repatriación de mexicanos 2019. <https://bit.ly/38Pod3i>
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2018). Repatriación de mexicanos 2018. <https://bit.ly/2IQXuc5>

- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2017). Repatriación de mexicanos 2017. <https://bit.ly/3a17Q5v>
- Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la Comuna de Santiago. *Calidad en la Educación*, 52, 49-80.
- Vargas, E. y Aguilar, R. (2020). School integration of migrant children from the US to Mexico in a border context. *International Migration*, 58(5), 1-15.
- Winikor, M. (2013). De prejuicios y disciplinamientos. La mirada docente y el rol de la escuela pública frente a los inmigrantes limítrofes que llegan a la Argentina. *Revista Integra Educativa*, 6(1), 43-55.
- Zúñiga, V. y Román, B. (2022). Maestros de las escuelas de México: competencias docentes necesarias para atender a las alumnas y alumnos procedentes de Estados Unidos. En M. Rodríguez-Cruz (ed.), *Abordajes Interdisciplinarios sobre la Niñez y la Adolescencia Migrante*. Contextos de Centro y Norteamérica (pp. 255-273). CEPE-UNAM, CEM-UNAM-Boston.

EXPECTATIVAS DE ACULTURACIÓN Y ACTITUDES HACIA LA MIGRACIÓN EN COSTA RICA

VANESSA SMITH CASTRO
Universidad de Costa Rica

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ
Universidad Internacional de La Rioja

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ
Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los flujos migratorios intrarregionales en Latinoamérica son altamente dinámicos y han estado históricamente asociados a cierto grado de conflicto intergrupal. En la actualidad, se estima que alrededor de 30 millones de latinoamericanos y caribeños viven en países distintos a los de origen. Esta cifra equivale aproximadamente al 4% de la población total del continente (Martínez, et al., 2014).

Si bien el mayor porcentaje de emigrantes latinoamericanos se dirige a países fuera de la Región, la emigración a países vecinos comenzó a consolidarse alrededor de la década de los 90 (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2019).

En la actualidad la migración intrarregional está particularmente caracterizada por el más reciente éxodo masivo de venezolanos a Colombia, Chile y Estados Unidos y la fuerte ola migratoria del Triángulo Norte de Centroamérica (Guatemala, Honduras y El Salvador) a Estados Unidos. Así, se estima que en la primera década del nuevo milenio, más de 3 millones de latinoamericanos viven en un país latinoamericano diferente a su país de nacimiento. Esto es bastante más que los latinos que residen en Estados Unidos y España (2,7 millones y 2,0 millones, respectivamente) (Cerruti & Parrado, 2015).

En este contexto, Costa Rica resulta ser ejemplo paradigmático de un país receptor que debe afrontar los múltiples retos que se presentan en materia de convivencia intercultural. Costa Rica se ha convertido en un destino importante para personas migrantes con alrededor del 10% de su población nacida en el extranjero, en su mayoría proveniente de Nicaragua (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC] & Centro Centroamericano de Población [CCP], 2013). Costa Rica es también un destino clave para personas refugiadas y solicitantes de asilo, provenientes en su mayoría de Nicaragua y Colombia. Por ejemplo, Costa Rica alberga la segunda mayor concentración de refugiados colombianos en América Latina, después de Ecuador (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2016), y las solicitudes de asilo de migrantes nicaragüenses se ha duplicado durante los últimos ocho meses totalizando más de 150.000 desplazados (ACNUR, 2022).

Así, en el marco de la actual crisis migratoria que atraviesa Latinoamérica, el presente capítulo examina las actitudes de las personas costarricenses hacia la inmigración intrarregional. Específicamente, nos enfocamos en las expectativas de aculturación, definidas como las creencias socialmente compartidas sobre las formas ideales en que las personas inmigrantes “deberían adaptarse” a la sociedad receptora, y su relación con variables intergrupales y sociopolíticas, concentrándonos los grupos de inmigración intrarregional más importantes del país: colombianos y nicaragüenses (Smith-Castro et al., 2021).

En un primer momento hacemos un breve recuento de los conceptos clave que guían nuestra línea de investigación, para luego presentar la Escala de Expectativas de Aculturación (EEA, Smith-Castro et al., 2021) que hemos diseñado para medir el constructo central de nuestra línea de investigación. Posteriormente sintetizamos los principales resultados de la aplicación de la EEA en diversos contextos costarricenses. Continuamos en la discusión con algunas reflexiones sobre la necesidad de tomar en cuenta las dinámicas específicas de la migración sur-sur para comprender mejor las expectativas de aculturación y las actitudes hacia la migración. Finalizamos con algunas consideraciones sobre las potenciales aplicaciones del concepto de expectativas de aculturación y la EEA al estudio de los retos de la convivencia intercultural en el aula,

un trabajo que se estará desarrollando en el marco del proyecto Diver-Prof de la Universidad Internacional de La Rioja (<https://diverprof.es>).

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DE ACULTURACIÓN

Las cuestiones sobre la diversidad étnica y cultural producto de la migración ocupan un debate importante en la mayoría de los países occidentales. Los Estados Nación han desarrollado diferentes respuestas para gestionar la creciente diversidad dentro de sus fronteras, creando políticas que varían desde las posiciones más asimilacionistas, hasta las más etnistas, siendo el multiculturalismo una de las más comunes (Berry et al., 2022).

Así como los Estados Nación definen sus políticas de integración de la población migrante, así también los ciudadanos y las ciudadanas de dichas sociedades desarrollan ideas de cómo debería darse la convivencia ideal entre ellos/as y las poblaciones inmigrantes. Dadas las relaciones de poder que favorecen a los miembros de las sociedades receptoras en materia de definir las formas ideales de convivencia intercultural en su “propio” país, estas ideas pueden ser mejor definidas como las expectativas que tienen los miembros de sociedades receptoras sobre cómo deberían las personas inmigrantes “adaptarse” al país receptor.

A estas representaciones se les puede denominar *expectativas de aculturación* y las definimos aquí como las teorías socialmente generadas y compartidas sobre cómo debería darse la coexistencia con la población inmigrante, y particularmente cómo deberían las personas inmigrantes incorporarse en la sociedad receptora (Smith-Castro et al., 2021).

La literatura sobre contacto intercultural y aculturación ofrece varios modelos para analizar estas expectativas, que se conocen también como preferencias, estrategias, orientaciones o modos de aculturación (Berry et al., 2022; Bourhis et al., 2009).

Todos estos modelos comparten la idea básica de que las expectativas de aculturación surgen de dos dimensiones: (i) el grado en que se desea y se promueve el mantenimiento de las tradiciones y costumbres de la población inmigrante o preservación cultural, y (ii) el grado en que se desea promover la participación plena de las personas migrantes en la

sociedad de acogida, así como las interacciones regulares con individuos y grupos de diferentes orígenes. De estas dos dimensiones surgen cuatro expectativas de aculturación ampliamente estudiadas:

- El Multiculturalismo, que representa la expectativa de que la cultura patrimonial distintiva de todos los grupos de una sociedad debe ser mantenida, respetada y promovida activamente.
- El Asimilacionismo, que se basa en la expectativa de que las personas inmigrantes deben renunciar a sus idiosincrasias culturales y asimilarse a la sociedad receptora.
- El Segregacionismo, que se basa en la noción de que la "coexistencia" de grupos con ciudadanía étnica diferente solo es posible si los grupos viven físicamente separados.
- La Exclusión, que refleja el rechazo tanto a la preservación cultural como a la interacción y participación social, empujando las personas inmigrantes a la marginación.

Estas expectativas han sido ampliamente estudiadas, principalmente en Australia, Canadá, Estados Unidos y Europa. La investigación en estos contextos parece sugerir que los habitantes de sociedades multiculturales tienden a esperar que los inmigrantes adopten principalmente estrategias de integración y, en segundo lugar, estrategias de asimilación o separación con algunas excepciones importantes en las que se prefiere la separación o la asimilación sobre la integración (Berry et al., 2022; Bourhis, et al., 2009; González e tal., 2010; Ljubic et al., 2012)

En general la investigación muestra que estas expectativas están vinculadas con las actitudes y los comportamientos intergrupales, en tanto respuestas evaluativas a miembros del exogrupo en virtud de su pertenencia a una categoría social diferente (en nuestro caso, ciudadanía), que incluyen tanto las respuestas evaluativas hostiles, como orientaciones positivas y de solidaridad (Hewstone, Rubin, & Willis, 2002).

Particularmente, se ha observado que los estereotipos sobre los inmigrantes están asociados a los debates a nivel nacional sobre la inmigración no autorizada. Por ejemplo, los estereotipos que retratan a los

grupos de manera positiva predicen actitudes positivas hacia los grupos y actitudes de mayor apoyo hacia las políticas que facilitan su inmigración. Por el contrario, las cualidades negativas predicen actitudes negativas hacia el mismo grupo y apoyo a políticas que impiden que el grupo emigre (Reyna, et al., 2013).

Por otro lado, las emociones intergrupales negativas (ira y miedo), así como la ansiedad intergrupala y las amenazas realistas y simbólicas aparecen en varios estudios como importantes predictores de las actitudes hacia la inmigración, actitudes negativas hacia grupos inmigrantes específicos y el prejuicio hacia los inmigrantes en general (Berry et al., 2022; Kessler, et al., 2010; López-Rodríguez et al., 2013; Sirlopú & Van Oudenhoven, 2013).

Los datos también indican que el contacto intergrupala positivo (Allport, 1954) tiende a reducir el prejuicio hacia varios grupos sociales, incluidos los inmigrantes, específicamente se ha observado que el contacto intergrupala positivo disminuye la ansiedad (y otras emociones como como el miedo, la ira y la amenaza), mejora el conocimiento sobre los exogrupos y aumenta la empatía intergrupala, lo que a su vez permite la reducción de los prejuicios (Pettigrew et al., 2011; (Pettigrew, 2021; Pettigrew & Tropp, 2008).

Esta literatura nos sugiere entonces que la legitimación y el apoyo a formas de convivencia multiculturalistas o pluralistas, en donde se respete y se celebre la preservación cultural de los grupos inmigrantes, puede estar vinculada a condiciones óptimas de contacto intercultural, una mayor apreciación de la diversidad cultural y mayor solidaridad, así como menos estereotipos negativos, amenazas percibidas, ansiedad intergrupala y emociones negativas. Por otro lado, sería de esperar que formas extremadamente asimilacionistas o segregacionistas estarían más relacionadas con intolerancia y conflicto interétnico expresadas en forma de prejuicios, estereotipos negativos, apoyo a políticas migratorias restrictivas, poco contacto intercultural y menos solidaridad en general.

Los estudios que aquí presentamos exploran estas hipótesis en diversos grupos poblacionales en Costa Rica. Antes de pasar a describirlos se hace necesario hacer algunas anotaciones sobre la forma de medir las expectativas de aculturación que proponemos: la EEA.

1.2. UNA PROPUESTA DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DE ACULTURACIÓN

La EEA proviene de la revisión de la literatura sobre contacto intercultural y aculturación y de la exploración cualitativa de las representaciones sobre diversidad cultural en Costa Rica (Smith-Castro et al., 2021). Específicamente, los insumos para la redacción de los ítems provienen de una serie de entrevistas grupales realizadas a estudiantes universitarios, sus padres y madres, maestros de escuela y profesores de colegio (equivalente al ESO en España) en diversas localidades costarricenses.

En cada grupo participaron entre 6 y 10 personas, para un total de 40 participantes, en su mayoría mujeres (80%). Los participantes en los grupos fueron contactados mediante el procedimiento de redes (bola de nieve). En todas las ocasiones la discusión grupal se llevó a cabo en una sola sesión, cuya duración osciló entre los 90 minutos y las 2 horas.

La conducción de los grupos se llevó a cabo a partir de una guía para la moderación de las discusiones. La discusión se generaba a partir de las preguntas: “¿Cómo creen ustedes que deben vivir los diferentes grupos culturales que conforman nuestro país?”, “¿Cuál es la forma más adecuada para que personas de distintos grupos culturales vivan en un mismo país?”. Las sesiones fueron grabadas y transcritas en su totalidad. El análisis del material se llevó a cabo siguiendo los principios del análisis de contenido clásico (Mayring, 2020).

A partir de los grupos de discusión aprendimos que la mayoría de las personas participantes reconocen que Costa Rica es diversa en términos de sus grupos etnoculturales, e hicieron referencia espontánea y recurrente a los grupos migratorios, en particular a los nicaragüenses y a los colombianos, en tanto grupos culturalmente distintos a la mayoría de los costarricenses.

Los y las participantes reportaron tener contacto con miembros de estos grupos en su vida cotidiana tanto en el ámbito público (en espacios laborales o interacciones comerciales) como en el espacio privado o íntimo (relaciones de pareja). Las personas entrevistadas tenían sus propias definiciones sobre grupo etnocultural (cercanas algunas a las concepciones científicas de grupos étnicos, otras cargadas de estereotipos)

y tenían sus propias concepciones y evaluaciones sobre los miembros de los grupos migrantes (muchas de las cuales estaban fuertemente cargadas de etnocentrismo y prejuicio). Algunos de los participantes reconocían que existe discriminación contra las minorías y los migrantes en nuestro país y que existen conflictos interétnicos en nuestro medio, otros sin embargo negaban esta realidad. Todos, eso sí, expresaban sus propias teorías sobre por qué suceden estos conflictos interétnicos y cómo podrían resolverse.

Estas diversas teorías pudieron ser mapeadas en las coordenadas de los modelos bimodales de aculturación anteriormente descritos. Sin embargo, dada la forma particular en que las expectativas fueron tematizadas en los grupos de discusión, logramos distinguir sólo tres grandes expectativas:

- *Preservación Cultural*, que hace énfasis en otorgarle a las personas migrantes todo el derecho de mantener y expresar sus particularidades culturales;
- *Asimilación Forzosa*, que se basa en la idea de que las personas migrantes necesariamente deben dejar sus costumbres de lado para poder adaptarse exitosamente a la sociedad costarricense; y
- *Separación*, que hace énfasis en la necesidad de que los grupos migrantes y los costarricenses vivan aparte “por el bien” de la convivencia.

Sobre la base de estos resultados se desarrolló una primera versión de la EEA que fue sometida a validación en dos estudios piloto (N = 104 y N = 49) con muestras de estudiantes costarricenses de colegios públicos. Los ítems validados se muestran en la Tabla 1, en la cual se presenta la versión referida a mirantes nicaragüenses. La escala está compuesta por 18 reactivos, seis para cada una de las tres tipos de expectativas. La consigna instruye a los participantes a pensar en un grupo migrante en específico (en nuestro caso colombianos o nicaragüenses) y a indicar cuáles serían las mejores maneras para evitar conflictos con dicho grupo.

Los detalles del proceso de validación pueden ser consultados en Smith-Castro et al. (2021). En síntesis, los análisis de factores exploratorios iniciales indicaron que los ítems desarrollados se agrupan en los tres

grandes factores definidos conceptualmente. Adicionalmente se pudo observar que las puntuaciones medidas de los tres tipos de expectativas eran bastante estables y consistentes. Como evidencias de validez se pueden mencionar correlaciones de Pearson positivas y estadísticamente significativas entre la subescala de Preservación Cultural y actitudes de apoyo a la multiculturalidad medidas mediante la Escala Canadiense de Ideología Multicultural de Berry & Kalin (1995).

TABLA 1. Escala de Expectativas de Aculturación (hacia migrantes nicaragüenses)

Ahora le pedimos que piense en los inmigrantes nicaragüenses y que nos dé su opinión sobre cómo deberíamos convivir con ellos. Para ello le presentamos varias frases sobre diferentes formas de convivencia entre ambos grupos. Para cada frase indíquenos su opinión, considerando que 1 significa "Totalmente en desacuerdo" hasta 7 "Totalmente de acuerdo". "Muchos de los problemas entre los costarricenses y los inmigrantes nicaragüenses se podrían resolver si..."							
	1	2	3	4	5	6	7
Ellos adoptan las tradiciones y costumbres costarricenses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cada grupo conserva sus propias tradiciones y costumbres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ellos viven un poco apartados de nosotros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No intentamos mezclarnos mucho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ellos adoptan los valores de los costarricenses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cada grupo mantiene sus propios valores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ellos adoptan la forma de ser de los costarricenses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cada grupo vive por separado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cada grupo mantiene su estilo de vida propio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cada grupo mantiene sus rasgos culturales específicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ellos se amoldan al estilo de vida de los costarricenses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cada grupo mantiene y expresa su propia forma de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantenemos "cierta distancia" entre los grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ellos adoptan la mentalidad de los costarricenses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cada grupo conserva su mentalidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ellos acogen la cultura costarricense.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ellos viven alejados de nosotros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vivimos "juntos, pero no revueltos".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota. El grupo migrante puede ser modificado según los objetivos de la investigación.

Fuente: elaboración propia basada en Smith-Castro et al., 2021

Interesantemente, en los estudios de validación se observó que los puntajes de las subescalas variaban sistemáticamente dependiendo si la encuesta estaba dirigida a medir las expectativas hacia población inmigrante colombiana o hacia la población inmigrante nicaragüense. En lo que respecta a los inmigrantes nicaragüenses, los estudiantes mostraron una mayor preferencia por la Preservación Cultural sobre cualquier otro modo de aculturación, seguido de la Separación, mientras que la Asimilación Forzosa fue la expectativa menos respaldada. Con respecto a los colombianos, los participantes también respaldaron la Preservación Cultural sobre los otros modos de aculturación, pero para este grupo de inmigrantes los estudiantes prefirieron significativamente la Asimilación Forzosa sobre la Separación. En general, los participantes esperaban que los colombianos preservaran su cultura significativamente más que los nicaragüenses, y esperaban que los nicaragüenses se separaran significativamente más que los colombianos (Smith-Castro et al., 2021).

2. OBJETIVOS

El presente capítulo tiene como objetivo analizar las actitudes hacia la migración intrarregional en Costa Rica, valiéndonos del concepto de Expectativas de Aculturación, las cuales describimos como las creencias normativas sobre la manera en que las personas migrantes deben adaptarse a las sociedades receptoras y que operacionalizamos a través de la EEA que presenta notables propiedades psicométricas para medir estos constructos (Smith-Castro et al., 2021).

Específicamente nos interesa presentar una síntesis de los resultados de esta línea de investigación con el fin de: i) describir la prevalencia de las distintas expectativas de aculturación en distintos contextos costarricenses, focalizándonos en los dos grupos inmigrantes más importantes del país (nicaragüenses y colombianos), y ii) estimar la asociación entre expectativas de aculturación y medidas de variables intergrupales y sociopolíticas. Todo ello con el fin de aportar información relevante que permita comprender las implicaciones psicosociales de la migración en nuestros contextos.

3. METODOLOGÍA

Los resultados que vamos a discutir provienen de cuatro estudios observacionales de campo. Los Estudios 1, 2, y 3 son descritos en mayor detalle en Smith-Castro et al., (2021). Los resultados del Estudio 4 son descritos por primera vez en este Capítulo. En todos los Estudios usamos el método de encuesta y aplicamos un cuestionario autoadministrado que contenía la EEA dirigida a medir las expectativas de aculturación hacia inmigrantes nicaragüenses y colombianos, así como las medidas de las diversas variables intergrupales y sociopolíticas de interés.

3.1. PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTOS

En el Estudio 1, participaron estudiantes de colegio ($N = 96$, 53 % mujeres, $M = 16.40$ años, $SD = 1.09$ años); mientras que en el Estudio 2 participaron estudiantes universitarios ($N = 335$, 49 % mujeres, $M = 20.86$ años, $SD = 2.97$ años). Los Estudios 3 y 4 se llevaron a cabo fuera de contextos educativos con ciudadanos costarricenses contactados directamente en sus casas de habitación ($N = 278$, 50 % mujeres, $Me = 37.49$ años, $SD = 12.73$ años) o en línea mediante redes sociales ($N = 109$, 75 % mujeres, $M = 37.49$, $SD = 12.73$ años).

En los Estudios 1, 2 y 3 se aplicó un instrumento de papel y lápiz. En el Estudio 4 se aplicó un cuestionario en línea mediante la plataforma Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>). Alrededor de la mitad de los participantes reportaron sus expectativas y actitudes hacia los inmigrantes de Nicaragua, el resto respondió el cuestionario referido a los inmigrantes de Colombia. Las dos versiones del cuestionario se distribuyeron aleatoriamente en todos los Estudios. Todos los instrumentos incluían el respectivo consentimiento informado.

3.2. INSTRUMENTOS

En los Estudios 1, 2 y 3, los cuestionarios incluían la EEA y medidas de variables intergrupales. En el Estudio 4 se incluyeron, además, medidas de variables sociopolíticas. En todos los Estudios las personas participantes completaron la sección de datos sociodemográficos con preguntas directas sobre sexo, edad, escolaridad y lugar de residencia y

orientación política. Las puntuaciones medias de todas las escalas fueron calculadas de tal manera que altos puntajes fueran indicativos de altos niveles en el constructo medido.

3.2.1. Expectativas de aculturación.

La EEA, tal y como ha sido descrita anteriormente, fue aplicada en todos los estudios. Los ítems correspondientes a cada subescala presentaron coeficientes de consistencia interna Alfa de Cronbach entre .78 y .88 en todas muestras, en todas las versiones del cuestionario (nicaragüenses y colombianos), en los dos soportes (papel y lápiz y digital). Consecuentemente calculamos las puntuaciones promedio para Preservación Cultural, Asimilación Forzosa y Separación.

3.2.2. Estereotipos negativos

En los Estudios 1, 2 y 3 usamos una variante del procedimiento de asignación de rasgos propuesto por Brigham (1971), en el que se les pide a los participantes que califiquen, de acuerdo con sus creencias personales, el porcentaje de individuos en un grupo dado que poseen un rasgo particular usando una escala de 10 puntos. Los participantes calificaron 13 rasgos, algunos ejemplos son: trabajadores, supersticiosos, honestos, perezosos, inteligentes, arrogantes y sucios. Calculamos una puntuación única para todos los rasgos, una vez que se invirtieron los rasgos positivos. El indicador de estereotipos negativos presentó Alfas de Cronbach entre .78 y .86.

En el Estudio 4 utilizamos tres ítems provenientes del Modelo del Contenido de los Estereotipos (Fiske, 2018) y sus extensiones (López-Rodríguez, et al., 2013; Sayans-Jiménez, et al. 2017). Específicamente utilizamos los adjetivos “mal intencionados”, “traicioneros” y “agresivos”, los cuales eran contestados en una escala Likert de 7 puntos. Los tres reactivos presentaron Alfas de Cronbach de .92. Por lo tanto, utilizamos el promedio de los tres ítems como indicador de estereotipos negativos.

3.2.3. Emociones negativas

En los Estudios 1, 2 y 3 les pedimos a los participantes que calificaran con qué frecuencia se habían sentido afables, incómodos, asustados, admirados, desconfiados y enojados al encontrarse o pensar en nicaragüenses o colombianos (Miller et al., 2004). Los ítems se calificaron en una escala de cinco puntos de “nunca” a “siempre”. Las seis emociones se combinaron en un índice global de emociones negativas, después de invertir las emociones positivas (Alfas de Cronbach mayores a .69).

3.2.4. Amenaza

En los Estudios 1, 2, y 3 incluimos siete ítems para medir las amenazas realistas adaptadas de la Escala de Prejuicio Sutil y Abierto de Pettigrew y Mertens (1995) y de la Escala de Amenazas de Stephan et al. (1998). Algunos ítems de ejemplo son: “Los nicaragüenses/colombianos tienen trabajos que los costarricenses deben tener”, “La mayoría de los nicaragüenses/colombianos que viven aquí que reciben apoyo de la asistencia social podrían arreglárselas sin él si lo intentaran”, “Los nicaragüenses/colombianos están aumentando la cantidad de delincuencia en Costa Rica”. Los ítems se calificaron en una escala de Likert de 7 puntos y presentaron Alfas de Cronbach superiores a .79, por lo que combinamos todos los ítems en una única puntuación de amenaza.

En el Estudio 4 incluimos sólo tres ítems de amenaza realista, calificados de la misma manera, que presentaron coeficientes de consistencia interna superiores a .70. Por lo tanto, combinamos los reactivos en un indicador general de amenaza.

3.2.5. Ansiedad intergrupala

En el Estudio 4 medimos ansiedad intergrupala a través de tres ítems que describen el contacto con inmigrantes como “incómodo”, “amenazante” y “desagradable”. Los tres reactivos eran constatados mediante una escala Likert de 7 puntos. Los ítems presentaron Alfas de Cronbach superiores a .80, por lo que fueron combinados en un indicador de ansiedad intergrupala.

3.2.6. Frecuencia de Contacto

Con base en estudios previos (Smith-Castro, 2003) pedimos a los participantes de todos los Estudios que indicaran la frecuencia de contacto con nicaragüenses o colombianos en los siguientes dominios: entre familiares y parientes, en la escuela (universidad o trabajo), en el barrio, entre el círculo de conocidos, entre el círculo de amigos cercanos, en la iglesia u otras actividades religiosas, y en actividades deportivas. La escala de respuesta varió de 1 (nunca) a 4 (siempre). Los ítems se combinaron en un índice general de frecuencia de contacto (Alfas de Cronbach superiores a .70).

3.2.7. Contacto óptimo

En el Estudio 4 construimos además un índice de contacto óptimo o contacto positivo a partir de los ítems que calificaban el contacto cotidiano con inmigrantes como “agradable”, “importante”, “igualitario”, “significativo”, “voluntario” y “cooperativo” (Allport, 1954). Los reactivos eran contestados en una escala Likert de 7 puntos y presentaron Alfas de Cronbach superiores a .94. Combinamos los reactivos en un índice global de contacto óptimo.

3.2.8. Creencias pro-diversidad

En el Estudio 4 utilizamos la escala de Creencias Pro-diversidad de Kauff et al.(2019), la cual mide el reconocimiento, apreciación y valoración positiva de la diversidad etnocultural. La escala está compuesta por cinco ítems del tipo “Una sociedad que es diversa funciona mejor que una que no es diversa”, “Valoro la diversidad cultural en Costa Rica porque beneficia al país” o “Una sociedad étnicamente diversa puede superar los retos futuros mejor que una sociedad sin diversidad étnica”. Los ítems fueron contestados en una escala Likert de 5 puntos. Los reactivos presentaron un Alfa de Cronbach de .94, por lo que procedimos a combinar en un índice de creencias pro-diversidad.

3.2.9. Políticas migratorias restrictivas

Para el Estudio 4 utilizamos cuatro reactivos provenientes de la escala de López- Rodríguez et al. (2020) que mide políticas anti-inmigración. Ejemplos de los reactivos son: “Deportar a los inmigrantes ilegales a sus países de origen” y “Posibilidad de perder la nacionalidad adquirida por actividades contra la soberanía, seguridad o independencia nacional”. Los reactivos eran contestados en una escala Likert de 7 puntos y presentaron un Alfa de Cronbach de .70. Consecuentemente utilizamos el promedio de los cuatro reactivos, una vez recodificados los ítems inversos, para construir un indicador de apoyo a políticas restrictivas de inmigración.

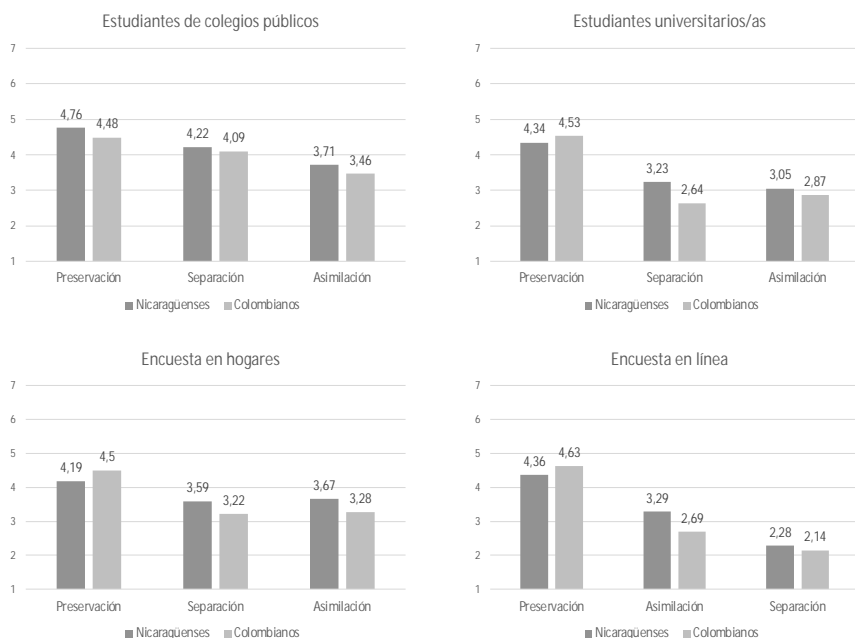
3.2.10. Acciones colectivas en favor de las personas inmigrantes

En el Estudio 4 nos basamos en el trabajo de Duncan (1999, Estudio 2) para medir la intención de participar en acciones colectivas en favor de las personas inmigrantes y sus causas. Específicamente preguntamos a los participantes hasta qué punto estaban dispuestos de involucrarse en actividades como “Firmar una petición a favor de los derechos de los inmigrantes”, “Escribir una carta para defender los derechos de los inmigrantes”, o “Asistir a manifestaciones para reivindicar los derechos de los inmigrantes”. Los reactivos eran contestados en una escala Likert de 7 puntos y presentaron un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de .93, por lo que fueron promediados para construir el indicador de apoyo a acciones colectivas en favor de las personas migrantes.

4. RESULTADOS

La Figura 1 presenta las puntuaciones medias de la EEA hacia inmigrantes colombianos y nicaragüenses en cada uno de los cuatro estudios. Al igual que en los estudios piloto, en estos estudios se puede observar una marcada tendencia a apoyar la preservación cultural, por encima de los otros tipos de aculturación, pero el patrón de preferencias varía en función del grupo inmigrante que los participantes consideraron.

FIGURA 1. Puntuaciones medias de la EEA según grupo migrante para cada uno de los estudios



Fuente: elaboración propia basada en Smith-Castro et al., 2021

Aunque se observan algunas variaciones dependiendo del estudio en general, encontramos que quienes reportaron sus expectativas de aculturación con respecto a los nicaragüenses mostraron una preferencia mayor por la preservación cultural sobre cualquier otro modo de aculturación, seguido por la separación y la asimilación forzosa, mientras que quienes reportaron sus expectativas hacia los colombianos, respaldaron también la preservación cultural en mayor medida, pero seguida por la asimilación cultural, en lugar de la separación, que fue la expectativa menos respaldada.

Más interesante aún, encontramos que quienes calificaron sus expectativas con respecto a los nicaragüenses tendieron a respaldar la separación y la asimilación forzosa significativamente más que quienes calificaron sus expectativas con respecto a los colombianos. En general, a los inmigrantes colombianos se les permitió más preservación cultural que a los inmigrantes nicaragüenses y a los nicaragüenses se les exige más separación que a los colombianos.

La tabla 2 presenta las correlaciones entre las puntuaciones de cada expectativa de aculturación y las escalas de las variables intergrupales y sociopolíticas de cada estudio. Se trata de relaciones moderadas y de nuevo encontramos ciertas particularidades dependiendo de las muestras y el grupo migrante en cuestión, pero un examen general de la matriz de correlaciones sugiere un patrón bastante claro: Aquellos participantes que atribuyen más rasgos negativos a los inmigrantes, experimentan más emociones negativas ante las personas inmigrantes y se sienten más amenazados por la migración esperan que los inmigrantes se separen o asimilen más que aquellos participantes con menos estereotipos negativos, menos emociones negativas y menos amenazas percibidas. Por otro lado, la preservación cultural se vio asociada a menores estereotipos negativos, menos amenaza, y menos ansiedad intergrupala.

TABLA 2. *Correlaciones simples entre las expectativas de aculturación y las variables intergrupales y sociopolíticas por tipo de población migrante en cada estudio*

Estudio	Preservación		Asimilación		Separación	
	Col.	Nic.	Col.	Nic.	Col.	Nic.
Estudiantes de colegio						
Estereotipos negativos	.00	.01	.25	-.21	.43**	.10
Afectos negativos	.05	-.13	-.14	.03	-.20	-.14
Amenaza	-.26	-.18	-.06	.10	.38**	.18
Frecuencia de contacto	.03	.08	.05	.27	-.06	-.12
Estudiantes universitarios						
Estereotipos negativos	-.084	-.08	.16*	.36**	.27**	.53**
Afectos negativos	-.018	-.10	.23**	.18*	.50**	.48**
Amenaza	.114	-.09	.33**	.34**	.42**	.48**
Frecuencia de contacto	.15	.08	-.05	.05	-.03	-.17*
Encuesta en hogares						
Estereotipos negativos	-.27**	-.16	.15	.13	.22*	.27**
Afectos negativos	-.21*	-.08	.11	.08	.32**	.32**
Amenaza	-.29**	.07	.19*	.09	.30**	.33**
Frecuencia de contacto	.08	-.11	-.03	.12	-.12	-.20*
Encuesta en línea						
Estereotipos negativos	.24	-.44**	.23	.38**	.25	.23
Ansiedad intergrupala	.19	-.17	.60**	.43**	.54**	.40**
Amenaza	.08	-.22	.37*	.54**	.67**	.45**
Frecuencia de contacto	.22	.20	.06	.33*	-.08	.16

Contacto óptimo	.37*	.62**	-.00	-.06	-.06	-.12
Creencias pro-diversidad	.31*	.53**	.27	-.09	.17	-.12
Políticas Anti-inmigración	.27	-.08	.43**	.44**	.55**	.46**
Acciones colectivas	.18	.42**	.09	-.05	-.02	-.25

Nota. * = $p < .05$, ** = $p < .01$. Col. = Colombianos, Nic. = Nicaragüenses.

Fuente: elaboración propia basada en Smith-Castro et al., 2021

Los resultados del Estudio 4 replican este patrón y además evidencian que la asimilación forzosa y la separación se encuentran asociadas también a los altos niveles de ansiedad intergrupala y al apoyo a políticas anti-inmigración. En este Estudio se hace más evidente que las creencias pro-diversidad y las condiciones de contacto óptimo (no la mera frecuencia de contacto) están asociadas positivamente al respeto de la preservación cultural, y que quienes apoyan la preservación cultural estarían más dispuestos a participar en acciones colectivas en favor de los derechos de personas inmigrantes que quienes apoyan menos la preservación cultural.

5. DISCUSIÓN

El propósito de este capítulo ha sido describir los patrones de las expectativas de aculturación los inmigrantes en Cosa Rica y estimar su asociación con variables intergrupales y sociopolíticas. Asumimos que las expectativas de aculturación no se dan en el vacío, sino que se concretan e inciden en las complejas relaciones interculturales que caracterizan a los Estados Nación que presentan diversidad etnocultural producto de procesos de contacto intercultural y aculturación. En este caso nos concentramos en la diversidad etnocultural que aportan dos grupos de la inmigración intrarregional más reciente: colombianos y nicaragüenses.

Con respecto al primer objetivo, nuestros datos muestran que los participantes respaldaron con más fuerza la preservación cultural para inmigrantes que otros modos de aculturación, seguidos de asimilación o separación. Sin embargo, los costarricenses parecen respetar más la preservación cultural para los colombianos que para los nicaragüenses y tienden a esperar más separación para los nicaragüenses que para los colombianos.

Nuestros datos también sugieren que las diferencias en las expectativas están asociadas a patrones actitudinales diferenciados dependiendo del grupo inmigrante específico que los costarricenses tengan en mente a la hora de contestar nuestros cuestionarios. Así, en concordancia con la investigación previa las variables intergrupales y sociopolíticas se encontraron significativamente asociadas a las expectativas de aculturación.

El patrón general que observamos, en concordancia con nuestras hipótesis, es el siguiente: la legitimación y el apoyo a formas de convivencia multiculturalistas o pluralistas expresadas en la preservación culturales encuentran vinculada a condiciones óptimas de contacto intercultural, una mayor apreciación de la diversidad cultural y mayor solidaridad con las población migrantes, así como menos estereotipos negativos, menos amenazas percibidas, menores niveles de ansiedad intergrupal y menos emociones negativas. Por otro lado, las formas extremadamente asimilacionistas o segregacionistas, expresadas en la Asimilación forzosa y la separación se vinculan con intolerancia y conflicto interétnico expresadas en forma de estereotipos negativos, emociones negativas, ansiedad intergrupal, apoyo a políticas migratorias restrictivas, poco contacto intercultural óptimo y menos solidaridad en general.

Resulta interesante notar que si bien la asimilación se ha visto asociada a resultados de adaptación positivos, sobre todo desde la perspectiva de los miembros de grupos inmigrantes (Smith-Castro, 2003; Verkeyten, 2010), en nuestros estudios la asimilación tiene correlatos muy similares a los correlatos de la separación. Al parecer, en nuestro país la asimilación forzosa representa una forma sutil de advertir a las poblaciones inmigrantes que deben renunciar a sus particularidades para poder “adaptarse” exitosamente a la sociedad costarricense, asumiendo una jerarquización de las culturas en donde lo deseable es asimilarse a las “mejores” costumbres costarricenses (Levin et al., 2012). En efecto recientes resultados meta-analíticos de 59 artículos reportando 97 estudios con más de 20 mil participantes, revelaron que la asimilación se relaciona positivamente con el prejuicio explícito ($r = 0.80$) (Whitley & Webster, 2019).

Estos datos podrían resultar sorprendidos en virtud de que la migración intrarregional pareciera suponer menos conflicto intergrupal que la

migración a países culturalmente muy distintos como el Norte de América o Europa, ya que los grupos involucrados en la migración intrarregional son grupos relativamente similares (hablan el mismo idioma, tienen creencias religiosas similares, poseen tradiciones culturales similares, etc.). Sin embargo, existen mucha evidencia de que el racismo residual europeo y la discriminación estructural y sistemática han generado en Latinoamérica ambientes intergrupales cargados de prejuicio y animadversión en contra de las minorías étnicas y los grupos inmigrantes (González, et al., 2010; Smith-Castro et al., 2021).

Aun así, resulta intrigante que los patrones de las expectativas, de aculturación varíen tanto dependiendo del grupo inmigrante y específicamente que sean más negativas ante la migración nicaragüense que la migración colombiana. Claramente se hacen necesarios más estudios comparativos para conocer en detalle las reacciones de otras sociedades receptoras ante la migración colombiana y nicaragüense, pero en el caso particular de Costa Rica pensamos que las reacciones específicas ante estos grupos se sostienen en la historia específica de los flujos migratorios entre los tres países, las relaciones históricas entre ellos y las particularidades de las políticas migratorias costarricenses.

En primer lugar, se debe reconocer que hasta hace poco tiempo la inmigración procedente de Nicaragua ha sido considerada de origen económico; mientras que la inmigración desde Colombia es predominantemente forzada debido a las condiciones de violencia que prevalecen en el país (ACNUR, 2016). En realidad, las razones de la inmigración son siempre económicas y políticas. Sin embargo, la supuesta naturaleza económica de la inmigración nicaragüense podría generar más sentimientos de amenaza en las mentes de los costarricenses debido a la competencia percibida (por ejemplo, acceso a la seguridad social); mientras que la imagen de inmigrantes de Colombia que vienen al país para escapar de la violencia endémica en su país podría disminuir las percepciones de amenaza, debido a consideraciones humanitarias o porque su presencia en el país se supone temporal.

En segundo lugar, se debe considerar la tensa historia de las relaciones bilaterales entre Costa Rica y Nicaragua, marcada por disputas fronterizas. Esta tensión se refleja en la negatividad recíproca, que se puede

rastrear en los discursos mediáticos y en la opinión pública de ambos países y que ha sido instrumentalizada por políticos populistas en cada país (Sandoval-García, 2014; Stanley, 2018). De esta manera, las expectativas de aculturación diferenciadas hacia nicaragüenses y colombianos podrían responder al clima específico de relaciones interculturales que prevalece en el país, que (en general) es una sociedad reacia a reconocer la diversidad cultural, y particularmente hostil hacia los nicaragüenses.

Finalmente, resulta importante indicar que Costa Rica ha implementado un marco legal de inmigración más restrictivo en los últimos años (Sandoval-García, 2015). Una de las características más controvertidas de esta nueva ley ha sido el endurecimiento de las medidas para controlar la inmigración indocumentada (incluidos rechazos y deportaciones) y el establecimiento de sanciones penales para los inmigrantes no autorizados (Voorend, 2014). Así, las políticas migratorias restrictivas podrían constituirse en un marco ideológico que legitima las exigencias de asimilación forzada o la imposición de la separación a las nuevas poblaciones inmigrantes.

En suma, nuestros resultados llaman la atención sobre la necesidad de comprender las implicaciones de la migración intrarregional atendiendo a las particularidades históricas y contextuales en que se dan los encuentros cotidianos y la aculturación.

5.1. LIMITACIONES

Nuestros estudios, tienen varias limitaciones dado el carácter correlacional de sus datos, los tamaños de muestra reducidos y el carácter voluntario de la participación en los mismos, que limita su capacidad de generalización. No obstante, estos datos suponen una valiosa herramienta para orientar la política pública de la gestión de la diversidad cultural en las sociedades receptoras. A la vez estos datos fortalecen nuestro conocimiento sobre los procesos de aculturación en regiones poco estudiadas con estos enfoques.

5.2. INVESTIGACIÓN FUTURA

Así mismo nuestra línea de investigación ofrece una herramienta de medición de las expectativas de aculturación, la EEA, que presente una adecuada estabilidad y consistencia interna, y exhibe validez convergente con medidas bien conocidas de ideologías multiculturales. Esta herramienta es muy versátil pues puede adaptarse para el estudio de las expectativas de aculturación de diferentes grupos migrantes con sólo cambiar en nombre del grupo en las instrucciones.

Nuestra idea es expandir su uso a diversas poblaciones para aumentar nuestro conocimiento sobre las implicaciones sociales de la inmigración. Un ejemplo de dichos esfuerzos es el proyecto DiverProf de la Universidad Internacional de la Rioja, el cual es descrito en detalle uno de los capítulos del presente volumen. Este proyecto abordará entre otras cosas las actitudes hacia la aculturación y la diversidad cultural en el profesorado de educación obligatoria en España, analizará las características de autoeficacia ante contextos educativos pluriculturales y mapeará las competencias interculturales promovidas en los programas de formación de formadores. Se pretende que este proyecto proporcione insumos para el diseño e implementación de acciones dirigidas al abordaje de la diversidad en el aula. Invitamos a revisar este trabajo en <https://diverprof.es>, esperando que nuestro instrumento les sea de utilidad.

6. CONCLUSIONES

Entender los procesos de aculturación requiere de comprender los contextos de interacción específicos en el que se producen (ej., los flujos migratorios sur-sur), lo que incluye las características de las sociedades de acogida (ej., las políticas y los marcos legales para regular la inmigración y la integración social), el clima de relaciones intergrupales específicas de las sociedades receptoras (estereotipos, prejuicios, discriminación histórica, etc.), así como como las características de los propios colectivos migrantes (ej. estatus legal, causas de la inmigración, prestigio social). El estudio sistemático de las implicaciones psicosociales de la migración se perfila como una herramienta muy útil para

orientar una política pública basada en evidencia que permita a su vez gestionar adecuadamente la diversidad étnica y cultural producto de la migración, para así ofrecer respuestas basadas en los principios de los derechos humanos universales para todos los habitantes de un país, independientemente de su procedencia.

7. REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2016). Central America And Mexico UNHCR Operational Update, 31 August 2016. <https://www.refworld.org/docid/57fe2b374.html>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (25 de marzo 2022). El número de nicaragüenses desplazados en Costa Rica se ha duplicado en menos de un año. <http://bit.ly/3OlcAwq>
- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 719–734. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.004>
- Berry, J. W., Lepshokova, Z., MIRIPS Collaboration, & Grigoryev, D. (2022). How shall we all live together?: Meta-analytical review of the Mutual Intercultural Relations in Plural Societies project. *Applied Psychology: An International Review*, 71(3), 1014–1041. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>
- Bourhis, R. Y., Barrette, G., El-Geledi, S., & Schmidt, R., Sr. (2009). Acculturation orientations and social relations between immigrant and host community members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 443–467. <https://doi.org/10.1177/0022022108330988>
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38. <https://doi.org/10.1037/h0031446>
- Duncan, L. E. (1999). Motivation for collective action: Group consciousness as mediator of personality, life experiences, and women's rights activism. *Political Psychology*, 20(3), 611–635. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00159>
- Fiske, S. T. (2018). Stereotype Content: Warmth and Competence Endure. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2), 67–73. <https://doi.org/10.1177/0963721417738825>

- González, R., Sirlopú, D., & Kessler, T. (2010). Prejudice among Peruvians and Chileans as a function of identity, intergroup contact, acculturation preferences, and intergroup emotions. *Journal of Social Issues*, 66(4), 803–824. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01676.x>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) & Centro Centroamericano de Población (CCP). (2013). Estimaciones y proyecciones de población por sexo y edad 1950 – 2050. INEC. <http://bit.ly/3toqAHp>
- Kauff, M., Stegmann, S., van Dick, R., Beierlein, C., y Christ, O. (2019). Measuring beliefs in the instrumentality of ethnic diversity: Development and validation of the Pro-Diversity Beliefs Scale (PDBS). *Group Processes y Intergroup Relations*, 22(4), 494–510. <https://doi.org/10.1177/1368430218767025>
- Kessler, T., Mummendey, A., Funke, F., Brown, R., Binder, J., Zagefka, H., Leyens, J.-P., Demoulin, S., & Maquil, A. (2010). We all live in Germany but . . . Intergroup projection, group-based emotions and prejudice against immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 985–997. <https://doi.org/10.1002/ejsp.673>
- Levin, S., Matthews, M., Guimond, S., Sidanius, J., Pratto, F., Kteily, N., Pitpitan, E. V., & Dover, T. (2012). Assimilation, multiculturalism, and colorblindness: Mediated and moderated relationships between social dominance orientation and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 207–212. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.06.019>
- Ljujic, V., Vedder, P., Dekker, H., & van Geel, M. (2012). Serbian adolescents' Romaphobia and their acculturation orientations towards the Roma minority. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 53–61. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.015>
- López-Rodríguez, L., Cuadrado, I., & Camp; Navas, M. (2013). Aplicación extendida del Modelo del Contenido de los Estereotipos (MCE) hacia tres grupos de inmigrantes en España. *Estudios de Psicología*, 34(2), 197–208. <https://doi.org/10.1174/021093913806751375>
- López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Cuadrado, I., Brambilla, M., Rodrigo, M., & Dovidio, J. F. (2020). Immigration: an invasion or an opportunity to the country. The effect of real news frames of immigration on ethnic attitudes. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 452–491. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783834>
- Martínez, J., Cano, M. V., & Soffía, M. (2014). Tendencias y patrones de la migración latinoamericana y caribeña hacia 2010 y desafíos de agenda. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

- Mayring, P. (2020). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Miller, D. A., Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2004). Effects of intergroup contact and political predispositions on prejudice: Role of intergroup emotions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 7(3), 221–237. <https://doi.org/10.1177/1368430204046109>
- Organización Mundial para las Migraciones [OIM] (2019), World Migration Report 2020, UN, New York, <https://doi.org/10.18356/b1710e30-en>
- Pettigrew, T. F. (2021). Contextual social psychology: Reanalyzing prejudice, voting, and intergroup contact. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000210-000>
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57–75. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Reyna, C., Dobria, O., & Wetherell, G. (2013). The complexity and ambivalence of immigration attitudes: Ambivalent stereotypes predict conflicting attitudes toward immigration policies. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 19(3), 342–356. <https://doi.org/10.1037/a0032942>
- Sandoval-García, C. (2014). *Threatening others: Nicaraguans and the formation of national identities in Costa Rica*. Ohio University Press.
- Sandoval-García, C. (2015). *No más muros. Exclusión y migración forzada en Centroamérica*. Editorial UCR.
- Sayans-Jiménez, P., Rojas Tejada, A. J. y Cuadrado Guirado, I. (2017). Is it advisable to include negative attributes to assess the stereotype content? Yes, but only in the morality dimension. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58, 170-178. <http://dx.doi.org/10.1111/sjop.12346>
- Sirlopú, D., & Van Oudenhoven, J. P. (2013). Is multiculturalism a viable path in Chile? Intergroup and acculturative perspectives on Chilean society and Peruvian immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 739–749. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.011>
- Smith-Castro, V. (2003). *Acculturation and psychological adaptation*. Westport, CT: Greenwood Press.

- Smith-Castro, V., Gallardo-Allen, E., & Molina-Delgado, M. (2021). My home, my rules: Costa Rican attitudes toward immigrants and immigration. In V. Smith-Castro, D. Sirlopú, A. Eller, & H. Çakal (Eds.), *Intraregional migration in Latin America: Psychological perspectives on acculturation and intergroup relations* (pp. 95–123). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000234-005>
- Stanley, K. (2018, August 19). Anti-immigrant protest in Costa Rica. *The Tico Times*. <http://bit.ly/3EuE8Yg>
- Stephan, W. G., Ybarra, O., Martinez, C. M., Schwarzwald, J., & Tur-Kaspa, M. (1998). Prejudice toward Immigrants to Spain and Israel: An Integrated Threat Theory Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(4), 559–576. <https://doi.org/10.1177/0022022198294004>
- Verkuyten, M. (2010). Assimilation ideology and situational well-being among ethnic minority members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 269–275. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.11.007>
- Voorend, K. (2014). “Shifting in” state sovereignty: Social policy and migration control in Costa Rica. *Transnational Social Review*, 4(2–3), 207–225. <https://doi.org/10.1080/21931674.2014.952977>
- Whitley, B. E., & Webster, G. D. (2019). The Relationships of Intergroup Ideologies to Ethnic Prejudice: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 23(3), 207–237. <https://doi.org/10.1177/1088868318761423>

ESTUDIO DE TRAYECTORIAS LABORALES
DE MIGRANTES LATINOS/AS EN LOS ÁNGELES,
CALIFORNIA Y MIGRANTES DE RETORNO EN
MÉXICO QUE HAN SUFRIDO LESIONES
Y DISCAPACIDAD LABORAL

ÁNGEL SERRANO SÁNCHEZ
Universidad de Guanajuato

1. INTRODUCCIÓN

Los trabajadores inmigrantes en general enfrentan mayor riesgo que los trabajadores nativos a sufrir accidentes de trabajo y enfermedades laborales. Esto es consecuencia de los escasos recursos políticos y económicos, las barreras del idioma, las diferencias culturales y las malas condiciones de trabajo (Eamranond y Hu, 2008). Los inmigrantes suelen tener las ocupaciones más peligrosas y llevar a cabo las tareas más riesgosas, y debido a las dificultades del idioma y la discriminación, pueden recibir insuficiente capacitación en cuanto a seguridad laboral (Pransky et al., 2002). Cuando los inmigrantes se lesionan en el trabajo, son más propensos a recibir atención de salud inadecuada y sufrir discapacidad de larga duración (Pransky et al., 2002).

En cuanto a atención a la salud, los inmigrantes se encuentran con obstáculos graves para acceder a servicios de salud; por ejemplo, la pobreza, las barreras lingüísticas y culturales y la falta de seguro de médico. Las dificultades en el acceso a la atención médica son particularmente desventajosas para los latinos, si tenemos en cuenta que en los Estados Unidos el grupo soporta una carga desproporcionada de enfermedad, lesión, muerte y discapacidad en comparación con los blancos no hispanos (Centers for Disease Control and Prevention, 2004). En relación con lesiones y accidentes de trabajo, los migrantes latinos enfrentan mayores

riesgos a experimentar lesiones laborales que los trabajadores nacidos en el país. Esto se relaciona con la falta de capacitación laboral, un estatus migratorio precario y limitaciones en el tipo de empleos que pueden acceder (Eggert et., 2019; Riestler et al., 2019).

En este trabajo se exploran los efectos que lesiones y discapacidades en el trabajo ejercen en las trayectorias laborales de migrantes latinos en Los Ángeles, California y en migrantes de retorno en México.

1.1. LESIONES Y DISCAPACIDAD LABORALES

Las lesiones laborales u ocupacionales se pueden definir como aquellas lesiones que se producen en el trabajo y que son lo suficientemente graves como para requerir tiempo fuera del trabajo o atención médica (Pransky, 2002, p. 119). En los Estados Unidos, el Buró de Estadísticas Laborales (BLS por sus siglas en inglés) informa que para el 2012 el número de accidentes de trabajo entre los latinos fue de 134,010 casos, lo que representa el 11.6% de los casos a nivel nacional (US Bureau of Labor Statistics, 2012). En el caso de California ocurrieron un total de 41,420 accidentes entre latinos durante el 2012, lo que representa casi un tercio (29.5%) de los accidentes de trabajo en ese año para el estado. Los cinco tipos más comunes de lesiones entre los trabajadores latinos en California durante 2012 fueron esguinces, torceduras, desgarros (13,980); dolores (8,750); cortes, laceraciones, pinchazos (4,480); fracturas (2,570); y magulladuras, contusiones (2,410) (US Bureau of Labor Statistics, 2012).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF por sus siglas en inglés) considera la discapacidad como un término genérico que incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. "En lugar de un concepto dicotómico, la discapacidad es un gradiente en el que cada persona funciona en diferentes niveles, debido a factores personales y ambientales" (Brault, 2012).

De acuerdo con datos del censo en los Estados Unidos sobre discapacidad en aquel país, se clasifica a las discapacidades entre las personas mayores de 15 años en tres tipos: comunicativas, físicas y mentales

(Tabla 1). Este estudio se centra en los adultos que han sufrido severos accidentes de trabajo en los Estados Unidos y adultos que viven con una discapacidad física a consecuencia de un accidente o lesión de trabajo. Las personas con discapacidades comunicativas cuyo origen está claramente relacionado con un accidente de trabajo son incluidas. Debido a su distinta naturaleza, potencial origen multifactorial, y los patrones de uso de recursos, las discapacidades mentales no son consideradas aquí.

TABLA 1. Clasificación de los tipos de discapacidad de acuerdo con el censo de los Estados Unidos.

Personas con una discapacidad comunicativa:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Eran ciegas o tenían dificultad para ver. 2. Eran sordas o tenían una dificultad para escuchar. 3. Tenían una dificultad para que su habla fuera entendida.
Personas con una discapacidad mental:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tenían una discapacidad de aprendizaje, una discapacidad intelectual, una discapacidad del desarrollo, Alzheimer, senilidad o demencia. 2. Tenían alguna otra condición mental o emocional que interfería seriamente con sus actividades cotidianas.
Personas con una discapacidad física:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Usaban una silla de ruedas, bastón, muletas, o andadera. 2. Tenían dificultad caminando un cuarto de milla, subir escalones, cargar un peso de 10 libras, asir objetos, o entrar o salir de la cama. 3. Condiciones enlistadas como limitadoras de la actividad: Artritis, reumatismo, problemas de la espalda o columna, fracturas o huesos rotos, cáncer, parálisis cerebral, diabetes, epilepsia, lesiones de la cabeza o columna vertebral, problemas del corazón o arteriosclerosis, hernia, presión sanguínea elevada, problemas de los riñones, problemas pulmonares o respiratorios, pérdida de extremidades, parálisis, deformidad o escasa movilidad de extremidades, problemas estomacales o digestivos, problemas de la tiroides, crecimiento de tumores.

Fuente: elaboración propia, basado en Brault (2012).

1.2. TRAYECTORIAS LABORALES

El estudio de las trayectorias laborales se inscribe dentro de una aproximación biográfica de las ciencias sociales desde la que se rescata la trayectoria vital de los sujetos sociales y sus experiencias, considerando el contexto en el cual ocurren, ya que se reconoce que la historia de vida está inserta en una determinada época, con normas sociales y valores compartidos por una comunidad, de la que el individuo forma parte. El

recorrido biográfico estará conformado por la sucesión de situaciones ocupadas por los sujetos en diferentes esferas y las articulaciones cambiantes entre las mismas. En dicho recorrido, se presentan dos niveles de realidad: los hechos objetivos, además de las representaciones e interpretaciones subjetivas (Muñiz, 2012).

En lo particular, el concepto de trayectorias laborales nos remite a la secuencia de posiciones laborales que ocupa una persona a lo largo de su vida. Dichas experiencias laborales se encuentran estructuradas en dos dimensiones: la del tiempo biográfico y la del tiempo histórico. En este sentido, los individuos tienen la capacidad de influir su trayectoria personal y tomar decisiones en cuanto a los espacios laborales que ocupan en determinado tiempo. Sin embargo, desde el concepto se reconoce la importancia del contexto socio-histórico en el cual están insertas las vidas personales. De esta manera, se da cuenta de la existencia de “una estructura de oportunidades que implica limitaciones provenientes de las circunstancias histórico-sociales, pero dentro de ella los individuos hacen elecciones y llevan a cabo acciones que determinan su propio curso de vida” (Linardelli, 2013, p. 19).

Desde el estudio de trayectorias laborales se busca reconstruir secuencias de trabajo personales, pero estableciendo relaciones entre características individuales y condicionantes de orden estructural (Frassa y Muñiz, 2004). Desde este campo de estudio, algunos trabajos se enfocan en un análisis de tipo retrospectivo, centrando su atención en un “antes” y un “después” de un suceso específico, el cual puede representar un punto de ruptura en una trayectoria laboral particular. Además, se busca comprender los cambios ocurridos en la sociedad a través de estudiar las trayectorias de vida individuales, resultando por lo tanto muy importante, al intentar entender las interrelaciones que se establecen entre cambios socio-históricos y transformaciones de las subjetividades (Roberti, 2011). Ejemplos de trabajos que estudian las trayectorias laborales de diversos grupos de migrantes en Latinoamérica son Nahuelan (2021); Dos Santos, Concheiro y Thomaz (2020); Bermúdez y Zapata (2019) y Espiro (2019).

2. OBJETIVOS

- Analizar la relación entre migración, salud y vida laboral y sus efectos en la trayectoria laboral de migrantes Latinos en Los Ángeles, California y migrantes de retorno en México.
- Explorar la relación entre condiciones de trabajo precarias y adversas y la ocurrencia de accidentes y lesiones laborales entre migrantes Latinos y migrantes de retorno.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo, las trayectorias laborales de los participantes se estudian a través de sus narrativas personales. La importancia de las historias personales es que están fuertemente arraigadas en las relaciones y las estructuras sociales, lo que representa una oportunidad única para entender los vínculos entre las trayectorias de vida individuales, las fuerzas socio-históricas y las instituciones más allá del nivel personal (Maynes, Pierce y Laslett, 2008). En el estudio sociológico y antropológico de la enfermedad, las narraciones han sido una herramienta útil para comprender cómo la experiencia de la enfermedad crónica altera la vida y la identidad de una persona (Stephens, 2011).

Las historias personales son estudiadas con un análisis interpretativo fenomenológico (IPA por sus siglas en inglés). IPA es un enfoque inductivo que propone la comprensión de los significados que los individuos asignan a su experiencia personal. Las experiencias de los participantes se estudian a través de un proceso reflexivo de interpretación, teniendo en cuenta antecedentes sociales y culturales que involucran el proceso de generación de datos. Por lo tanto, los resultados de la investigación no son "hechos concretos," sino interpretaciones que deben basarse en ejemplos provenientes de los datos. El estudio del material empírico a través de una perspectiva IPA implica que el investigador empieza su análisis escuchando las historias de los participantes y da prioridad a su visión del mundo. Más tarde, debe tratar de entender las experiencias de los sujetos a través de un proceso de interpretación, tratando de responder a las preguntas de investigación de interés. La fase de análisis está

respaldada por un detallado e intenso proceso de codificación, interpretación e integración de datos (Reid, Flores y Larkin, 2005).

En este estudio, entrevistas cara a cara semi-estructuradas son la principal técnica para obtener acceso a los relatos de los migrantes. Una guía de entrevista ha sido diseñada teniendo en cuenta las preguntas de investigación. Los temas a explorar durante la entrevista son: razones para migrar y el proceso migratorio, información demográfica de los participantes, sus historias laborales antes y después de migrar, antes y después de la lesión o discapacidad, y las estrategias que han desarrollado para contrarrestar los efectos negativos de aspectos como la falta de estatus migratorio en los Estados Unidos y las consecuencias de las lesiones y discapacidad laborales.

3.1. MUESTRA

Para el reclutamiento de los participantes se llevó a cabo un muestreo intencional, cuyo objetivo es seleccionar a los sujetos que representan una población o grupo determinado, y que, posiblemente, no aparecerían en cantidad significativa a través de técnicas de muestreo estadístico (Berg, 1998). La muestra está constituida por adultos mayores de 18 años; mujeres y hombres inmigrantes de origen latino que viven en el estado de California, principalmente en el área urbana de la ciudad de Los Ángeles y que han sufrido accidentes o lesiones de trabajo de considerable gravedad. Entendiendo por lesiones de trabajo graves aquellas ocurridas en el lugar de trabajo o relacionadas con una actividad laboral y que implican dejar de trabajar 31 días o más. También se incluye a los migrantes latinos, hombres y mujeres, que después de un accidente de trabajo viven con una discapacidad física o comunicativa siguiendo la clasificación de las discapacidades propuestas por la Oficina del Censo. En la muestra también se considera a los migrantes mexicanos que después de haber sufrido un accidente o lesión laboral en los Estados Unidos han retornado a México.

Las diferencias en género, nacionalidad y tiempo viviendo en los Estados Unidos son consideradas con el fin de explorar cómo estos aspectos se interrelacionan con la migración, el empleo y la experiencia de lesiones y discapacidad. El reclutamiento de los participantes se llevó a cabo

a través de clínicas comunitarias, organizaciones y otros grupos que prestan servicios a la comunidad migrante en Los Ángeles y en México, además de hacer uso de contactos personales del investigador. Las entrevistas con los proveedores de servicios que trabajan con los migrantes se consideran una excelente forma de complementar la información obtenida con los participantes, y para la construcción de narrativas más ricas en detalle de los desafíos que enfrentan los migrantes latinos cuando se enfrentan a una lesión o discapacidad laboral. Todas las entrevistas fueron audio-grabadas y transcritas para su posterior estudio con N-Vivo 9, programa para el análisis cualitativo de datos.

4. RESULTADOS

Se realizaron once entrevistas con migrantes Latinos, principalmente mexicanos, que han sufrido accidentes o lesiones laborales en los Estados Unidos, y una entrevista con un individuo que es hijo de migrantes mexicanos. Más información sobre los participantes, su ocupación al momento de la entrevista y el tipo de accidente/lesión que sufrieron, se muestra en la tabla 2.

TABLA 2. Información demográfica de los participantes.

País de Origen	Género	Lugar actual de residencia	Rango de Edad	Ocupación al momento de la entrevista	Accidente/ lesión laboral
Guatemala	H	Los Ángeles, Cal.	40-50	Discapacidad temporal	Caída (fábrica)
México	H	Santa Bárbara, Cal.	60-70	Discapacidad	Caída (trabajo agrícola)
México	H	Distrito Federal, Mex.	60-70	Discapacidad	Amputación de pie
México	H	Guanajuato, Mex.	60-70	Agricultor y jornalero	Caída (Construcción)
México	H	Guanajuato, Mex.	50-60	Jornalero agrícola	Accidente automovilístico
México	H	Guanajuato, Mex.	60-70	Cuidador de rancho familiar	Contusiones (industria ferroviaria)
México	H	Santa Ana, Ca.	40-50	Empleado (planta de reciclaje)	Lesión columna vertebral (fábrica)

México	M	Los Ángeles, Ca.	40-50	Organización comunitaria	Lesión columna vertebral (fábrica)
México	M	Los Ángeles, Ca.	40-50	Empleada (fábrica)	Lesión columna vertebral (fábrica)
México	H	Los Ángeles, Ca.	40-50	Trabajo en hospital	Lesiones varias/rodilla
Honduras	M	Los Ángeles, Ca.	40-50	Pequeña comerciante	Derrame cerebral (tienda al mayoreo)
Estados Unidos	H	Los Ángeles, Ca.	20-30	Chef	Lesión en los pies

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, ocho de los participantes aún viven en los Estados Unidos, principalmente en la zona conurbada de Los Ángeles, California. Solamente cuatro de los entrevistados han retornado a México. Las lesiones de la columna vertebral o extremidades, resultado de caídas o movimientos repetitivos, son condiciones comunes entre los integrantes de la muestra.

4.1. TRAYECTORIAS LABORALES

Un primer análisis de las narrativas de los participantes muestra que sus trayectorias laborales, más que historias lineales, son complejas y cambiantes. Desde sus lugares de origen, durante su proceso migratorio y de recién llegados a los Estados Unidos, los entrevistados han tenido que adaptarse y ser altamente flexibles en cuanto al trabajo desempeñado. Para los migrantes provenientes de Centroamérica principalmente, la capacidad de adaptarse a cualquier trabajo que se encuentre disponible durante su viaje hacia los Estados Unidos es una necesidad de sobrevivencia:

... estuve trabajando en una mueblería en Tabasco, porque me salí del campo y me fui a una mueblería a trabajar donde me fue muy bien y un tiempo que trabaje también de encargado de tienda de ropa, también en Tabasco... En el año 2005 yo fracasé en los negocios de ropa por un mal socio, entonces me dejé con mi esposa y me fui al Distrito Federal, yo quería conocer el Distrito Federal. Yo salí de lo que es Campeche para Veracruz, trabajé dos meses de albañil, dos meses en Veracruz, en el puerto de Veracruz y de allí baje al Distrito Federal. En el Distrito Federal... fui a buscar trabajo y encontré trabajo en un restaurante, una taquería (Hombre, 40-50 años, Guatemala).

También en las narrativas es posible observar que a pesar de la gran variedad de trabajos desempeñados, tanto en los países de origen como en Estados Unidos, la generalidad de entrevistados han desempeñado en sus países de origen actividades que requieren escasa o nula capacitación profesional y al llegar a los Estados Unidos, independientemente de cambiar de rubro laboral, siguen llevando a cabo trabajos que requieren escasa profesionalización o habilidades técnicas.

Dos individuos de la muestra han tenido la oportunidad de estudiar en Estados Unidos; lo que le ha permitido a uno de ellos ocupar una posición laboral que requiere conocimientos más especializados y, por lo tanto, mejor pagada. La otra participante, a pesar de haber estudiado algunos cursos, no ha podido colocarse en una mejor posición laboral debido a su falta de estatus migratorio:

...estuve fuera de lo laboral por aproximadamente unos dos años o tres, más o menos, unos dos o tres años en lo que yo cuido a mi niña ... y en ese tiempo estudié otra vez y otra vez me conseguí un préstamo con alguien, con una amiga, y yo estudié una carrera corta en ese tiempo que cuidaba a mi niña... y me gradué y este; pero no buscaba trabajo en ese campo porque es un poco difícil, porque como ya yo soy madre soltera, entonces yo no me atrevo a aventarme porque no, pues tengo una fuente que es más segura, que es lo mismo: producción, cortinas, hacer cortinas. Porque me corre el riesgo de que yo no tengo documentos, me corre el riesgo de que [se] me re-chace porque eso me pasó muchas veces, entonces no voy a dejar un trabajo pa'ir a buscar otro donde yo sé que no me lo van a dar por eso, tengo las habilidades, pero [la falta de documentos] me impide a mi mucho progresar, me lo ha impedido todo este tiempo. Porque mucho tiempo atrás, en ese periodo que yo trabajaba en las cortinas, estudié también en colegio, estudié un curso breve de asistente de recursos humanos, entonces ahí lo tengo guardado también ese título, ese diploma también lo tengo guardado; porque para trabajar en una oficina de recursos humanos si te piden documentos, porque tu manejas información confidencial de los empleados, su seguro social, estatus, muchas cosas. Entonces para trabajar en ese tipo de oficinas este pues sí, sí son compañías grandes y son compañías que requieren [documentos] (Mujer, 40-50, México).

Otro aspecto que resulta sobresaliente en las narrativas de los participantes es lo frecuente que resulta el encontrarse, durante su llegada a los Estados Unidos, con trabajos precarios, con escasa capacitación y donde las condiciones de abuso son una situación cotidiana. Desafortunadamente para muchos de ellos, estas condiciones de explotación y

precariedad laboral siguen estando presentes aún después de muchos años en aquel país, y esto no solamente por el hecho de ser migrante, sino como se mencionó anteriormente, también tiene que ver con la falta de documentación para trabajar y residir en el país:

...donde yo trabajo hay tantas irregularidades, es tanto atropello hacia la persona, porque trabajamos mucha gente que no tenemos papeles. Muy pocos que tienen papeles, por eso creen que somos obligados a cosas, a veces te hacen sentir un tonto que tú no puedes pensar... aquí uno se golpea nosotros no tenemos un botiquín. En esa área no teníamos un cuarto de enfermería. Una compañera se cayó y se golpeó sus rodillas; ella nunca hizo nada de ir al doctor, se rompió y se sacó sangre y solo le pusieron un algodoncito con alcohol. En la bodega había arañas y a veces te picaban. A un compañero su pie se le hincho tanto que se tuvo que ir al hospital de emergencia por la picadura de una araña. Luego, el manager era coreano, nos humillaba, nos gritaba. Si tú reclamabas te decía que uno estaba ahí para obedecer... (Mujer, 40-50, Honduras).

La estadía durante muchos años en estos trabajos, caracterizados por condiciones cotidianas de abuso y precariedad, donde los trabajadores tienen que desempeñar sus actividades bajo presión, con carencias de equipos de seguridad y escasa o nula capacitación, es lo que se relaciona directamente con la presencia de accidentes y lesiones laborales entre los entrevistados:

... empecé a trabajar en el 2002, en el 2003 fue la primera vez que me lastimé la cadera, como el trabajo es repetitivo, tu cuerpo siente, entonces resiente el mismo, el mismo, el mismo [movimiento]... De repente ya no da más y te lastimas. Entonces en el 2003 me lastime la cadera, no me dieron descanso, me dieron trabajo de estar sentada en lo que me recuperaba. Cuando me recuperé, me volvían a poner el mismo trabajo. Y así seguía trabajando en lo que mismo. En el 2006 me volví a lastimar y lo mismo. La misma lastimada. Igual te ponían en una silla a hacer cosas y otra vez, en el 2009 me lastimé otra vez, fue cuando se dieron cuenta de que yo ya no podía trabajar lo mismo, a dar lo mismo. Entonces me lastimé y me despidieron (Mujer, 40-50, México).

Frecuentemente, las condiciones de precariedad, explotación y abuso laboral tienen un antecedente estructural que va más allá del contexto local y se relacionan incluso con con-textos globales, lo cual algunas veces es reconocido por los mismos participantes. Precisamente uno de los entrevistados, quien sufrió una caída en el trabajo, atribuye la precarización de las condiciones laborales en Los Ángeles, particularmente en su lugar

de trabajo, al contexto económico en los Estados Unidos, refiriéndose a la crisis global que se vivió en el 2008, y todo esto lo relaciona directamente con su accidente:

... Como bajó el trabajo, mandaron a la gente de las oficinas a la producción con tal de ahorrar. Estando en “packing” me pusieron en una línea donde es muy pesado, yo no tengo 20 años, pero la necesidad lo obliga a uno... cargaba cajas muy pesadas, me tropecé con el pallet, y caí sentado. Cuando caí, me lastimé la columna. Hay mucho hostigamiento, mucho acoso, uno trabaja muy estresado, corrieron a mucha gente y los que nos quedamos nos quedamos trabajando como burros (Hombre, 40-50, Guatemala).

Vemos pues que la mayoría de los y las participantes migraron a California y otras regiones de Estados Unidos por las difíciles condiciones económicas, la falta de empleo y de otras oportunidades de bienestar en sus comunidades de origen. Resulta desafortunado que para la gran mayoría de ellos el trabajo en el vecino país del norte haya implicado, y siga implicando hasta la fecha, explotación, abuso, y precariedad, dando como resultado accidentes, lesiones y en el peor de los casos discapacidad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La gente desplazada de sus lugares de origen es cada vez una parte más importante de la fuerza laboral, principalmente en países desarrollados. Los migrantes, sobre todo los recién llegados, ocupan las posiciones laborales más marginales y precarias. Los empleado-res obtienen grandes ganancias de este sistema en la forma de costos de mano de obra baratos y un incremento en la flexibilidad laboral, lo que implica cada vez menos responsabilidad por las condiciones laborales y por lo que le ocurre al trabajador dentro y fuera del trabajo (Bacon, 2008).

Las narrativas de las personas que participaron en este estudio nos muestran que las trayectorias laborales de los migrantes no son procesos lineales y que implican mucho más que el simple paso de un trabajo a otro en una misma área laboral o profesión. Todos los individuos se ven obligados a adaptarse a un mercado laboral cada vez más flexible, sin embargo por las condiciones que los migrantes enfrentan, ellos se ven

especialmente forzados a acoplarse a este proceso de flexibilización, dejándolos especialmente vulnerables a condiciones de abuso y explotación en el trabajo. Aquellos individuos que no cuentan con la documentación requerida para vivir y trabajar en los Estados Unidos encuentran condiciones especialmente adversas en el vecino país del norte.

A pesar de la multiplicidad de historias y de la variedad de áreas laborales en las que los migrantes se integran, tanto en México, en otras naciones de origen, y a su llegada a los Estados Unidos, lo que parece ser una constante es el hecho de que el haber migrado hacia Los Estados Unidos no ha representado una mejora sustancial en la vida laboral y por ende en las condiciones de bienestar general del grupo de participantes. Muchos de ellos han pasado de un empleo a otro sin realmente mejorar sus condiciones de vida, siendo para algunos la discapacidad temporal o permanente el final de su vida laboral después de una serie de empleos física y mentalmente extenuantes.

Las narrativas personales también nos revelan que para la mayoría de los entrevistados, sobre todo para aquellos hombres y mujeres que sufrieron un accidente o lesión grave, existe un antes y un después del accidente o lesión laboral. Muchos de ellos y ellas no han podido regresar a trabajar a causa de sus lesiones, lo que implica sufrir carencias económicas y por ende mayor marginación. Incluso a muchos que han podido reincorporarse al mercado laboral, sus lesiones representan una limitante y un obstáculo que deben encarar día a día para poder seguir trabajando y así cubrir sus necesidades y las de sus familias. Por lo tanto, es posible decir que las lesiones y accidentes laborales que los participantes han sufrido representan irrupciones de sus trayectorias laborales de considerable magnitud.

Las condiciones laborales tan precarias que los entrevistados enfrentan son parte de una serie de vulnerabilidades acumuladas, que junto con vivienda inadecuada, dificultades en el acceso a servicios médicos, carencia de transporte adecuado y leyes migratorias punitivas, entre otras condiciones adversas, representan la encarnación de la violencia estructural que los migrantes enfrentan en su vida cotidiana. Finalmente, dicha violencia se ve traducida en lesiones, enfermedad y pérdida de salud (Quesada, 2012).

El empleo no es solamente un factor determinante de la salud; determina fuertemente el nivel de la integración social y el bienestar general de las personas. Este estudio busca ser una contribución al trabajo hecho en el área de migración y salud, en particular en la intersección de la migración precaria o no autorizada, el empleo y la discapacidad.

Otros estudios han documentado los efectos de las condiciones de trabajo desiguales en la salud de los migrantes y el bienestar (Walter, Bourgois, Loinaz y Schillinger, 2002; Holmes, 2013; Arcury et al., 2014; Rocha, 2022). Sin embargo, las estrategias para reclutar participantes en este tipo de estudios han dado lugar a la exclusión de las personas que, como consecuencia de haberse enfermado o lesionado, no han sido capaces de volver al trabajo, por lo que podría estarse subestimando la gravedad de las lesiones laborales, la enfermedad y la discapacidad entre los trabajadores migrantes. Enfocarse precisamente en personas que han sufrido accidentes de trabajo graves y los que sufren una discapacidad laboral ayudará a descubrir la gravedad de este problema en la comunidad latina.

Los migrantes que hacen frente a la enfermedad y la discapacidad se enfrentan a un contexto agravado de vulnerabilidad y marginación. Como Holmes (2013, p. 42) sostiene, entre otros aspectos de la experiencia de la migración, es crucial tener una mejor comprensión de "el sufrimiento causado por las condiciones de vida y de trabajo" de los migrantes en Estados Unidos. Un análisis exhaustivo de las experiencias de los inmigrantes es fundamental desde una perspectiva de justicia social, y el primer paso para mejorar sus condiciones de vida.

6. REFERENCIAS

- Arcury, T.A., Cartwright, M.S., Chen, H., Rosenbaum, D.A., Walker, F.O., Mora D.C. and Quandt S.A. (2014). Musculoskeletal and neurological injuries associated with work organization among immigrant Latino women manual workers in North Carolina. *American Journal of Industrial Medicine*, 57, 468-475.
- Bacon, D. (2008). *Illegal people. How globalization creates migration and criminalizes immigrants*. Beacon Press.

- Berg, B.L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn & Bacon.
- Bermúdez Rico, R. E. y Zapata López, L.F. (2019). Trayectorias laborales de migrantes calificados retornados a la ciudad de Cali, Colombia. *MIGRACIONES*, 46, 35-61. DOI: mig.i46y2019.002
- Brault, M.W. (2012). *Americans with disabilities: 2010*. United States Census Bureau.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2004). Health disparities experienced by Hispanics. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 53(40), 935-937.
- Dos Santos Bento, F., Concheiro Bórquez, F. L. y Thomaz Junior, A. (2020). Migraciones del trabajo y trayectorias laborales en los estados de Oaxaca, Chiapas y Guerrero, en México, y en la Región Administrativa de Presidente Prudente, Sao Paulo, Brasil. *Diarios del Terruño*, 9, 89-115. ISSN: 2448-6876.
- Eamranond, PP., and Hu, H. (2008.) Environmental and occupational exposures in immigrant health. *Environmental Health Insights*, 1, 45-50.
- Eggert, D.E., Ortiza, B., Keller, B.M. y Flynn, M.A. (2019). Work experience of Latino building cleaners: An exploratory study. *American Journal of Industrial Medicine*, 62(7), 600-608.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ajim.22986>
- Espiro, M. L. (2019). Trayectorias laborales de migrantes entre África y Latinoamérica: el caso de los senegaleses en Argentina. *Rev. Interdiscip. Mobil. Hum*, 27(56), 81-98. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005605>
- Frassa, J. y Muñiz Terra, L. (2004). *Trayectorias Laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico* [ponencia] Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del IDES.
- Holmes, S. (2013). *Fresh fruits, broken bodies. Migrant farmworkers in the United States*. University of California Press.
- Linardelli, M.C. (2013). *Los significados de las trayectorias laborales en el proyecto de vida de jóvenes pertenecientes a la clase media del Gran Mendoza*. [Tesis de Grado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo]. Repositorio UNCU. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6073/tesis-fcpys-linardelli.pdf
- Maynes, M.J., Pierce, L.J., and Laslett, B. (2008). *Telling Stories. The use of personal narratives on the social sciences and history*. Cornell University Press.

- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Nahuelan, A. H. (2021). Migración latinoamericana y caribeña, trayectorias laborales y precariedad laboral en la Ciudad de Temuco. *Estudios del trabajo desde el Sur*, 3(97).
- Quesada, J. (2012). Illegalization and embodied vulnerability in health. *Social Science & Medicine*, 74, 894-896. doi:10.1016/j.socscimed.2011.10.043
- Pransky, G., Moshenberg, D., Benjamin, K., Portillo, S., Thackrey, J.L. and Hill-Fotouhi, C. (2002). Occupational risks and injuries in non-agricultural immigrant Latino workers. *American Journal of Industrial Medicine*, 42, 117-123.
- Reid, K., Flowers, P. and Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *The Psychologist*, 18(1), 20-23.
- Riester, S. M., Leniek, K., Niece, A., Montoya-Berthelemy, A., Wilson, W., Sellman, J., Anderson, P., Bannister, E., Bovard, R., Kilbride, K., Koos, K., Hyun, K., McKinney, Z. y Abrar F. (2019). Occupational medicine clinical practice data reveal increased injury rates among Hispanic workers. *American Journal of Industrial Medicine*, 62(4), 309-216. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ajim.22949>
- Roberti, M. E. (2011). El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales. [Tesis de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional de La Plata. Repositorio UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.683/te.683.pdf>
- Rocha Romero, D. (2022). Salarios y riesgos laborales de los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. *Estud. Demogr. Urbanos*, 47(1), 9-44.
- Stephens, C. (2011). Narrative analysis in health psychology research: Personal, dialogical and socialists stories of health. *Health Psychology Review*, 5(1), 62-78.
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2012). *Injuries, illnesses and fatalities.data.bls.gov/gqt/RequestData*. Consultado el 20 de mayo de 2014.
- Walter, N., Bourgois, P., Loinaz, M. and Schillinger, D. (2002). Social context of work injury among undocumented day laborers in San Francisco. *J Gen Intern Med*, 17, 221-229

LA REALIDAD MIGRATORIA Y LOS LÍMITES
SIMBÓLICOS A TRAVÉS DEL CÓMIC *LA CICATRIZ*:
EN LA FRONTERA ENTRE MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS

JULIA HABA-OSCA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN: IMPARTIR LITERATURA AMERICANA CONTEMPORÁNEA CON CÓMICS EN FILOLOGÍA

El cómic, apropiándose del concepto de *opera aperta* de Umberto Eco (Ahmed, 2016) otorga potencialmente un espacio de diálogo amplio entre la voluntad del creador (*intentio auctoris*) y la inferencia del lector (*intento lectoris*) y, consecuentemente, permite resignificar el concepto de lectura en el actual paradigma multimodal que caracteriza al coetáneo panorama actual y a los centros de interés de los receptores culturales actuales (Jenkins, 2003; Scolari, 2013), consumidores voraces de narrativas transmedia.

Además, las adaptaciones de historias de vida en el lenguaje híbrido que caracterizan los cómics nos brindan la oportunidad de acercar aportaciones de narrativas anónimas reforzando así el valor entre las conexiones entre las palabras y las imágenes, entre la literatura ilustrada y publicaciones *mainstream*. El estudio de los procesos de adaptación se erige como una actividad provechosa en tanto que permite resignificar el intertexto lector (Mendoza Fillola, 2001) y, en consecuencia, incrementar el alcance de la lectura crítica de un texto, teniendo en cuenta que las traslaciones responden a tres grados de diálogo con la fuente original, esto es, transposiciones; actos creativos de apropiación; y extensiones derivadas (Hutcheon, 2006).

Conscientes de la actual situación de crisis en la que vivimos – sanitaria, social, económica, cultural y política – precisamos urgentemente

generar espacios de reflexión crítica que cuestionen el *status quo* y fomenten agentes sociales activos y capacitados/as para la transformación (Montalbà et al., 2021). Para ello, proponemos en la asignatura de “Literatura de Estados Unidos II: del siglo XIX al XX” la lectura minuciosa del cómic *La cicatriz. En la frontera entre México y Estados Unidos* (2020) de Ferraris y Chiocca, basándonos en los “límites simbólicos”, en las líneas que incluyen y definen a algunas personas, grupos y cosas, mientras que excluyen a otras (Epstein, 1992).

Estas distinciones pueden expresarse a través de interdicciones normativas (tabúes), actitudes y prácticas culturales, y patrones de gustos y disgustos. Desempeñan un papel importante en la creación de la desigualdad y el ejercicio del poder. El término *límites simbólicos* también se refiere a las distinciones internas de los sistemas de clasificación y a las distinciones cognitivas temporales, espaciales y visuales en particular (Zerubavel, 1997; Wagner-Pacifci, 2000). La literatura sobre fronteras simbólicas ha ganado importancia desde 1960 debido a una convergencia entre la investigación sobre sistemas simbólicos y formas indirectas de poder. Los escritos de Pierre Bourdieu, Mary Douglas, Norbert Elias, Erving Goffman y Michel Foucault sobre este tema han influido en varias disciplinas a nivel internacional, en particular la antropología, la historia, los estudios literarios y la sociología.

En Norte América, una sociología cultural renovada ha producido investigación empírica de amplio alcance sobre los límites simbólicos y la desigualdad. En otros campos como en la crítica literaria, el género, la inmigración, el conocimiento y la ciencia, los movimientos sociales, el nacionalismo, la raza y el origen étnico han ganado prominencia analítica. Esta experiencia de aula se centra en los límites dentro de los grupos a través del cómic fronterizo *La cicatriz. En la frontera entre México y Estados Unidos* (2020), analizando las producciones creativas del estudiantado reflexionando sobre futuros retos a los que se tiene que enfrentar la crítica literaria y la educación superior.

1.1. LA ALIANZA FORTHEM

La Alianza Forthem (*Fostering outreach withing European regions, transnational higher education and mobility*) es una de las 17 alianzas ganadoras de entre todas las propuestas que se enviaron al concurso de la Comisión Europea *European Universities Initiative* en 2017. La alianza incluyó durante el proyecto piloto inicial de tres años de duración, entre 2018 y 2022, a siete universidades públicas europeas: Johannes Gutenberg – Universität Mainz (Alemania), Universitat de València (España), Jyväskylän Yliopisto (Finlandia), Université de Bourgogne (France), Università degli Studi di Palermo (Italia), Latvijas Universitāte (Letonia), y, la Uniwersytet Opolski (Polonia). Este proyecto fue aprobado como parte de la Acción Clave 2 del Programa Erasmus+ “Universidades Europeas” (EAC/A03/2018).

El objetivo principal de FORTHEM es de activar una red europea dedicada a la educación superior inclusiva, generando una cultura europea que permita promover la movilidad de estudiantes y docentes, facilitando el desarrollo de innovadoras formas de educación y cooperación. Para ello se realiza hincapié en tres aspectos claves:

1. Movilidad: impulsando proyectos de movilidad, con el ambicioso objetivo en mente de alcanzar en 2025, que al menos un 50% de los y las estudiantes y docentes realicen al menos una movilidad física y/o virtual. En el caso de la movilidad física, se eliminarán barreras organizativas y favorecerá la estandarización de los procesos de selección. Pero dado que la movilidad también puede realizarse con carácter virtual a través de la academia digital (conocida como *Digital Academy*), se promoverá esta plataforma en línea que ya ofrece una amplia selección de cursos para el estudiantado matriculado en cualquiera de las universidades participantes.
2. Divulgación: promoviendo diversas formas de intercambio y colaboración entre el mundo académico, las instituciones educativas y el territorio local, con el objetivo de incrementar la movilidad articulado a través de prácticas y voluntariado estudiantil. Desde la alianza FORTHEM se pretende crear una

red más sólida y estable que incluya a empresas y agentes sociales con el fin de transferir el conocimiento universitario entre otros espacios de transformación-acción.

3. Laboratorios: creación de grupos de trabajo de investigación, educación, innovación y divulgación, denominados laboratorios en los que se promueva la participación de estudiantes, profesores/as, investigadores/as y expertos/as externos/as en actividades que exploren temas de interés común para la sociedad actual, desde una perspectiva multidisciplinar y horizontal. En total, FORTHEM cuenta con siete laboratorios temáticos que son: Diversidad y Migración, Multilingüismo en la educación escolar y superior, Ciencias de la alimentación, Transformación digital, Clima y recursos, Experimentar Europa y Resiliencia, calidad de vida y cambio demográfico.

Durante esta primera fase del proyecto, cerca de 500 profesores/as, estudiantes y entidades asociadas, se involucraron en las diferentes actividades generadas por la alianza FORTHEM, desarrollando la enseñanza superior y la investigación actual sobre temas que se centran en el futuro de Europa. Los objetivos antes mencionados se lograron en su totalidad gracias a las actividades de la primera edición y se implementarán aún más acciones durante la siguiente fase del proyecto, comprendida entre los años 2022 y 2025, y extendiéndose a otros dos nuevos socios: la Universidad de Agder en Noruega, y la Universidad Lucian Blaga de Sibiu en Rumania.

1.2. LAB DIVERSITY AND MIGRATION

El laboratorio de Diversidad y Migración analiza el movimiento migratorio contemporáneo, comenzando desde la zona europea y luego extendiéndose a otras áreas cercanas, con una orientación de investigación que se centra en una visión basada en recursos de las opciones políticas de las diversas instituciones nacionales, regionales y locales, mientras que al mismo tiempo considera el surgimiento y desarrollo de redes, tanto públicas como privadas, que se involucran también en mayor o menor medida con los elementos más activos de las poblaciones recién llegadas (Lo Piccolo et al., 2022).

El laboratorio se coordina desde Palermo (Italia), a través de los Departamentos de Arquitectura, Derecho y Humanidades, lo cual permite múltiples competencias multidisciplinarias, junto con una activa participación del resto integrantes en el laboratorio procedentes del resto de universidades europeas participantes en el programa. Los temas principales del laboratorio incluyen los siguientes seis aspectos: (1) derechos humanos, movilidad y migración, con especial atención a la ciudadanía y la seguridad social; (2) espacios, lugares, ciudades con un enfoque en la estructura y las deficiencias de los distritos donde se concentran las personas migrantes y los estratos sociales más débiles; (3) lenguaje del odio y noticias falsas, en relación también con el contexto europeo de guerra actual y con las políticas soberanas de algunos Estados miembros; (4) multilingüismo y derechos lingüísticos, con especial atención a la enseñanza en clases multilingües; (5) salud y migración, con especial atención a las condiciones de salud de las personas migrantes, en particular de las mujeres y menores; y, (6) la literatura sobre la migración, con especial atención a la superación del concepto de literatura nacional y a la contribución de escritores/as no nativos a través de su cosmovisión y experiencias vitales.

A partir de estos temas iniciales, las personas integrantes del laboratorio Diversidad y Migración en todas las universidades asociadas, interactúan entre sí, articulando y desarrollando cuestiones clave sobre la migración contemporánea. El enfoque interdisciplinario y las diferentes e innovadoras formas de desarrollar los contenidos del laboratorio han producido un complejo sistema de actividades, de entre las que destacaremos la formación *Symbolic Boundaries and multidisciplinary perspectives. A summer school on diversity, distinction and difference* celebrado en Opole (Polonia) durante el 18 y 22 de julio del 2022.

1.2.1. Symbolic Boundaries and Multidisciplinary Perspectives

Los profesores polacos Anna Ledwina y Michal Wanke, filóloga francesa y antropólogo social respectivamente, organizaron una formación de una semana de duración sobre la noción de la diferencia y las narrativas migrantes en los estudios literarios y artísticos. Durante cinco días

consecutivos¹³⁵ las 36 personas participantes – docentes y estudiantes – compartieron sus investigaciones sobre cómo se representan los movimientos migratorios y a las personas migrantes en nuestros respectivos contextos, países y medios de comunicación, con especial énfasis en medios digitales, también denominados “medios sociales” (Yoon, 2017). El fin de esta escuela de verano es de concienciar en la necesidad de intentar aportar “voz a los sin voz”, especialmente en la corriente participativa de investigación, aportando la perspectiva de la persona de una manera constructivista al frente (Ball, 2014).

Tal y como demuestra el recién publicado manual *Investigación sobre Migración* (Pötzschke et al., 2022), entre los estudiosos de la migración de diferentes tradiciones metodológicas existe un impulso inmenso para estimular la discusión sobre el arte de la investigación sobre los movimientos migratorios y de empujar los límites para innovar más allá de lo clásico cualitativo versus lo cuantitativo o etnográfico, entrevistas en profundidad de corte tradicional versus representaciones estadísticas a través de encuestas o análisis de datos secundarios. La novedad deriva precisamente del descubrimiento de los medios digitales y su rápida apropiación. Hay una yuxtaposición muy interesante de estos datos mediados y, sin embargo, naturales; por ejemplo, en el caso del análisis del *big data* de dispositivos digitales y tarjetas SIM asociadas. Obviamente, todo un nuevo campo de investigación que surgió con la producción

¹³⁵ El primer día tuvo lugar la conferencia inaugural realizada por el director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovación Educativa (IUCIE) de la Universitat de València, el sociólogo Benno Herzog. El segundo día, tuvo forma de simposio en el que los y las conferenciantes compartieron con el resto de participantes los resultados de sus actividades de investigación realizadas en diversas disciplinas: estudios literarios, culturales, postcoloniales, lingüísticos, sociológicos y educativos. El tercer día, se llevó a cabo un taller de historia en el Museo Central de Prisioneros de Guerra en Lambinowice, que servirá de pretexto para realizar un trabajo de campo que genere material de investigación para un futuro trabajo. Durante el cuarto día, todos los y las participantes se trasladaron a la Galería de Arte Contemporánea donde la profesora Natalia Krawczyk del Instituto de Artes Visuales nos presentó a diversos artistas americanas “invisibles”. Tras esta experiencia, se discutieron los diferentes métodos experimentales de la creación artística contemporánea, atendiendo muy especialmente a las narrativas migrantes. El último día, los y las estudiantes presentaron sus resultados de investigación y de proyectos en una sesión de clausura donde recibieron feedback por parte de los docentes e investigadores/as participantes de todas las universidades de la alianza FORTHEM.

mediática de inmigrantes reflejó las inclinaciones de la población en general a expresarse a través de plataformas digitales (Lee y Abidin, 2022).

FIGURA 1. Participantes en la formación FORTHEM – Summer School Symbolic Boundaries and Multidisciplinary Perspectives en Opole, julio 2022.



Fuente: Fotografía realizada por S. Koral

A raíz de esta experiencia docente-investigadora, se compartió todos los resultados positivos de las últimas actuaciones pedagógicas realizadas durante los últimos años en el Grado de Estudios Ingleses por parte del grupo de investigación sobre Libros Ilustrados y Cómics – *Espai JOLIN* – de la Universitat de València; ampliando el canon referencial multimodal y rompiendo con los límites tipológicos con los que la academia tiende a identificarse y reproducirse, aportando propuestas de lecturas en cómics, como ya se viene haciendo y con mucho éxito, en el ámbito de la educación secundaria obligatoria (Rovira-Collado y Baile, 2020).

Además, teniendo en cuenta que nuestras propuestas salen de las voces del estudiantado implicado a lo largo de los últimos ocho años, ha resultado imprescindible, repensar el papel de la comunidad educativa en relación con los contextos de producción de conocimiento y su

contribución a un mundo más justo y equitativo, favoreciendo el empoderamiento de las personas, de las historias, de los personajes y de las imágenes. Por esta razón, nuestra propuesta apuesta por ir más allá de la faceta meramente lingüístico-artístico-literaria y apuesta por una transferencia de conocimiento en la construcción de sujetos políticos, complementando los materiales de las guías docentes en las asignaturas de literatura que conforman el plan de estudios en el Grado de Estudios Ingleses, favoreciendo la aplicación de los conocimientos que se movilizan a lo largo de la formación reglada de nuestro estudiantado.

La Cicatriz. En la frontera entre México y Estados Unidos

La selección del cómic de Andrea Ferraris y Renato Chiocca *La Cicatriz: en la frontera entre México y Estados Unidos* (2020) para complementar a la selección de obras de lectura obligatoria incluidas en la guía docente de la asignatura “Literatura EEUU II: del siglo XIX al XXI” del Grado de Estudios Ingleses durante el curso 2022-2023 responde a la necesidad de dotar con narrativas migrantes y otros formatos literarios al estudiantado de la Universitat de València. Además, acompaña a una experiencia grupal previamente realizada en el aula alrededor de la obra *Barrera/Barrier* (2020) de Brian K. Vaughan, Marcos Martín y Muntsa Vicente; así como de otras iniciativas de educación emancipadora (Haba-Osca, 2021) y uso de literatura gráfica con considerable éxito docente, tal y como reflejan las encuestas de satisfacción del estudiantado en investigaciones y cursos previos (Haba-Osca, 2022).

En este caso, acudimos a un reportaje gráfico realista sobre la dura realidad que se vive en ambos lados de la frontera entre los Estados Unidos de México y los Estados Unidos de América. Tres mil doscientos kilómetros de muro que dividen la sociedad creando una profunda herida alrededor de la cual se alterna la oscuridad y la desesperación versus la luz y la esperanza, la violencia extrema y la tan necesaria humanidad. Los autores, Ferraris y Chiocca viajaron a Tucson (Estados Unidos) y a Nogales (México) para documentar las narrativas de las personas migrantes que viven bajo la sombra del muro una zona de constante guerra en tierra de nadie. Entrevistaron a grupos de voluntarios que proporcionan asistencia médica y provisiones a las personas migrantes indocumentadas

que cruzan a diario el desierto de Sonora, uno de los desiertos más calurosos y grandes del mundo, aspirando a una vida mejor.

Alterados e impactados por todo lo que vieron y escucharon, los dos autores argentinos optaron por recoger dividir este cómic en blanco y negro, con un estilo pictórico complejo, y de 38 páginas en dos partes: la historia sucedida en el pasado de José Antonio Elena Rodríguez (conocido como Toñito) y la situación migratoria actual para denunciar entre México y Estados Unidos en esta conmovedora novela gráfica.

Una noche en la frontera, es el primer capítulo dónde se narra un terrible suceso: El 10 de octubre de 2012, este joven con solo 16 años recibió diez disparos por la espalda a manos del agente de la patrulla fronteriza estadounidense Lonnie Ray Swartz, bajo la excusa de que temía que varios adolescentes mexicanos le pudieran apedrear. Lo cierto es que las cámaras de seguridad fronterizas demostraron que Toñito jamás había lanzado ninguna piedra, iba desarmado y, de hecho, jugaba a baloncesto en la Calle Internacional a las 23:30 junto a un grupo de amigos al lado de un consultorio médico. Desafortunadamente nunca llegó a urgencias porque la autopsia reveló que el excesivo número de balas alojadas en su cerebro, pulmones y arterias le robaron *ipso facto* la vida.

En el informe *Police Executive Research Forum* (PERF) del año 2013, su muerte fue la primera en ser reconocida como asesinato transfronterizo. Lo lamentable de este suceso es que no se trataba de un caso aislado dado que este mismo documento recoge cómo sucedieron 67 incidentes con disparos que resultaron en 19 personas fallecidas, entre el período comprendido entre enero 2010 y octubre 2012. Ninguno de los agentes implicados en la muerte de estas personas migrantes ha sido acusado de homicidio, a excepción del caso de José Antonio Elena Rodríguez que tan bien se describe en *La Cicatriz: en la frontera entre México y Estados Unidos*. El agente Swartz fue el primer agente acusado de asesinato en segundo grado, y tras tres años de aplazamiento debido a discrepancias entre los miembros del jurado popular en Arizona, finalmente tuvo que comparecer ante la Corte Suprema de Estados Unidos y cuyo veredicto del tribunal aparece al final de este primer capítulo: acabó absuelto dado que no querían en Estados Unidos tener prisión a un agente de la patrulla fronteriza.

En la segunda historia, titulada *Un día en la frontera*, nos trasladamos al verano de 2017 y serán los propios autores que en primera persona describen cómo es la vida de algunas personas que se dedican a ayudar a las personas migrantes con un clima desértico, a 42 grados centígrados, y nos presentarán a los integrantes de los grupos de personas voluntarias. Entre otras tareas, los integrantes de la ONG *No more deaths* proporcionan asistencia médica, mientras los buenos samaritanos entregan comida y agua a las personas que se aventuran a cruzar el desierto e intentan que decenas de migrantes sin documentación provenientes de toda América Latina, encuentren trabajo. A través de la experiencia de los autores, conoceremos un dato revelador: el muro condiciona el estilo de vida de todos los seres humanos de la zona e incluso el comportamiento de algunas especies de la fauna local.

2. OBJETIVOS

- Desarrollar el gusto por la lectura de literatura gráfica en el espacio de educación superior, a través del cómic *La Cicatriz: en la frontera entre México y Estados Unidos* (2020)
- Estimular la transferencia de las ideas entre diferentes áreas de conocimiento a través de las narrativas actuales de biografías de vida de personas migrantes
- Vincular la realidad migratoria americana y los límites simbólicos a los contenidos y lecturas obligatorias de la asignatura “Literatura EEUU II: del siglo XIX al XX”
- Emplear ejercicios de escritura creativa para fomentar el uso del pensamiento crítico
- Dar a conocer las posibilidades de investigación-acción que brinda a nivel local el laboratorio de Diversidad y Migración en la Universitat de València, así como el resto de iniciativas del mismo, pero a gran escala: alianza FORTHEM

3. METODOLOGÍA

Desde los primeros experimentos sobre la escritura expresiva realizados por James W. Pennebaker en los años ochenta, el número de estudios dedicados a la escritura expresiva y del proceso ha crecido exponencialmente. A nivel físico, se ha demostrado que este tipo de escritura mejora el sistema inmunológico del organismo, ya que reduce el estrés. También se han demostrado las ventajas psicológicas, sobre todo a largo plazo (Lomas, 2003; de la Herrán, 2004; Pennebaker, 2014; Haba-Osca, 2016). Se ha demostrado que los y las estudiantes que escriben sobre el estrés provocado por un examen antes de realizarlo mejoran significativamente sus resultados (Ramírez y Beilock, 2011), y también se han encontrado beneficios en los ámbitos de la gestión de las emociones, la adaptación social, el fomento del pensamiento crítico y la participación de los y las estudiantes en el aula (Travagin, Margola y Revenson, 2015; Martínez-Carrasco et al., 2020).

La escritura expresiva se refiere a un tipo particular de escritura que valora el proceso en sí mismo y no sólo su producto final (el texto), mejorando la propia salud mental y física a través del autodescubrimiento. En la práctica, la escritura expresiva consiste en escribir directa o indirectamente sobre los propios pensamientos y emociones, de manera que la persona sea capaz de alcanzar un mayor conocimiento de sí misma y de sus propios procesos de aprendizaje (metacognición). La escritura expresiva no requiere experiencia previa en la escritura y, de hecho, el hecho de que no haya requisitos estilísticos, gramaticales o de redacción hace que las personas se preocupen menos por toda la tarea y, por tanto, la aprovechen al máximo.

La escritura del proceso, por el contrario, divide la tarea de escritura en diferentes fases para facilitar el aprendizaje. Así, mientras se fomenta y facilita la libre expresión en las primeras fases de la tarea, el texto se perfecciona progresivamente en las fases posteriores: borrador (*draft one*), segundo borrador (*second draft*) y producto final (*final text*). Los docentes pueden optar por introducir este método si el objetivo es lograr textos más pulidos, tanto en términos gramaticales como estructurales.

En esta experiencia docente se llevaron a cabo sendos ejercicios de escritura creativa: (1) uno de escritura expresiva realizado en el aula, tras la lectura del cómic y en el que el estudiantado tuvo que reflexionar y escribir sobre *Una noche en la frontera*, concretamente entre México y Estados Unidos; y, (2) el otro ejercicio fue de escritura procesual, por lo que los y las estudiantes tuvieron que investigar con respecto a las diferentes fronteras del mundo y redactar en formato libre *Un día en la frontera*. A cada estudiante le correspondió azarosamente una frontera completamente diferente y eligieron de modo libre el formato de su propuesta individual.

En ambos casos las tareas fueron evaluadas sobre 10 y correspondieron al 20% de la nota final, asignada a tareas desarrolladas en el aula y contempladas en la guía docente de la asignatura “Literatura EEUU II: del siglo XIX al XXI” durante el curso 2022-2023 en el Grado de Estudios Ingleses de la Universitat de València.

4. RESULTADOS

Del total de 70 estudiantes matriculados en la asignatura, solamente 52 presentaron su tarea de escritura expresiva (los presentes ese día en el aula) mientras que la totalidad del estudiantado entregó la tarea de escritura del proceso a través de la plataforma virtual habilitada para ese fin (denominada *Aula Virtual*). A continuación, se describen cómo se vincularon los ejercicios de escritura creativa con las teorías críticas sobre los límites simbólicos, presentes en la sociedad y en la literatura.

4.1. UNA NOCHE EN LA FRONTERA

Todos los escritos entregados al final de la sesión reflexionan en torno al imaginario colectivo y cómo por el mero hecho de ser un menor inmigrante en los alrededores del muro de separación fronterizo por la noche, se asocia con la percepción de que esa persona está a punto de delinquir o delinquirando. Lo cual conllevó a realizar una reflexión colectiva sobre estereotipos y representaciones, que finalizó con la importancia de la representatividad y de las creaciones artísticas por parte de personas migrantes.

Bourdieu (1984) desarrolló escritos dónde reflexionaba con respecto al capital cultural en la clase media-alta francesa, lo cual originó una amplia literatura estadounidense que evaluó y criticó dicha teoría al no poder aplicarse al contexto norteamericano (Lamont y Lareau, 1988). DiMaggio y Mohr (1985) analizaron cómo los niveles de capital cultural estadounidense influían en la consecución de los estudios de educación superior (incluso en los patrones de selección marital). Concluyendo que las fronteras entre los géneros culturales se habían creado por los grupos elitistas designando así su estatus superior (DiMaggio, 1987).

Lamont (1992, 2010) fue más allá y basándose en entrevistas con profesionales y directivos, demostró que la moralidad, el capital cultural y el éxito material se definen de forma diferente y que su importancia relativa varía según los contextos nacionales y los subgrupos. También mostró variaciones en la medida en que profesionales y directivos toleran los estilos de vida y los gustos de otras clases.

Mientras que otros sociólogos sostienen que las fronteras culturales son más fluidas y complejas de lo que sugiere la teoría del capital cultural. Hall (1992) destacó la existencia de mercados heterogéneos y de múltiples tipos de capital cultural. Propuso un “estructuralismo cultural” que aborda la multiplicidad de situaciones en una crítica a un mercado global de capital cultural – como sucede con el económico y el político.

4.2. UN DÍA EN LA FRONTERA

El 100% de las aportaciones creativas desarrolladas en tres fases y entregadas a través del Aula Virtual, debaten en torno a las identidades, nacionalidades y el concepto de la otredad; lo cual es lógico ya que la literatura sobre la identidad es otro ámbito en el que el concepto de límites simbólicos ha cobrado mayor importancia.

Sociólogos y psicólogos han estudiado el trabajo de los límites, un proceso fundamental para la constitución del *yo*. Desde los años 80, sociólogos/as han analizado este proceso observando las autodefiniciones de la gente corriente y en una serie de contextos más allá de la ciencia. Psicólogos sociales como Brewer (1986) trabajaron en la categorización de grupos estudiando la segmentación entre “nosotros/as” y “ellos/as”.

Este proceso de diferenciación tiene como objetivo mantener y lograr la superioridad sobre un grupo externo en alguna dimensión (Tajfel y Turner, 1985).

El estudio de Jenkins (1996) sobre la identidad social también contribuye al estudio del trabajo fronterizo. Describe la identidad colectiva como constituida por una interacción dialéctica de procesos de definición interna y externa. Por un lado, los individuos deben ser capaces de diferenciarse de los demás recurriendo a criterios de comunidad y a un sentimiento de pertenencia compartida dentro de su subgrupo. Por otro lado, este proceso de identificación interna debe ser reconocido por los de fuera para que surja una identidad colectiva objetivada.

Estas ideas continúan los primeros esfuerzos de Du Bois (1903), que hizo hincapié en el trabajo de gestión de la “línea de color” que define la raza, y de Barth (1969), que analizó el proceso de creación de límites étnicos. También reflejan los trabajos sobre el posicionamiento de los grupos raciales (Blumer, 1958; Bobo et al, y Hutchings, 1996). Durante la década de los noventa, surgieron estudios fundamentales sobre las autodefiniciones de la gente corriente. Por ejemplo, Newman (1999) analizó cómo los trabajadores pobres de la comida rápida se definen a sí mismos en oposición a los pobres desempleados.

En 1999, Lichterman exploró en Estados Unidos cómo personas voluntarias definían sus vínculos y límites de solidaridad examinando cómo articulan su identidad en torno a diversos grupos. Estos mapeos se traducen en diferentes tipos de responsabilidad grupal, al “restringir y permitir lo que los miembros pueden decir y hacer juntos”. Por último, destacamos la obra de Gamson (1992) porque analizó cómo los marcos de injusticia utilizados en los movimientos sociales se organizan en torno a las oposiciones “nosotros” y “ellos”. Lo cual aparece claramente reflejado en la segunda parte del cómic *La Cicatriz: en la frontera entre México y Estados Unidos* (2020) de Ferraris y Chiocca.

5. DISCUSIÓN

Un reto persistente al que tiene que hacer frente FORTHEM y el espacio europeo de educación superior es de establecer una conexión entre los

contenidos de las asignaturas con la aparición de temáticas sociales contemporáneas. En nuestro particular caso, el desafío reside en vincular los movimientos migratorios norteamericanos con los límites simbólicos y la literatura gráfica contemporánea. A través de la lectura del cómic *La Cicatriz: en la frontera entre México y Estados Unidos* y de sendos ejercicios de escritura creativa individual, surgieron nuevas inquietudes en el estudiantado que marcó direcciones futuras. Rompiendo el canon de aquello que constituye un texto y presentándolo como género gráfico-visual, los cómics para la divulgación de temáticas complejas en el espacio de educación superior, es una manera pionera de difundir el conocimiento y de fomentar el diálogo multidisciplinario (Manouach 2021; Polt, 2021).

Ante la necesidad de profundizar en diez temas muy concretos se seleccionaron artículos científicos como lecturas complementarias que se facilitaron en el Aula Virtual, como: (1) la importancia relativa de la endogamia educativa frente a la endogamia racial entre las personas con estudios universitarios (Kalmijn, 1991); (2) la contratación y el despido por motivos raciales (Silver y Zwerling, 1992); (3) la segregación racial residencial (Massey y Denton, 1993); (4) la permeabilidad relativa de los límites de clase (Wright y Cho, 1992); (5) la creación de límites profesionales (Abbott, 1988); (6) el estudio de la etnia y la raza (Pachucki et al., 2007); (8) la identidad de los inmigrantes y la identidad nacional (Rivera, 2008; Wimmer, 2013; Brubaker, 2009); (9) los procesos de evaluación (Lamont, 2012); y, (10) las respuestas a la estigmatización (Lamont y Mizrachi, 2012).

6. CONCLUSIONES

En nuestro caso, ya hemos demostrado como se puede confluir y reflexionar sobre la crítica literaria del pasado con la literatura ilustrada del presente, donde con sus características y fronteras con los géneros limítrofes, el cómic puede ir más allá como una nueva forma de difusión y de entretenimiento (Frangos, 2021). Además, teniendo en cuenta que nuestra propuesta nace de las voces del estudiantado implicado a lo largo de los últimos años, ha resultado imprescindible en todo el proceso,

repensar el papel de la comunidad educativa en relación con los contextos de producción de conocimiento y su contribución para un mundo más justo y equitativo, favoreciendo el empoderamiento de las personas, de las historias, de los personajes y de las imágenes. Por esa razón, nuestra propuesta ha apostado por ir más allá de la faceta meramente literaria y hemos apostado por la transferencia de conocimiento en la construcción de sujetos políticos, justamente con los procesos de concienciación y empoderamiento del estudiantado. Para ello, intencionalmente complementaremos los materiales de lectura obligatoria en las guías docentes de las asignaturas que conforman su plan de estudios en el Grado de Estudios Ingleses, favoreciendo la aplicación de los conocimientos que se movilizan a lo largo de su formación reglada.

7. REFERENCIAS

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, University of Chicago Press
- Ahmed, M. (2016). *Openness of Comics: Generating Meaning Within Flexible Structures*. University Press of Mississippi
- Ball, S. (2014). On the “Doing” of Visual Research on Borders and Migration: Collaboration between Professional Photographers, Social Scientists and Subjects, *Journal of Borderlands Studies*, 29(2), pp. 147-164
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, George Allen and Unwin
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position, *Pacific Sociological Review*, (1), pp. 3-7
- Bobo, L. y Hutchings, V. L. (1996). Perceptions of racial group competition: extending Blumer’s theory of group position to a multiracial social context. *American Sociological Review*, 61, pp. 951-972
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, Harvard University Press
- Brewer, M. B. (1986). *The role of ethnocentrism in intergroup conflict, Psychology of Intergroup Relations*, Nelson-Hall Publishers
- Brubaker, R. (2009). Ethnicity, race, and nationalism. *Annual Review of Sociology*, (35), pp. 21-42
- de la Herrán, A. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación, *Revista Complutense de Educación*, 15(1), pp.11-50

- DiMaggio, P. (1987). Classification in art, *American Sociological Review*, (52), pp. 440-455
- DiMaggio, P. y Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection, *American Journal of Sociology*, (90), pp. 1231-1261
- DuBois, W. E. B. (1903). *The Souls of Black Folks*, Bantam Classic
- Epstein, C. F. (1992). *Tinker-bells and pinups: the construction and reconstruction of gender boundaries at work. Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, University of Chicago Press
- Ferraris, A. y Chiocca, R. (2020). *La cicatriz. En la frontera entre México y Estados Unidos*. Bárbara Fiore editora
- Frangos, M. C. (2021). Swedish Norm-Critical Comics and the Comics Pedagogy of Lynda Barry, *Comics Grid-Journal of Comics Scholarship*, 11(3)
- Gamson, W. (1992). *Talking Politics*, Cambridge University Press
- Haba-Osca, J. (2016). *Literary Criticism Handbook. An approach to 20th century literature*, Tirant lo Blanch
- Haba-Osca, J. (2021). *Literatura liberadora estadounidense: Incidentis in the life of a slave girl de Harriet Jacobs y las declaraciones de nativas americanas en el grado de estudios ingleses. Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras*, (pp. 550-570). Dykinson
- Haba-Osca, J. (2022). *Literatura gràfica per a transformar l'ensenyament universitari: la crítica literària explicada amb un còmic al Grau d'Estudis Anglesos. L'Aiguadolç. Revista de Literatura, Institut d'Estudis Comarcals de la Marina Alta*
- Hall, J. R. (1992). *The capital(s) of cutlures: a non-holistic approach to status situations, class, gender, and ethnicity, Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, University of Chicago Press
- Hutcheon, L. (2016). *A Theory of Adaptation*. Routledge
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling. Moving Characters from Books to Films to Video Games can Make them Stronger and more Compelling*, consultado 26/09/2022:
<https://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling>
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*, Routledge
- Kalmijn, M. (1991). Status homogamy in the United States, *American Journal of Sociology*, (97), pp. 496-523
- Lamont, M. (1992). *Money, Morals, and Manners: The Culture of the French and American Upper-Middle Class*, University of Chicago Press

- Lamont, M. (2010). *Looking back at Bourdieu, Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy: Settling Accounts and Developing Alternatives*, Routledge
- Lamont, M. (2012). How has Bourdieu been Good to think with? The case of the United States, *Sociological Forum*, (27), pp. 228-237
- Lamont, M. y Lareau, A. (1988). Cultural capital: allusions, gaps, and glissandos in recent theoretical developments, *Sociological Theory*, (6), pp. 153-168
- Lamont, M. y Mizrahi, N. (2012). Ordinary people doing extraordinary things: responses to stigmatization in comparative perspective. *Ethnic and Racial Studies*, (35), pp. 365-381
- Lee, J. y Abidin, C. (2022). *Oegugin Influencers and Pop Nationalism through Government Campaigns: Regulating Foreign-Nationals in the South Korean Youtube Ecology*, Policy & Internet
- Lichterman, P. (1999). *Civic Culture Meets Welfare Reform: Religious Volunteers Reaching Out*. Paper presented at the annual meetings of the American Sociological Association
- Lo Piccolo, F., Mangiaracina, A., Paternostro, G. y Todaro, V. (2022). *Research Evidence and Implications on Migration Phenomena in Europe*, Palermo University Press
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo, *Enunciación*, 8(1), pp. 57-67
- Manouach, I. (2021). Outlining Conceptual Practices in Comics, *European Comic Art*, 14(2), pp. 102-129
- Martínez-Carrasco, R., Haba-Osca, J. y González-Sala, F. (2020). Enhancing metacognitive awareness in Higher Education: the role of Engaged Pedagogy in the 2030 Agenda, *INTED2020 Proceedings – 14th International Technology Education and Development Conference*, pp. 7864-7872
- Massey, D. y Denton, N. (1993). *American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass*, Cambridge University Press
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones de textos con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Montalbà, C. y Haba-Osca, J. (2021). Indagación crítica y compromiso social en los trabajos de investigación académicos: aportes desde una experiencia en construcción colectiva. *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Combatir las desigualdades a través de la competencia investigadora del estudiantado*, Tirant Lo Blanch
- Newman, K. (1999). *No Shame in My Game: The Working Poor in the Inner City*, Knopf and the Russell Sage Foundation

- Pachucki, M., Pendergrass, S. y Lamont, M. (2007). Boundary processes: recent theoretical developments and new contributions, *Poetics*, (35), pp. 331-351
- Pennebaker, E. (2014). *Expressive Writing. Words that Heal*, Ydill Arbor
- Polt, C. B. (2021). *Catallus and Roman Comedy*, Cambridge University Press
- Pötzschke, S., Rinken, S. (eds.) (2022). *Migration Research in a Digitalized World: Using Innovative Technology to Tackle Methodological Challenges*, Springer International Publishing
- Ramírez, G. y Beilock, S. (2011). Writing about Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom, *Science*, 331(6014), pp-211-213
- Rivera, L. (2008). Managing “spoiled” national identity: war, tourism, and memory in Croatia, *American Sociological Review*, (73), pp. 613-634
- Rovira-Collado, J. y Baile, E. (2021). Un cànon de còmic com a proposta de lectures per a l’aula de secundària, *Didàctica de llengua i la literatura*, (90), pp. 29-35
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto
- Silver, H. y Zwerling, C. (1992). Race and job dismissals in a federal bureaucracy, *American Sociological Review*, (57), pp. 651-660
- Tajfel, H. y Turner, J. (1985). *The social identity theory of intergroup behaviour*. Psychology of Intergroup Relations, Nelson-Hall
- Travagin, G., Margola, D. y Revenson, T. A. (2015). How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review, *Clinical Psychological Review*, 35, pp. 42-55
- Yoon, K. (2017). Korean Migrants’ Use of the Internet in Canada, *Journal of International Migration and Integration*, 18(2), pp. 547-562
- Wagner-Pacifi, R. (2000). Theorizing the restlessness of events, *American Journal of Sociology*, (115), pp. 1351-1386
- Wimmer, A. (2013). *Ethnic Boundary Making: Institutions, Power, Networks*. Oxford University Press
- Wright, E. y Cho, D. (1992). The relative permeability of class boundaries to cross-class friendships: a comparative study of the United States, Canada, Sweden, and Norway. *American Sociological Review*, (57), pp. 85-102
- Zerubavel, E. (1997). *Social Mindscapes: An Invitation to Cognitive Sociology*. Harvard University Press

BARRERA/BARRIER: ENTRE LAS FRONTERAS DE LA CRÍTICA PRÁCTICA LITERARIA, EL CÓMIC Y LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS ESTADOUNIDENSES

JULIA HABA-OSCA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN: LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA GRÁFICA EN EL ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La literatura gráfica, término utilizado ampliamente para designar álbumes y libros ilustrados, novelas gráficas, cómics y otros géneros gráfico-visuales donde la imagen y la palabra se dan la mano, era mantenida fuera del canon literario habitual. Tradicionalmente condenada al ostracismo, por ser considerada literatura menor, destinada puramente al entretenimiento inmediato y no a elevar el alma y el intelecto.

Hasta que en 1992, se le concede el premio Pulitzer al cómic *Maus: relato de un superviviente* de Art Spiegelman y, de repente, se abre un mundo de infinitas posibilidades para la literatura ilustrada, y aunque la percepción generalizada es que el mérito de la obra se encuentra más relacionado con la seriedad del eje temático central – el Holocausto – que no con el género en sí mismo, año tras año la literatura gráfica ve aumentar su reconocimiento público y académico, con ventas más que significativas en mercados nacionales e internacionales, y con una acogida de crítica y de público que la ha situado en el centro de muchas tertulias literarias y proyectos editoriales. Hoy en día encontramos escaparates en librerías dedicados exclusivamente a este género, premios y galardones importantes y un impacto social más que considerable. En el mundo académico, la reciente repercusión no ha hecho sino cultivar el espíritu investigador de entidades y grupos de investigación en el mundo de la filología, la literatura y la traducción (Martínez-Carrasco y Haba-Osca, 2021).

Actualmente, la irrupción de estudios académicos sobre la literatura ilustrada, y especialmente el cómic, es ya una realidad consolidada que ponen el foco sobre las tangencialidades que este medio comunicativo y artístico-literario (Baile López, 2012; Pizzino, 2016). El cómic es un medio relativamente reciente para su reproducción masiva de origen industrial, pero en la actualidad fomenta una interacción de las narraciones gráficas con las que el ser humano ha tratado de explicar el mundo desde que es mundo (Bartual, 2013) y se revela como ámbito óptimo para implementar una conceptualización crítico-literaria de la lectura que rompa con las fronteras del paradigma literario y posteriormente inicie el diálogo. En este sentido, adoptando la idea de que según la manera en la que procesamos la información es matizada por el medio desde el cual accedemos (Sousanis, 2015), cabe decir que la historieta, como es construida sobre un lenguaje que se presenta prototípicamente un proceso lector en conexión con el principio de solidaridad icónica (Groensteen, 1999; 2006) se vincula con el paradigma de descodificación fomentando en la sensorialidad intuitiva con la imagen fija como base (Matly, 2020).

Más concretamente, este lenguaje híbrido – entre la imagen y el texto – cuenta con diversos factores característicos (Altarriba, 2008), como la disposición sincrónica o diacrónica del espacio-tiempo en la página-mapa (de acuerdo con el ritmo voluntario del lector/a), los niveles de iconicidad de los trazos, o la materialidad *ex novo* de los signos empleados como una materia prima, a lo que podríamos añadir las implicaciones y las explicaciones visuales (Yus Ramos, 1997), siempre con el horizonte de un impacto visual, holístico (Cohn, 2013) que, no obstante, admite la revisión de elementos frecuentes en la narratividad, no privativa de la literatura (Bordes, 2017; Jiménez Varea, 2016).

Luego, dado que desde 1992 han cambiado los panoramas editoriales y académicos, nuestra propuesta aspira a reivindicar el papel de la literatura gráfica siguiendo las líneas de educación contemporánea, concretamente a partir de una experiencia realizada en el aula del Grado de Estudios Ingleses durante el curso 2022-2023.

1.1. ESPAI JOLIN

La primera Jornada Internacional de Innovación sobre Libros Ilustrados, conocida como JOLIN, nació en junio del 2016 de la mano de las profesoras, Maricel Esteban-Fonollosa y Julia Haba-Osca, ambas del departamento de filología inglesa y alemana en la facultad de filología, traducción y comunicación, convirtiéndose en encuentro de reflexión académica alrededor de la literatura, la imagen y la intersección de ambas disciplinas en forma de libro ilustrado, novela gráfica y cómic en la Universitat de València.

Esta iniciativa académica recibió una acogida tan positiva por parte de los y las estudiantes universitarios/as que logró asentarse como jornada de carácter anual e hibridaciones con temáticas sociales – inmigración, frontera, diversidad – profundizando con un carácter vanguardista las últimas tendencias de la teoría literaria y ateniendo a la realidad de la sociedad y el mundo que nos rodea.

Tras siete años consecutivos, JOLIN fue más allá y se transformó de jornada universitaria hasta convertirse en un espacio de docentes e investigadores/as, que apuestan por demostrar que la diversidad lingüística y cultural encuentra en la literatura gráfica una buena aliada y un buen sustrato desde la cual hacer humanidades, ciencias sociales, cultura y divulgación para una ciudadanía global más justa, apostando por la transferencia del conocimiento y la construcción de una educación emancipadora. *Espai JOLIN* ha surgido con el deseo de profundizar en los estudios literarios, sociales, educativos y visuales a través de la literatura gráfica con la idea de explorar géneros textuales que incorporen un elemento multimodal como eje central, como es la imagen, y que se ha transformado en un espacio participativo de construcción colectiva de conocimiento con la colaboración de diferentes agentes universitarios, artísticos y sociales que, partiendo de los principios básicos de la educación emancipadora, han demostrado la voluntad expresa de trabajar por una universidad que se compromete con la sostenibilidad de la vida, de la lengua, la literatura y cultura tradicionalmente minorizada.

En la sociedad actual, marcada por la diversidad y una pluralidad de voces, también conviene trasladar al aula ese deseo de generar un canon

literario flexible y plural en tipologías, métodos, lenguajes, etc. y desobedecer al tradicional listado que nos ha ido domesticando y limitando a la elección de ciertas lecturas. Mendoza (2004) alude a las relegaciones, marginaciones u olvidos que sufren ciertos temas, personajes o sobre todo autoría: “la lectura nos engendra. Todo lo que se lee es íntimamente forjado. Una persona cuando lee se lee”, reivindicando así la creación de una renovación de la educación literaria en cuanto a su tratamiento. Una metodología más ecléctica, interdisciplinar e intercultural en el desarrollo de la competencia literaria, que se aleje del cumplimiento tradicional del Currículum (Ballester e Ibarra, 2013).

En este sentido, encontramos en *Espai JOLIN* el lugar idóneo para que todas las personas integrantes del grupo – profesores/as, investigadores/as y estudiantes tanto de la Universitat de València como de la Universitat Jaume I – puedan identificarse con las narrativas, representaciones, argumentos, personajes y/o formatos literarios que consigan visibilizar y conseguir también la no discriminación del resto. Es precisamente en estos espacios de reflexión dónde nos cuestionamos de manera crítica la sociedad que nos rodea a través del humanismo, la educación y la cultura, reflexionando sobre el papel de los agentes sociales.

1.2. GÉNEROS EN LA FRONTERA DEL CANON LITERARIO

Pese a que la crisis sanitaria mundial derivada del COVID-19, forzó a realizar con carácter exclusivamente virtual la “V Jornada Internacional de Innovación sobre Libros Ilustrados y Cómic - JOLIN2020”, desde *Espai JOLIN* apostamos por una jornada que girase en torno al reconocimiento de la propia posición de poder, las formas de dominación y los procesos de hegemonización presentes en las sociedades actuales (Marcel Balasch et al., 2005) con el concepto de “frontera” (física/metafórica) como elemento vertebrador de la jornada. La realidad de las personas migrantes y los movimientos migratorios están impactando también en la preocupación de la conciencia ciudadana, por lo que aumenta también la protesta. La conexión presente/pasado/futuro de las sociedades se convierte así en un escenario de lucha frontal en todos los ámbitos, pero especialmente en el escenario cultural y del aprendizaje de identidad social colectiva.

Con este objetivo en mente, resulta imprescindible repensar el papel de la comunidad educativa en relación con los contextos de producción de conocimiento y su contribución a un mundo más justo y equitativo, favoreciendo el empoderamiento de las personas, de las historias, de los personajes y de las imágenes. Por esta razón, JOLIN2020 pretendió ir más allá de la faceta meramente lingüística-artística-literaria y apostó por la transferencia de conocimiento en la construcción de sujetos políticos, junto con sus procesos de concienciación y empoderamiento. La jornada contó con profesionales de primera fila que compartieron su experiencia, vivencia e investigación sobre la literatura gráfica con particular énfasis en la literatura, la traducción y la frontera. En total, contamos con diez intervenciones alrededor de la migración y la otredad.

FIGURA 1. Cartel de la V Jornada Internacional de Innovación sobre Libros Ilustrados y Cómics – JOLIN2020 dedicado a la “Literatura, traducción y frontera”



Fuente: Elaboración propia

Los y las especialistas que presentaron comunicaciones fueron los siguientes: (1) el Dr. Álvaro Pons y la Dra. Noelia Ibarra, directores del máster de formación permanente en cómic y educación; (2) el Dr. Alberto Prieto-Aguaza, especialista del mundo foto-textual y profesor de secundaria en el Instituto Artístico Oriol Martorell de Barcelona; (3) la Dra. Karla Mazarelo y el Dr. Almir de Souza Pacheco, docentes de

tipografía y teoría del color en el departamento de diseño y expresión gráfica de la Universidade Federal do Amazonas (Brasil); (4) la Dra. Rocío Domene-Benito, especialista en álbum ilustrado, del departamento de didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Valladolid; (5) el Dr. Eduard Baile López, experto en cómics y didáctica de la literatura del departamento de filología catalana de la Universidad de Alicante; (6) Sheyla Ros y Andrés G. Latorre, maestra de educación primaria del Colegio Alfinach (Puçol) y profesor de secundaria en el IES Fuente de San Luis (Valencia), respectivamente; (7) el Dr. Miguel Vidal y la Dra. Beatriz Hérreiz, sendos profesores de dibujo en la facultad de bellas artes de la Universitat Politècnica de València; (8) Sergio García Guillem, especializado en la obra de Paco Roca del departamento de estudios hispánicos de la Université Clermont-Auvergne (Francia); (9) el Dr. Francisco Rodríguez-Rodríguez traductor profesional de cómics y docente en el departamento de filología y traducción de la Universidad Pablo de Olavide; y, (10) José Valverde, Adoración Licer y Celia Martín, integrantes del servicio de bibliotecas y documentación de la Universitat de València.

Las diez aportaciones destacaron el papel que tiene la literatura gráfica como herramienta cargada de futuro junto con la educación emancipadora, perspectiva educativa que debe resolver en un futuro inmediato tres cuestiones clave: extender el aprendizaje de incertidumbres liberadoras, ampliar la conciencia y la práctica educativa emancipadora de agencias que promueven el cambio social. Por último, promover la democratización del poder, a través del empoderamiento de los y las agentes de cambio social como constructores/as de futuro (Celorio, 2022).

1.2.1. Barrera/Barrier

A raíz de la celebración de JOLIN2020, una de las obras que se seleccionó para reflexionar en torno a la temática de la frontera fue la versión española del cómic, *Barrera/Barrier* (2020) de Brian K. Vaughan¹³⁶,

¹³⁶ Brian K. Vaughan (1976, Cleveland) es un prestigioso guionista de cómics estadounidense conocido por sus trabajos en *Y: El último hombre* (2002), *Runaways* (2003), *Ex Machina* (2005), *Los Leones de Bagdad* (2006), *Saga* (2012) y *The Private Eye* (2013).

Marcos Martín¹³⁷ y Muntsa Vicente¹³⁸, publicado por la editorial Gilgamesh. La obra está planteada como un interesante drama sobre la inmigración ilegal en América Latina, el lenguaje que nos une o nos separa, y en general, como los seres humanos compartimos más similitudes que diferencias. Inicialmente publicado como cómic de cinco números en la página web *Panel Syndicate*, entre diciembre de 2015 y julio 2017, llegó en un momento muy delicado en el que el debate social sobre la inmigración ilegal estaba a la orden del día en Estados Unidos a raíz de la incendiaria campaña presidencial de Donal Trump. La serie ganó el Premio Harvey de 2018 en la categoría de “Mejor Cómic Digital” siendo también nominado a los Eisner de ese año.

La peculiaridad de esta obra reside en que hay dos protagonistas que hablan – literalmente – idiomas diferentes, por lo que no logran comprenderse: Óscar, originario de San Pedro Sula es un hombre de mediana edad, que siempre se expresa en español latino y que ha optado por emigrar a pie rumbo a Norte-América. Él aspira a encontrar una vida mejor, lejos de la miseria y pese a que se insinúa que en algún momento tuvo un pasado violento, no se ofrecen detalles al respecto. Espera encontrar trabajo como jardinero gracias a la insegura promesa de un conocido lejano. Allí reside Liddy, una mujer caucásica estadounidense de mediana edad que sabemos estuvo casada anteriormente pese a que ahora cuida de su hogar en solitario. Habla inglés y protege armada su rancho en Pharr, frontera de Texas, de los cárteles mexicanos que quieren usar sus tierras para actividades ilegales – bien sea el contrabando de drogas o la introducción de inmigrantes ilegales.

Sobresale el impactante uso del color de Muntsa Vicente para dividir claramente la obra en dos partes: primero, asistimos al viaje de Óscar desde Honduras a Estados Unidos y a la vida de Liddy en su rancho donde emplea una paleta de colores realista que encaja sin estridencias.

¹³⁷ Marcos Martín (1972, Barcelona) es un dibujante de cómics español, que suele dibujar para editoriales de cómics estadounidenses. Entre sus trabajos destacan: *Batgirl: Año Uno* (2003), *The Amazing Spider-Man* (2003) y *The Private Eye* (2013).

¹³⁸ Muntsa Vicente (1972, Barcelona) es una colorista que desde 2010 ha trabajado en todos los proyectos Marcos Martín y que también trabaja habitualmente con Javier Rodríguez y Javier Pulido.

Mientras que, en la segunda parte del cómic, se crea una explosión de color que ayuda a resaltar la naturaleza alienígena en la que los protagonistas se encuentran finalmente ante el sorprendente giro de ciencia ficción que da la obra cuando ambos protagonistas son abducidos y se hallan en un estado de vulnerabilidad, de indefensión y con la misma categoría de terrícolas ante un espacio nuevo fronterizo, hecho que forzará la mutua comprensión entre ellos y donde los idiomas ya no supondrán una barrera ante la imperiosa necesidad de sobrevivir conjuntamente ante lo desconocido.

Sin lugar a duda, *Barrera/Barrier* es una obra sorprendente y vanguardista que, en un momento social en el que el debate sobre los movimientos migratorios se basa en reforzar fronteras y construir muros, este cómic muestra una alternativa, gracias al empleo de ciencia ficción, en el que estas circunstancias arbitrarias pasan a un segundo plano y dan lugar a una historia tan emotiva como alternativa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Analizar los elementos literarios presentes en la obra de *Barrera/Barrier* que actúan como fronterizos o separación
- Comparar y contrastar la temática de la “frontera” presente en la obra *Barrera/Barrier* con el resto de lecturas impartidas en clase de “Literatura de EEUU II: del siglo XIX al XXI”
- Reflexionar y repensar cómo han adoptado los tres autores ciertos términos del lenguaje de los derechos humanos y cómo los re-significan

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se basa dos proyectos piloto previos: el primero, está temáticamente relacionado con la educación emancipadora. Esta experiencia de aula se denominó “Literatura liberadora estadounidense: *Incidents in the life of a Slave Girl* de Harriet Jacobs y las

declaraciones de nativas americanas en el Grado de Estudios Ingleses” y cuyos resultados de la experiencia docente impulsaron miradas en el estudiantado cuestionando los modelos educativos imperantes (Haba-Osca, 2021). En la segunda experiencia docente se vinculó el uso de un cómic en la asignatura troncal de primer curso “Crítica práctica literaria en lengua inglesa”, publicado bajo el título *Literatura gràfica per a transformar l’ensenyament universitari: la crítica literaria explicada amb un còmic al Grau d’Estudis Anglesos* (Haba-Osca, 2022).

En esta ocasión, la propuesta de aula fue llevada a cabo a lo largo de tres sesiones consecutivas¹³⁹ durante el curso académico 2022-2023 en la asignatura de “Literatura de EEUU II: del siglo XIX al XXI” en el Grado de Estudios Ingleses de la *Universitat de València*, en la que los y las 70 estudiantes matriculados en el grupo B, tuvieron que analizar todos los aspectos fronterizos hallados en el magnífico cómic *Barrera/Barrier* (2020), lectura complementaria a todas las obligatorias incluidas en la guía docente. Para ello se dividió a la totalidad del estudiantado en Grupos de Creación Colectiva (GCC) de hasta un máximo de 4 personas por grupo, con el fin de que lograsen encontrar el mayor número de elementos fronterizos que nos presenta la obra.

Una vez organizados y distribuidos en grupos, se sugirió un cronograma de trabajo pese a que, con la finalidad de fomentar la autonomía, no se persiguió con obligatoriedad la consecución de este análisis en base a las etapas recomendadas. No obstante, a lo largo de la primera sesión, se produjo a la lectura del cómic y se iniciaron los debates abiertos en grupúsculos. Durante la segunda sesión, se motivó que buscasen una clara interconexión entre todas las fuentes documentales estudiadas previamente, en la subversión de significados y la importancia de la perspectiva lingüística; así como la interdependencia con todos los referencias a las narrativas migrantes, la literatura estadounidense contemporánea y la polifonía literaria. Por último, fue en la última sesión donde todos los grupos tuvieron que exponer sus observaciones y análisis obtenidos, que se describen a continuación.

¹³⁹ Siendo las fechas las siguientes: 03/10/2022, 04/10/2022 y 10/10/2022.

4. RESULTADOS

Tras comprar y contrastar la obra de Vaughan, Martín y Vicente, se recogieron los siguientes comentarios vertidos de manera colectiva. Los seis elementos fronterizos que llamaron poderosamente la atención del estudiantado fueron: el formato, el título, el empleo de diferentes idiomas, el origen de los personajes, el uso del color, la función de la ciencia ficción y una reflexión del conjunto de la obra. A continuación, se describirán brevemente todos los hallazgos realizados por los y las estudiantes participantes.

4.1. EL FORMATO

Los y las estudiantes consideran que el formato no solo es original, que no sea vertical sino horizontal, sino incluso logran argumentar que contribuye a desarrollar un gran interés por parte de los y las lectoras: “[el formato] genera un *feeling* panorámico que acompaña durante toda su lectura y le sienta muy bien a la historia”. Ignoran que, al ser originariamente pensado para disfrutar en tabletas electrónicas, Marcos Martín diseñó el cómic en formato apaisado, empleando las páginas a modo cinematográfico con primeros planos de los protagonistas.

También otras estudiantes celebran cómo han aplicado la distribución de las viñetas: “nos gusta la estructura (...) especialmente cuando repite una estructura de tres viñetas para ver cómo afecta el paso del tiempo a los dos protagonistas, Óscar y Liddy”. Es curioso que, pese a que en la educación formal no se contempla ninguna lectura de literatura gráfica en las guías docentes de ninguna asignatura de literatura en el Grado de Estudios Ingleses, el estudiantado domina el vocabulario técnico que rodea al mundo del cómic debido principalmente a que son grandes consumidores y consumidoras de este formato y a la amplia asistencia por parte de la mayoría de ellas y ellos, año tras año, a JOLIN. Dando paso a observaciones muy meticulosas y precisas, con peso relevante de crítica práctica literaria.

4.2. EL TÍTULO

El título solamente lo destacó un grupo, pero es digno de mención porque refleja el empleo de la misma palabra en dos idiomas: “Es una palabra muy poderosa porque se trata de una historia sobre cruzar barreras, pero ¡hay muchas!” A raíz de esta intervención, tratamos de analizar conjuntamente todas las barreras halladas, que para los y las estudiantes fueron las siguientes: las físicas y mundanas (como las fronteras geopolíticas que resaltan los límites de un país), las abstractas y arbitrarias (“como las del lenguaje que limitan la comunicación”, “las meramente simbólicas como las nacionalidades que nos mantienen aislados”) y el espacio trans-fronterizo o dicho de otro modo, los huecos que se abren entre las barreras y las personas fronterizas.

4.3. EL EMPLEO DE DIFERENTES IDIOMAS

Barrera/Barrier ofrece una propuesta singular por tratarse de un cómic que mantiene sus diálogos en el idioma natal de cada personaje sin ofrecer traducción alguna. La obra llega a intercalar tres idiomas de forma intencional (si contamos con el peculiar idioma alienígena): “nunca había llegado a pensar en todos los idiomas que se pueden escuchar en una frontera (...) como nunca he estado en una”. Para resaltar las dificultades que encontramos para comunicarnos con personas que son distintas a nosotras, no se ofrece ni sus textos traducidos, ni siquiera como notas al pie de página.

“Nosotros no hemos tenido problemas porque sabemos español e inglés, pero creemos que es una idea brillante para que otros lectores tengan problemas, al menos de entender una parte de los diálogos”. Evidentemente se trata de una decisión implícita y muy inteligente para forzar que la lectura de esta obra genere empatía con la situación de los personajes protagonistas, dado que ninguno de los dos conoce bien el idioma del otro. “Que los protagonistas hablen su idioma natal, me ha ayudado a entender las dificultades de comunicación que surgen entre las fronteras de Estados Unidos y América Latina”. Este comentario refleja como la obra nos invita a desarrollar con Óscar y Liddy una carga emocional de manera natural.

El cuidado por el detalle se traslada al lenguaje, dado que los autores llegaron a consultar con la embajada de Honduras para asegurarse de que las expresiones y el vocabulario empleados por Óscar eran fieles a la realidad del país. Esto le confiere una naturalidad y una autenticidad a la historia que se percibe incluso aunque en ocasiones las personas lectoras no sean capaces de comprender la mitad de los términos utilizados. No es el único caso de un exhaustivo trabajo de documentación: la conversación entre operarios del radar del NORAD que detectan la presencia de la nave alienígena también emplean una jerga técnica, producto de la consulta y la documentación.

4.4. EL ORIGEN DE LOS PERSONAJES

Es importante recalcar el cuidado que pusieron los autores en todos y cada uno de los aspectos de esta obra. Nada es casual, sino que todo es fruto de una decisión meditada y de una documentación previa. Hay tres grupos que intuyen que, pese a que Óscar podría haber sido un personaje procedente de cualquier ciudad sudamericana, se especifica que es de San Pedro Sula: “su único objetivo es cruzar la frontera y llegar a EEUU cueste lo que cueste porque en realidad no le queda nada que perder”. Efectivamente, las estadísticas desde el año 2004 consideran a esta ciudad hondureña la ciudad más peligrosa del mundo.

Tampoco es casual que en el caso de Liddy observemos como una conocida le sugiere que recurra a la ayuda de un grupo local de aficionados a las armas y amantes de la bandera confederada. Es de sobra conocido como en Texas y especialmente a lo largo del mandato del expresidente número 45, Donald Trump, proliferaron los discursos de odio racial. La propaganda de la supremacía blanca en Estados Unidos, incluyendo mensajes racistas, antisemitas y anti-LGBTQ, prácticamente se duplicó el año pasado hasta alcanzar un nivel récord, según la Liga Antidifamación (ADL, por sus siglas en inglés).

4.5. EL USO DEL COLOR

El particular uso del color en Barrera/Barrier reside en que es empleado muchas veces en sentido narrativo. “Es una solución simple pero muy efectiva, que aprovecha el lenguaje único del cómic”, aportó una

estudiante. Es sorprendente y sublime cómo el paso del tiempo reduce la distancia entre los personajes. Además, la viñeta central va variando de color y de tamaño a medida que pasan las horas y se reducen los kilómetros que separan a ambos personajes, hasta el momento en el que finalmente se encuentran.

4.6. LA FUNCIÓN DE LA CIENCIA FICCIÓN

El título solamente lo destacó un grupo, pero es digno de mención: “El término *alien* se utiliza para cualquier criatura extraterrestre, pero en Estados Unidos también lo emplean para las personas inmigrantes”. Efectivamente, en este sentido el concepto de alienígena se emplea para designar a las personas que habitan en un país que no es el suyo propio, es decir, un inmigrante. Por ello, no es extraño que en la cultura popular estadounidense – especialmente la audiovisual – se haya tratado la inmigración desde la óptica de la ciencia ficción. “Es un drama poco convencional porque emplean la clásica violencia y las barreras arbitrarias que nos separan y la inmigración ilegal con un giro de ciencia ficción”.

Otro punto fuerte de la obra es el diseño de los alienígenas, que logra transmitir una sensación muy peculiar en todos los grupos: “son suficientemente parecidos a nosotros [los seres terrestres] pero al mismo tiempo son ajenos a nosotros”; “observar a estos seres produce la misma sensación que debe de dar observar en la frontera de Estados Unidos a muchos inmigrantes con las que conviven en su día a día”; “es curioso porque por una parte, los reconocemos como seres parecidos y cercanos a nosotros, pero después son extraños y desconocidos”. Obviamente se trata de una decisión meditada por parte de los tres artistas, las naves espaciales y los seres alienígenas son un toque exótico superficial encima de una historia muy dramática. Algunas secuencias resultan devastadoras y generan una respuesta emocional muy fuerte en los lectores, especialmente aquellas en relación con el pasado de ambos protagonistas: “A nosotras nos ha gustado la viñeta en la que Óscar muestra finalmente el contenido del cuaderno que le ha acompañado a lo largo de todo su viaje”.

4.7. REFLEXIÓN DEL CONJUNTO DE LA OBRA

Tras compartir todas las observaciones y análisis realizados de la obra *Barrera/Barrier* consideramos grupalmente que se trata de un cómic que presenta múltiples temas sin resolver ningún problema en concreto ni posicionarse de un modo concreto. O en palabras de una estudiante: “no es una fábula edulcorada dónde todas las barreras son derribadas y tanto humanos como alienígenas entablan una hermosa amistad”. Tampoco es una obra pesimista que muestra la imposibilidad de superar dichas barreras y la alienación infinita. “Es mucho más complejo que todo esto. Como la vida misma”. No obstante, aunque pueda parecer que la historia no ofrece más que dudas, ofrece cierta esperanza dado que muestra cómo es posible triunfar sobre las barreras del lenguaje y alcanzar cierto grado de comprensión. Un estudiante añadió:

Me parece *súper* simbólico que tanto Óscar como Liddy insistan constantemente que no se entienden, en sus respectivas lenguas maternas, pero en cuanto son abducidos por los extraterrestres, se agarran fuertemente la mano. Ahí no hacía falta la lengua, lograron entenderse.

Barrera/Barrier es una obra excepcional que no deja indiferente a nadie y cuya lectura es altamente recomendable, especialmente en el espacio de educación superior. La forma en la que todos los elementos contribuyen a reflejar la temática del drama de los movimientos migratorios fronterizos, tanto a un lado de la alambrada como al otro, es asombrosa. Su apartado gráfico es sensacional y todos los acontecimientos que muestra, pese a estar narrado en clave de ciencia ficción, dan pie a un constructivo debate sobre la violencia, la comunicación y, sobre todo, el problema de la inmigración ilegal.

5. DISCUSIÓN

Finalmente, para recabar la opinión de esta experiencia docente, se envió a quienes participaron una encuesta de valoración a través de un formulario virtual. En total, se recibieron 64 respuestas que indican aciertos, desaciertos y elementos de mejora.

5.1. CUESTIONES GENERALES

La inclusión del cómic *Barrera/Barrier* en el aula de la asignatura “Literatura de EEUU II: del siglo XIX al XXI” se valora muy bien por casi todas las personas que completaron la encuesta (95%), al igual que la duración de la actividad, considerada adecuada por la mayoría (87%).

5.2. CONTENIDO Y ESTRUCTURA DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

La mayoría considera que los contenidos y la estructura articularon modos de pensar y prácticas que confrontan las lógicas del modelo docente actual (85%). Asimismo, piensan que el contenido ha sido un buen marco para trabajar diferentes aspectos de la temática “fronteriza” presente tanto en la obra *Barrera/Barrier*, como con el resto de las lecturas obligatorias incluidas en la guía docente de la asignatura “Literatura de EEUU II: del siglo XIX al XXI” (80%).

En general, se entiende que la práctica educativa favoreció la reflexión y participación sobre los derechos humanos (90%) y que los aportes de los y las estudiantes ocuparon un lugar importante en las diferentes sesiones de la experiencia docente (95%). Igualmente, se considera pertinente la articulación de la lectura de este cómic con el contexto de la asignatura (87%).

5.3. GRUPOS DE CREACIÓN COLECTIVA

La metodología utilizada para dinamizar los Grupos de Creación Colectiva (GCC) recibió una evaluación positiva (76%). El trabajo de la docente dinamizadora se valora de forma muy buena entendiendo que sus propuestas han favorecido el trabajo en grupo y el avance en los debates (77%). No obstante, la parte práctica del trabajo en grupo recibió una peor valoración (solo el 60% lo consideró buena o muy buena), debido a la falta de implicación y de interés para la actividad por parte de algunas personas participantes en su grupo. Por último, el espacio y los recursos utilizados en el desarrollo de los GCC se consideran adecuados (81%).

6. CONCLUSIONES

Esta experiencia colectiva realizada en el aula del Grado de Estudios Ingleses aspira a reivindicar el papel de la literatura gráfica en nuestra sociedad a partir de aportaciones diversas realizadas desde el espacio de educación superior. Se trata de una crítica práctica literaria realizada de manera polifónica que analiza un género gráfico-visual más allá de los conocimientos meramente filológicos, dado que requiere de miradas complementarias desde las diversas áreas del conocimiento.

A fin y a cuentas no podemos valorar el cómic únicamente por su vertiente textual. Tampoco por la visual, es decir, por la imagen que acompaña al texto. El valor de la literatura ilustrada reside precisamente en la conjunción de todos los elementos implicados, en la relación intersemiótica que se genera cuando el texto y la imagen dialogan en silencio. De la misma manera que no podemos desasociar la parte gráfica de la parte textual, tampoco podemos realizar una práctica en el aula que evite las aportaciones interdisciplinarias y la cooperación, dado que es el tema principal de *Barrera/Barrier*: el concepto de frontera (física y metafórica) como elemento vertebrador dentro del universo ilustrado, es una frontera irreal que nos permite cuestionarnos de manera crítica la sociedad real que nos envuelve a través del humanismo y la cultura, mientras reflexionamos sobre el papel de los agentes sociales y el reconocimiento de nuestra propia posición de poder, las formas de dominación y los procesos de hegemonización presentes en las sociedades actuales.

Desde *Espai JOLIN* empleamos la educación emancipadora para poner en valor el conocimiento del Sur global. El Sur global no es un concepto geográfico, es epistémico. Mientras que el Norte global se proyecta verticalmente con un conocimiento denominado más válido y los otros solo tienen valor local, es para ellos y ellas, y no para la humanidad. En este sentido, tenemos desde el espacio de la educación superior, un reto muy importante para comprender que todo el mundo produce conocimiento y que esté es válido. O tal y como se aprecia en el cómic *Barrera/Barrier*, pese a que no es tarea fácil realmente cualquier barrera se puede derribar: “los muros caen, las distancias se recorren, los lenguajes se descifran y la comunicación encuentra un terreno común”.

Las preocupaciones por el futuro están calando cada vez más en la conciencia ciudadana, sin embargo, están demasiado lejos todavía de la intensidad y omnipresencia necesaria para resistir al sistema actual y sus nefastas consecuencias en la vida de las personas y el propio planeta. Es ahí donde la educación crítica resulta fundamental: tiene el poder multiplicador necesario para producir una movilización ciudadana transformadora.

7. REFERENCIAS

- Altarriba, A. (2008). La historieta, un medio mutante. *Químera*, 293
- Baile López, E. (ed.) (2012). *Cómic i literatura*. Ítaca, *Revista de Literatura*, (3), 15-248. Universidad de Alicante
- Balasz, M., Bonet, J., Callén, B., Guarderas, P., Gutiérrez, P., León, A., Montenegro, K., Montenegro, M., Pujol, J., Rivero, I. y Sanz, J. (2005). *Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades*. *Athena Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (8), pp. 129-144.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, (10), pp. 7-26.
- Bartual, R. (2013). *Narraciones gráficas. Del códice medieval al cómic*. Factor Crítico
- Bordes, E. (2017). *Cómic, arquitectura narrativa*. Cátedra
- Celorio, J. J. (2022). Educación crítica: de la utopía a la práctica. V Congreso de Educación para la Transformación Social, una mirada a la participación y su impacto, Universidad del País Vasco / Hegoa, pp. 27-30.
- Cohn, N. (2013). *The visual language of comics*. Bloomsbury Academics
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses Universitaires de France
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Editions de l'An 2
- Haba-Osca, J. (2021). *Literatura liberadora estadounidense: Incidents in the life of a slave girl of Harriet Jacobs y las declaraciones de nativas americanas en el grado de estudios ingleses. Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras*, (pp. 550-570). Dykinson
- Haba-Osca, J. (2022). *Literatura gràfica per a transformar l'ensenyament universitari: la crítica literària explicada amb un còmic al Grau d'Estudis Anglesos. L'Aigüadolç*. *Revista de Literatura, Institut d'Estudis Comarcals de la Marina Alta*

- Jiménez-Varea, J. (2016). Narrativa gráfica: narratología de la historieta. Fragua
- Martínez-Carrasco, R. y Haba-Osca, J. (2021). Gèneres a la frontera del cànon. Una aproximació a la literatura il·lustrada i la seua traducció. Onada
- Matly, M. (2020). La función del cómic. ACT Ediciones
- Mendoza Fillola, A. (2004). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Archidona
- Pizzino, C. (2016). Arresting Development. Comics at the Boundaries of Literature. University of Texas Press
- Sousanis, N. (2015). Unflattening. Harvard University Press
- Vaughan, B. K., Martín, M. y Vicente, M. (2020). Barrera/Barrier. Gilgamesh
- Yus Ramos, F. (1997). La interpretación y la imagen de masas. Institut de Cultura Juan Gil-Albert / Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència

MIGRANTES REGULARES, IRREGULARES Y
NO MIGRANTES EN GUATEMALA. ESTUDIO DE
SUS DIFERENCIAS MEDIANTE TÉCNICAS
DE INFERENCIA ESTADÍSTICA

ÚRSULA TORRES PAREJO
Universidad de Granada

MIGUEL ÁNGEL GARCÍA ARIAS
Fundación Acción Contra el Hambre

MARÍA VERA MÁXIMO
Fundación Acción Contra el Hambre

ISABEL GONZÁLEZ ENRÍQUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La migración en Guatemala hacia países del Norte, especialmente hacia Estados Unidos, no ha dejado de aumentar en los últimos años. Según los últimos datos publicados, Guatemala tiene 1205644 emigrantes, lo que supone un 6,84% de su población total, de los cuales sólo 15300 (0,08%) lo hicieron de forma regular (Bomschein, 2019).

La migración regular, también conocida como circular, es una migración regularizada, a través de un contrato laboral temporal, a la que muy pocos centroamericanos pueden optar (Montiel-Armas et al. 2010). Desde hace tiempo, los gobiernos de Estados Unidos y Canadá ofrecen programas de empleo temporal para trabajos agrícolas, forestales, hostelería, etc. Estos programas se basan en acuerdos entre los países de origen y destino y son fundamentales para el mantenimiento de la industria agrícola en el país de destino, así como de otros tipos de industria (MPI, 2021). Sin embargo, las organizaciones que emplean trabajadores agrícolas y forestales en Canadá y Estados Unidos, denuncian la dificultad

de contratación de trabajadores temporales extranjeros y la clasifican como uno de los mayores riesgos de su actividad, lo que establece un perjuicio para el desarrollo socioeconómico en estos países (CEPAL, 2019).

Igualmente, la migración regular ofrece a los migrantes acceso a oportunidades de empleo que no tienen en sus comunidades, mediante la vía legal, lo que evita riesgos, costes y explotación, brindándoles un marco de protección y adquisición de conocimientos que, posteriormente, pueden aplicar en sus comunidades de origen.

Además, las consecuencias según el proceso de migración seguido pueden ser muy distintas, desde los costes y riesgos del viaje hasta el salario del empleo en el lugar de destino y las condiciones de este empleo, e incluso más allá del viaje y de la calidad de vida que pueda llevarse en el destino, también puede verse afectada la comunicación con la familia, así como la cantidad enviada en remesas (Rosenzweig, 2005).

Son muchas las comunidades guatemaltecas emisoras de migrantes y a menudo, ofrecen datos contradictorios sobre el flujo migratorio llevado a cabo en ellas, lo que hace necesario hacer comparaciones para conocer los efectos que tiene la migración y el tipo de experiencia migratoria dentro de estas comunidades (Gómez y Bauer, 2017). Una vez recogida y analizada esta información de forma adecuada, sería posible orientar las políticas y los proyectos de intervención para minimizar los efectos negativos de la migración y potenciar sus efectos positivos.

Para realizar esta labor comparativa, hemos establecido tres grupos de hogares, los que tienen miembros con experiencias migratorias regulares, en segundo lugar, aquellos hogares con experiencias migratorias irregulares y, en tercer lugar, los hogares donde ninguno de sus miembros ha emigrado en ninguna ocasión. Estos grupos se han comparado a través de técnicas de inferencia estadística, para ver qué diferencias pueden considerarse realmente significativas y valorar el grado en que las familias se ven afectadas por el tipo de experiencia migratoria.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es estudiar las diferencias existentes entre grupos con distintas experiencias migratorias en comunidades rurales de la Guatemala occidental, para estimar como afecta el carácter de estas experiencias (o la falta de ellas) en la calidad de vida de estas personas y en su grado de vulnerabilidad.

3. METODOLOGÍA

Para abordar este objetivo se ha recogido información mediante encuesta, llevada a cabo por el equipo de Acción Contra el Hambre, en diciembre de 2021.

La unidad de análisis del estudio es el hogar, entendido éste como la persona o grupo de personas que conviven bajo el mismo techo y comparten gastos de alimentación, mientras que la unidad de observación es la persona a entrevistar, adulta, que esté presente en la vivienda en el momento de hacer la entrevista.

Una vez recogida toda la información, ésta se clasificó atendiendo a los siguientes tres grupos:

- Migrantes regulares: En él estarían recogidos aquellos hogares en los que, al menos una vez, uno de sus miembros ha emigrado de forma regular, por medio de los programas de empleo temporal con Estados Unidos.
- Migrantes irregulares: En él estarían recogidos aquellos hogares en los que, al menos una vez, alguno de sus miembros ha emigrado de forma irregular.
- No migrantes: Aquí estarían recogidos los hogares en los que ningún miembro ha emigrado en ninguna ocasión.

La intención es comparar estos tres grupos con técnicas de inferencia estadística, para poder establecer qué diferencias entre ellos pueden considerarse estadísticamente significativas.

3.1. DISEÑO MUESTRAL

Se tenía información de algunas comunidades de Guatemala que concentraban un alto porcentaje de migrantes regulares, lo que no es habitual en el país y, dada la escasa probabilidad de encontrar migrantes regulares en otras zonas, se decidió no optar por un muestreo aleatorio convencional.

Concretamente se identificó una comunidad, en el departamento de Huehuetenango, en la zona Sur-Oeste del departamento de Guatemala, en la que el 28% de los hogares contaban con algún integrante vinculado con los programas de empleo temporal, por lo que se tomó esta comunidad como foco de nuestro estudio. Para poder comparar el efecto de las diferentes experiencias migratorias, se escogieron otras cuatro comunidades cercanas a la primera, con la intención de que fueran comunidades similares a efectos comparativos, con la única diferencia de que en estas cuatro comunidades no era tan alto el porcentaje de hogares con integrantes que hubieran participado en los programas de empleo temporal.

Para la selección aleatoria de los hogares dentro de estas cinco comunidades se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

- Se recogió información sobre el número de viviendas existentes en cada comunidad.
- Se dividió el número de viviendas totales entre el número de hogares requeridos para la muestra en cada comunidad, estableciendo de esta forma el intervalo de selección para aplicar un muestreo sistemático.
- Se eligió la primera vivienda al azar, seleccionando el resto según el intervalo de selección, con ayuda de un mapa o trazado de calles.

3.2. CÁLCULO DE TAMAÑO DE MUESTRA.

La muestra se calculó haciendo uso del software Epidat, versión 4.2. (Epidat, 2016), considerando un total de 1139 viviendas, repartidas entre las cinco comunidades y tomando una precisión igual al 5%, un nivel de confianza del 95% y una prevalencia esperada del 50%. El motivo de

tomar este valor para la prevalencia es que ésta es a priori desconocida y además, variable, pues dependerá de las proporciones que queramos estimar, por lo tanto se toma el 50% al ser el valor más desfavorable que ocasiona un mayor tamaño muestral, garantizando que la muestra sea válida para la estimación de todas las proporciones.

No se consideró efecto del diseño, al ser un diseño simple sin selección aleatoria de conglomerados. Sin embargo, se estableció una tasa de falta de respuesta igual al 10% por posibles respuestas inconsistentes o erróneas que no pudieran utilizarse, ya que las entrevistas se continuaron hasta alcanzar el tamaño de muestra mínimo necesario.

Con estos parámetros, se obtuvo un tamaño mínimo necesario igual a 320 familias, tamaño que enormemente sobrepasado, hasta alcanzar un total de 1139 hogares. El reparto de la muestra entre comunidades se realizó proporcionalmente al tamaño de cada comunidad, teniendo 251 de la comunidad con alto porcentaje de migrantes regulares.

3.3. VARIABLES CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO.

Se recogieron multitud de variables, que pueden clasificarse en los siguientes bloques:

- Bloque 1. Información general. A este bloque pertenecen variables como el idioma hablado, número de personas que viven en el hogar, educación de los miembros del hogar, vacunación por COVID, etc.
- Bloque 2. Información de la vivienda. Se preguntó sobre las características de la vivienda, materiales usados en paredes, techo y piso, tipo de sanitario, número de cuartos, acceso a redes de abastecimiento de agua, drenaje, energía eléctrica y telefonía, posesión de estufa, televisión o vehículo, etc. En base a la información recogida con las variables de este bloque se pudo calcular el índice de pobreza SPS (Simple Poverty Score)
- Bloque 3. Información socioeconómica. A este bloque pertenecen variables como la ocupación, la situación económica familiar, la recepción de beneficios o asistencia, la recepción de

donaciones, la afectación por violencia en la comunidad (como robos, asaltos y agresiones) o por desastres naturales y el grado de confianza en las personas que integran la comunidad.

- Bloque 4. Seguridad alimentaria y agua. Dentro de este bloque se realizaron preguntas con el fin de calcular los índices de diversidad dietética (HDDS) y el puntaje de consumo de alimentos (PCA), así como preguntas para estimar la percepción de inseguridad por el acceso al agua y la necesidad de implementación de estrategias en casos de crisis, emergencia o estrés.
- Bloque 5. Emigración. Las preguntas de la encuesta que integraban este bloque se realizaron sólo a aquellos hogares que contaban con un integrante que había emigrado en alguna ocasión, ya fuera regular o irregularmente. Entre las preguntas realizadas se encontraba el tiempo que se había estado fuera de Guatemala, forma en que se emigró, motivos para emigrar, consideración de trato y pago justo en el trabajo, recepción de remesas, intención de volver a migrar, etc.
- Bloque 6. Desnutrición infantil en niños menores de 5 años. Por último, se recogieron medidas antropométricas para calcular el grado de desnutrición infantil en niños y niñas menores de 5 años.

3.4. TÉCNICAS ESTADÍSTICAS EMPLEADAS.

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos básicos, como cálculo de medidas de síntesis y frecuencias y representaciones gráficas que pusieron en evidencia las diferencias entre los grupos considerados.

Dentro de las técnicas de inferencia estadística, usadas en la comparación de grupos, se utilizaron las siguientes, dependiendo del carácter cuantitativo o cualitativo de las variables:

- Para las variables de tipo **cuantitativo** normalmente distribuidas, se estudiaron las diferencias entre los distintos grupos a través del análisis de la varianza de un factor (ANOVA) (Terrádez y Juan, 2003). Dicha prueba comprueba si la media de

la variable en cuestión puede considerarse la misma independientemente del grupo migratorio en el que se encuentre la persona. Sin embargo, esta prueba no es apropiada en los supuestos de no normalidad, en cuyo caso se utilizó la prueba de **Kruskall Wallis** (McKight, 2010), para lo que previamente hubo que realizar el test de normalidad de **Kolmogorov-Smirnov** (Berger y Zhou, 2014). Cuando las pruebas ANOVA o Kruskall-Wallis indicaron que existían diferencias significativas entre los grupos, se realizó la prueba de **Tukey** (Abdi y Williams, 2010), que nos permitió diferenciar las medias de los grupos que se consideraban iguales y las que se consideraban distintas.

En aquellos casos, donde el número de grupos que se querían comparar eran sólo dos, se utilizó la prueba **U de Mann-Whitney** (McKight, 2010), como alternativa a Kruskal-Wallis.

- Para las variables de tipo **cualitativo** se usó el test de independencia **Chi-cuadrado de Pearson** (Tallarida y Murray, 1978). Para aquellos casos en que existía alguna **frecuencia esperada** igual a cero o en que el número de frecuencias por debajo de 5 superaba el 20%, se empleó el valor del **factor de corrección por continuidad de Yates** (Mark, 1990) o el valor de la **Razón de Verosimilitud** (Rodríguez, 2004) para la prueba, ya que en dichos supuestos el valor del estadístico Chi-cuadrado no es apropiado.

Todos estos análisis se han realizado con el software estadístico SPSS, versión 23 (IBM, 2017).

4. RESULTADOS

Las siguientes secciones muestran los resultados de comparación de grupos para todas las variables consideradas en los distintos bloques referenciados en la Sección 3.3.

4.1. INFORMACIÓN GENERAL

La Tabla 1 muestra el resumen de comparación de grupos para las variables del bloque 1 de Información general, dicha tabla incluye el nombre y tipo de variable, la prueba utilizada para la comparación de grupos y el p-valor asociado a dicha prueba. Un p-valor significativo indicaría que existen diferencias entre los grupos para la variable en cuestión.

TABLA 1. Dependencias encontradas en las variables consideradas del Bloque 1 de Información General según grupo migratorio (no migrantes, migración regular y migración irregular)

Variables	Tipo	Prueba	p-valor
Número de personas que viven en el hogar	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,040* 1
Edad del jefe del hogar	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,167
Número de miembros del hogar que han asistido a primaria, pero no han terminado	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,475
Número de miembros del hogar que han terminado primaria	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,145
Número de miembros del hogar que han asistido a secundaria, pero no han terminado	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,049* 2
Idioma	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,001**
Vacunación COVID	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000**
Personas que han enfermado por COVID	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,283
Personas que han fallecido por COVID	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,201

*Diferencias significativas al nivel 0,05.

**Diferencias significativas al nivel 0,01.

1. Menor en grupo de "migración regular"

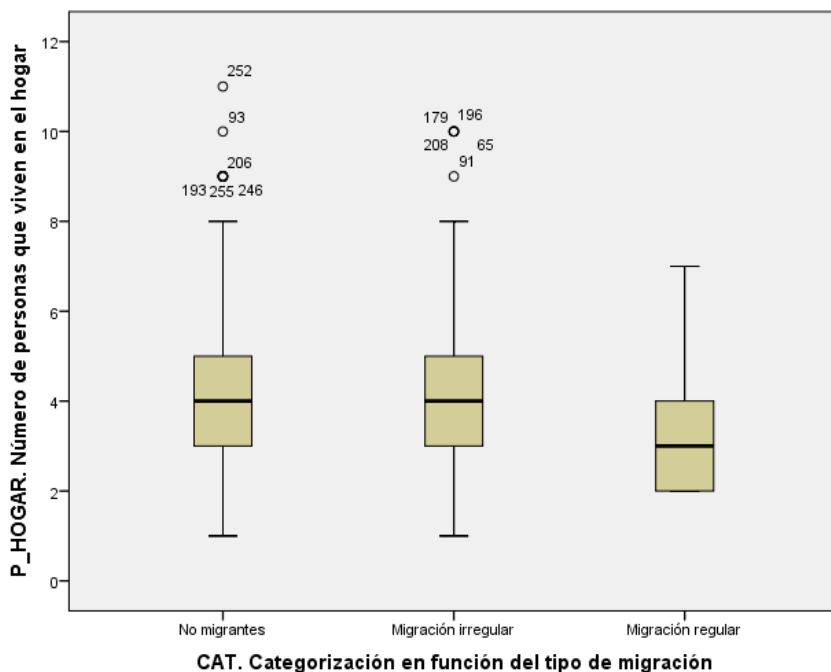
2. Mayor en grupo de "migración regular"

Fuente: elaboración propia

Destacamos como diferencias importantes en el bloque 1 de información general, la diferencia que existe entre los grupos según el número de miembros del hogar y según el número de miembros que han asistido a secundaria. Respecto al número de miembros que viven en el hogar, puede considerarse menor en el grupo de migración regular, en el cual se sitúa en torno a 3 miembros, mientras que en los otros dos grupos se

sitúa en torno a 4 (Figura 1). Respecto al nivel educativo, en el grupo de migración regular, la mitad de los miembros habrían asistido a secundaria, mientras que en los otros dos grupos son muy pocos los individuos que han asistido a secundaria (Figura 2).

FIGURA 1. Gráfico de cajas para el número de miembros en el hogar según grupo migratorio.



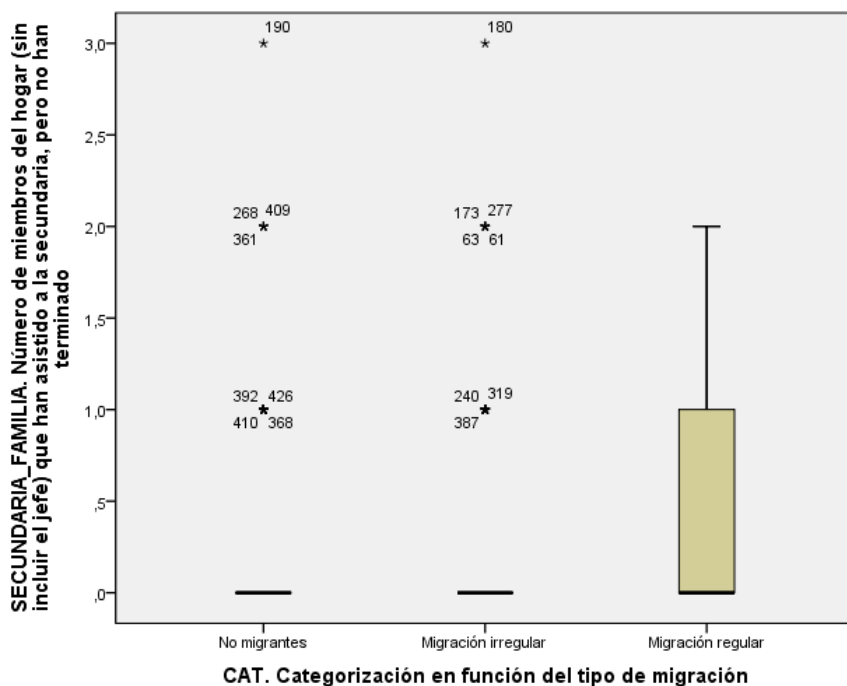
Fuente: Elaboración propia con SPSS

También se encontraron diferencias significativas en la vacunación COVID según la prueba Chi-cuadrado, mientras que sólo un 20% de las personas del grupo de migración regular no están vacunadas frente a la COVID, en los otros dos grupos son más del 50% el porcentaje de personas que están sin vacunar. Además, el porcentaje de personas que posee las dos dosis de la vacuna, es cercano al 66% en el grupo de migración regular, mientras que en ellos otros dos grupos no llega al 30%.

Respecto al idioma, casi la totalidad de los que están en el grupo de migración regular aprendieron a hablar español, frente a un 80% que

aprendió a hablarlo en el grupo de migración irregular y un 89,1% en el grupo de los no migrantes.

FIGURA 2. Gráfico de caja y bigotes para el número de miembros que han asistido a secundaria, según grupo migratorio



Fuente: Elaboración propia con SPSS

4.2. INFORMACIÓN DE LA VIVIENDA.

La Tabla 2 muestra el resumen de comparación de grupos para las variables del bloque 2 de Información de la vivienda.

TABLA 2. Dependencias encontradas en las variables consideradas del Bloque 2 de Información de la vivienda según grupo migratorio (no migrantes, migración regular y migración irregular)

Variables	Tipo	Prueba	p-valor
Material empleado en las paredes	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,001**
Material empleado en techo	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,000**
Material empleado en piso	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,001**
Vivienda en propiedad	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,969
Tipo de vivienda	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,778
Red de distribución de agua	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,036* 2
Red de drenaje	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,195
Red de energía eléctrica	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,217
Red de telefonía	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,037* 1
Mejoras en la vivienda	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,012* 2
Procedencia del dinero para mejoras	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,013*
Tipo de sanitario	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,001**
Número de cuartos de la vivienda	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000**
Número de cuartos de la vivienda	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,000**
Índice de pobreza SPS	Cuantitativa	ANOVA	0,000** 2
Índice de pobreza SPS	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000**
Posesión de estufa eléctrica	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 2
Posesión de televisión por cable	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 2
Posesión de celular	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,909
Posesión de vehículo o automóvil	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,000** 2

*Diferencias significativas al nivel 0,05.

**Diferencias significativas al nivel 0,01.

1. Menor el valor o porcentaje en grupo de "migración regular"
2. Mayor el valor o porcentaje en grupo de "migración regular"

Fuente: elaboración propia

Las principales diferencias encontradas en este bloque están en relación con los materiales usados en paredes, techo y suelo.

La mayoría en el grupo de migración regular tenía paredes de block, mientras que la mayoría en los otros dos grupos tenía paredes de adobe. Respecto al techo, sólo el 52,3% en el grupo de migración regular tiene el techo de lámina metálica, frente a un 86,3% que lo tiene de lámina metálica en el grupo de migración irregular y un 91,4% en el grupo de los no migrantes. Por otro lado, hay un mayor porcentaje, dentro del grupo

de migración regular con respecto a los otros grupos, con el techo de concreto o de asbesto cemento. Respecto al suelo, en el grupo de migración regular, nadie tiene el suelo de tierra, teniendo el 50% el suelo de ladrillo cerámico, el 20,5% de ladrillo de cemento y el 29,5% de torta de cemento. Por otro lado, el mayor porcentaje en el grupo de migración irregular es el de aquellos que tienen el suelo de tierra.

Otra de las diferencias encontradas en el bloque 2 es respecto a la red de distribución de agua. Un 97,7% en el grupo de migración regular tenía en su vivienda una red de distribución de agua, frente a un 82,6% en el grupo de los no migrantes y un 83,6% en el grupo de migración irregular.

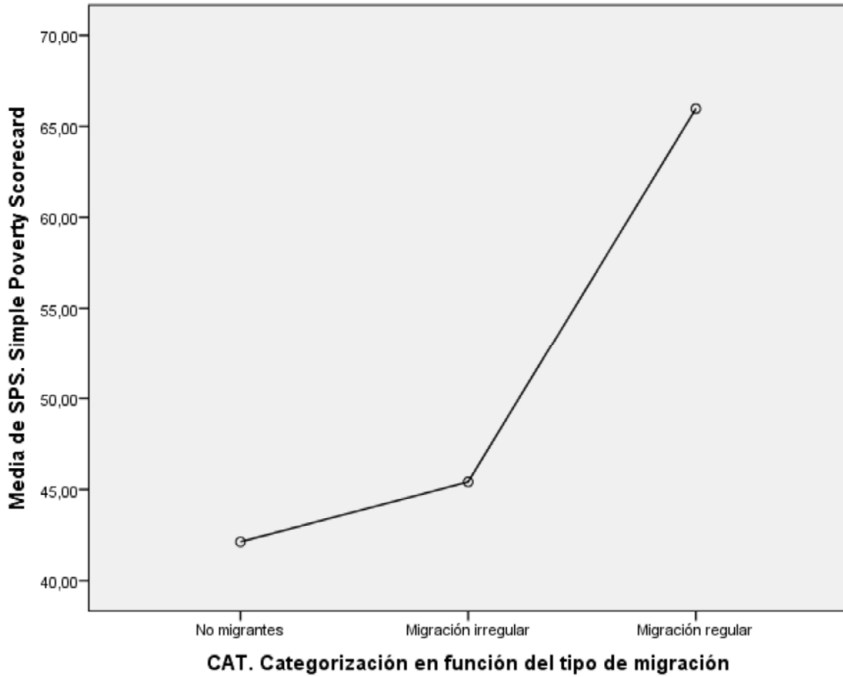
Según el test Chi-cuadrado de Pearson, existieron diferencias significativas entre los distintos grupos y la realización de mejoras en la vivienda. Es mayor el porcentaje de personas que realizó mejoras en la vivienda dentro del grupo de migración regular.

También existen diferencias entre la procedencia del dinero para la realización de las reformas, mientras el grupo de migración regular obtenía el dinero, en su mayoría, de ahorros o recursos propios, el grupo de migración irregular lo obtenía de remesas mayoritariamente.

Por otro lado, el 97,7% del grupo de migración regular tiene inodoro o excusado, frente a un 80,1% que lo tienen en el grupo de migración irregular y un 72,3% que lo tienen en el grupo de los no migrantes. Además, dentro del grupo de migración regular, la mayoría de las viviendas poseen tres cuartos, mientras que, en los otros dos grupos, la mayoría poseen dos cuartos.

El análisis de condiciones de pobreza se realiza utilizando como indicador el Simple Poverty Scorecard (SPS), que se calcula según las posesiones que tiene la persona y toma valores desde 0 hasta 100. Valores más altos en el índice indican una mejor situación. En la gráfica de medias de la Figura 3, podemos apreciar la diferencia entre las medias de este índice en los tres grupos, mientras que en el grupo de migración regular se encuentra en torno a 66, en los otros dos grupos es de 42 y 45 respectivamente.

FIGURA 3. Gráfico de medias del índice de pobreza (SPS) en los tres grupos migratorios.



Fuente: Elaboración propia con SPSS

Finalmente, también se encontraron diferencias en la posesión de estufa eléctrica, televisión por cable y automóvil, siendo mayor el porcentaje de personas con tales posesiones en el grupo de migración regular.

4.3. INFORMACIÓN SOCIOECONÓMICA.

La Tabla 3 muestra el resumen de comparación de grupos para las variables del bloque 3 de Información socioeconómica.

TABLA 3. Dependencias encontradas en las variables consideradas del Bloque 3 de Información socioeconómica según grupo migratorio (no migrantes, migración regular y migración irregular)

Variables	Tipo	Prueba	p-valor
Trabajo en los últimos 30 días	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,074
Ocupación	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,013*
Ocupación femenina	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,023*
Ocupación masculina	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,094
Situación económica familiar	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,002** 1
Variación de situación económica respecto al 2020	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,573
Asistencia a cursos de capacitación	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,228
Recepción de bolsas escolares	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,009** 2
Recepción de beneficios o asistencia	Cualitativa		No sig
Recepción de donaciones	Cualitativa		No sig
Asistencia del último parto	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,070
Víctima de asalto	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,015* 3
Víctima de otros delitos	Cualitativa		No sig
Violencia en la comunidad	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,000**
Perjuicio por desastres naturales	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,098
Pertenencia o participación en organizaciones	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,745
Grado de confianza en las personas de la comunidad	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1
Grado de confianza de las mujeres	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1
Grado de confianza de los hombres	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,045* 1

*Diferencias significativas al nivel 0,05.

**Diferencias significativas al nivel 0,01.

1. Mayor el valor o porcentaje en grupo de "migración regular"
2. Mayor el valor o porcentaje en grupo de "migración irregular"
3. Mayor el valor o porcentaje en el grupo de los "no migrantes"

Fuente: elaboración propia

Una de las diferencias encontradas este bloque respecto a los grupos migratorios es la ocupación de las personas. Del grupo de migración regular, sólo un 38,6% realiza trabajo no remunerado en el hogar, frente a un 48,6% que realiza este tipo de trabajo en el grupo de migración irregular y un 59,7% que lo realiza en el grupo de los no migrantes. A su vez, también es más alto el porcentaje de personas que no trabajan dentro del

grupo de migración regular con respecto a los otros dos grupos y mayor el porcentaje de los que se dedican al comercio, aunque si hacemos una distinción por sexo, vemos que únicamente en el sexo femenino se dan estas diferencias.

También existen diferencias significativas entre los grupos según perciben su situación económica familiar. En el grupo de migración regular no hay nadie que perciba su situación como mala o muy mala y un 22,7% la percibe como buena, frente al 17,8% que lo hacen en el grupo de migración irregular y el 15,6% en el grupo de los no migrantes. Además, un 77,3% la perciben como regular dentro del grupo de migración regular, frente al 67,8% que la percibe de esta manera en el grupo de migración irregular y un 60,5% en el grupo de los no migrantes.

Existen diferencias en la variable “ser víctima de asalto”, mientras que nadie del grupo de los no migrantes ha sido víctima de asalto, un 55,6% lo ha sido en el grupo de migración irregular y un 50% en el grupo de migración regular.

Respecto a la sensación de violencia en la comunidad, un 81,8% del grupo de migración regular considera la comunidad “muy tranquila”, frente a un 60,3% que lo hace en el grupo de migración irregular. Por otro lado, nadie en el grupo migración regular la considera muy insegura y sólo una persona en este grupo la considera “moderadamente insegura”.

Existen diferencias significativas entre los grupos y el grado de confianza en las personas de la comunidad, siendo mayor el grado de confianza en las personas de la comunidad dentro del grupo de migración regular. Distinguiendo según el sexo del encuestado, se siguen manteniendo estas diferencias significativas.

4.4. SEGURIDAD ALIMENTARIA Y AGUA

La Tabla 4 muestra el resumen de comparación de grupos para las variables del bloque 4 de Seguridad alimentaria y agua.

TABLA 4. Dependencias encontradas en las variables consideradas del Bloque 4 de Seguridad alimentaria y agua según grupo migratorio (no migrantes, migración regular y migración irregular)

Variables	Tipo	Prueba	p-valor
Preocupación por no tener suficientes alimentos	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1
No haber podido comer alguna vez alimentos saludables	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1
Haber comido alguna vez poca variedad de alimentos	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1
Haber tenido que suprimir alguna comida alguna vez	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,002** 1
Haber comido menos alguna vez	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1
Haberse quedado sin alimentos alguna vez	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1
Haber sentido hambre y no haber podido comer	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,002** 1
Haber dejado de comer todo un día	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,015* 1
Puntaje de consumo de alimentos (PCA)	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,000** 2
Puntaje de consumo de alimentos (PCA)	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,051
Puntaje de consumo de alimentos (PCA) ³	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,000**
Índice de diversidad dietética	Cuantitativa	Kruskall-Wallis	0,000** 2
Implementación de estrategias	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,005**
Preocupación por no tener suficiente agua para todas las necesidades	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,010* 1
Frecuencia con que no se ha podido lavar la ropa por problemas de agua	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1
Frecuencia con que no se ha podido lavar el cuerpo por problemas de agua	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000** 1

*Diferencias significativas al nivel 0,05.

**Diferencias significativas al nivel 0,01.

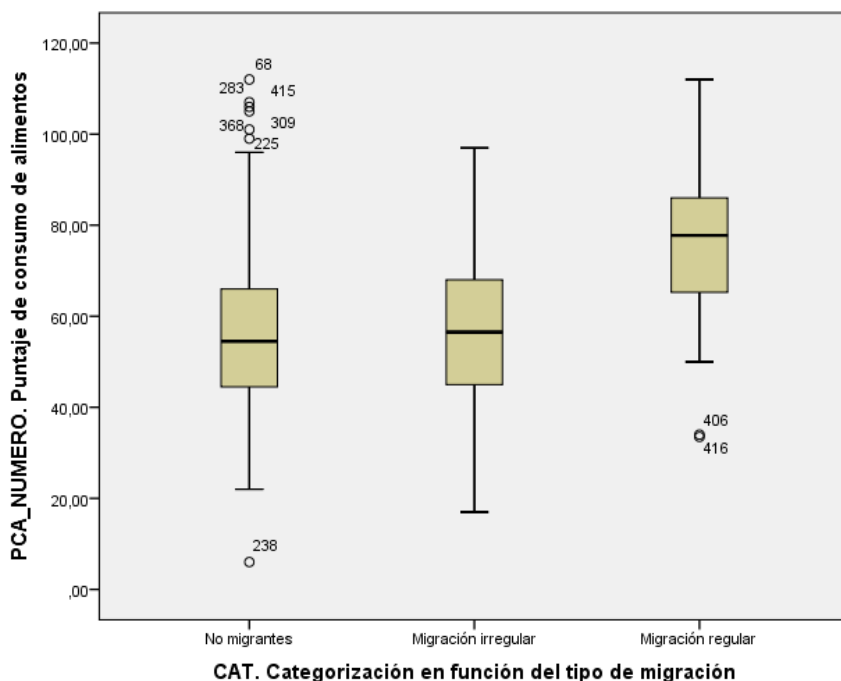
1. Menor el valor o porcentaje en grupo de "migración regular"
2. Mayor el valor o porcentaje en grupo de "migración regular"
3. Considerando sólo los grupos de "migración regular" y "migración irregular"

Fuente: elaboración propia

En este bloque destacamos las diferencias en el Puntaje de Consumo de Alimentos (PCA) e Índice de Diversidad Dietética (HDDS). Como podemos ver en las Figuras 4 y 5, tanto el PCA como el HDDS son mayores para el grupo de migración regular.

Con respecto a la implementación de estrategias, es mayor el porcentaje de los que no tuvieron que aplicar ninguna estrategia en el grupo de migración regular, aunque también en este grupo es mayor el porcentaje de implementación de estrategias de estrés. Sin embargo, existe un porcentaje menor de implementación de estrategias de emergencia en el grupo de migración regular, con respecto a los dos otros grupos.

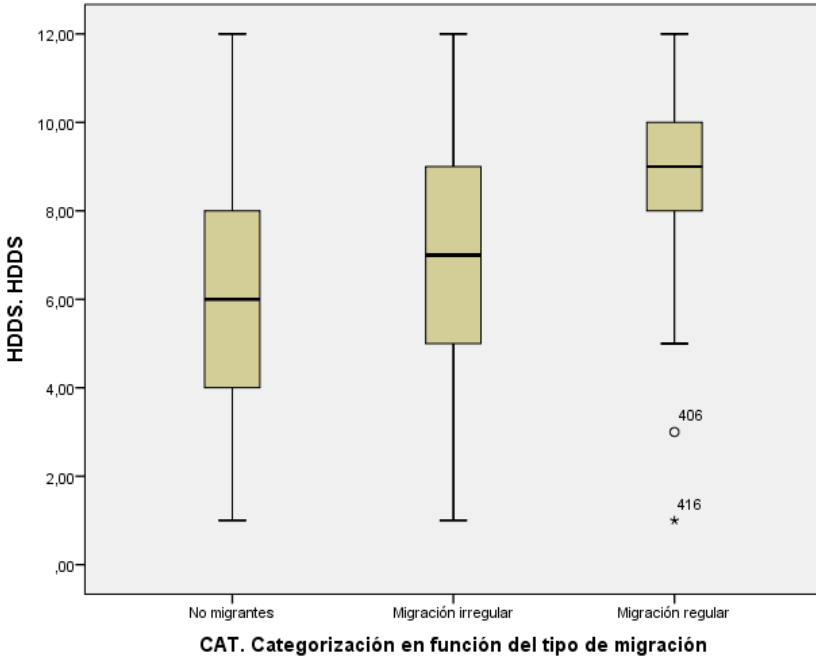
FIGURA 4. Gráfico de caja y bigotes para el PCA numérico según el grupo migratorio.



Fuente: elaboración propia con SPSS

Igualmente se observaron diferencias en la preocupación por el acceso al agua y la frecuencia con que no pudieron lavar la ropa o lavarse el agua por problemas de agua, siendo menores estas frecuencias y el grado de preocupación en el grupo de migración regular.

FIGURA 5. Gráfico de caja y bigotes para el HDDS numérico según el grupo migratorio.



Fuente: elaboración propia con SPSS

4.5. MIGRACIÓN

La Tabla 5 muestra el resumen de comparación de grupos para las variables del bloque 5 de Migración. Para estas comparaciones solamente se consideran los dos grupos con experiencias migratorias.

TABLA 5. Dependencias encontradas en las variables consideradas del Bloque 5 de Migración según grupo migratorio (migración regular y migración irregular)

Variables	Tipo	Prueba	p-valor
Trabajo en país extranjero	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,100
País extranjero en que trabajó	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000**
Tiempo fuera de Guatemala	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,009**
Forma en que emigró	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,000**
Motivos para emigrar	Cualitativa		No sig
Dinero que tuvo que pagar para emigrar	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,862
Consideración de pago justo en el trabajo	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,011* 1
Consideración de trato justo en el trabajo	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,018* 1
Miembros del hogar residiendo fuera del país	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,660
Forma en que migran los parientes	Cualitativa		Sig.
Motivos de los parientes para emigrar	Cualitativa		No sig
Recepción de remesas	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,010* 1
Número de personas beneficiarias de remesas	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,887
Años recibiendo remesas	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,211
Frecuencia de recepción de remesas	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,825
Dinero promedio recibido en remesas	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,001** 1
Porcentaje de gastos cubiertos con remesas			
Alimentos	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,831
Salud	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,778
Gastos COVID-19	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,073
Educación	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,154
Pago de servicios	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,248
Ropa y zapatos	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,633
Vivienda	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,013* 2
Cuota alquiler vivienda	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,009** 2
Cuota compa vivienda	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,015* 2
Insumos agrícolas	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,677
Negocio	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,658
Ahorro	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,072
Pago de compromisos de miembros en el extranjero	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,019* 2
Pago de deuda del viaje de la persona remitente	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,038* 2
Pago de otras deudas	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,657

Otros	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,299
Grado en que aconsejan los familiares en qué gastar el dinero			
Encuestado/a	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,824
Familiar emigrado	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,812
Padre	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,056
Madre	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,128
Hermano/a	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,683
Esposo/a	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,918
Hijo/a	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,407
Otro pariente	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,201
Grado en que aconsejan los familiares en qué gastar el dinero a hombres	Cualitativa		No sig
Grado en que aconsejan los familiares en qué gastar el dinero a mujeres			
Madre	Cualitativa	Razón de Verosimilitud	0,032* 2
Intención de migrar al extranjero	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,068
Valoración de la vida	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,039* 1
Intención de migrar dentro de Guatemala	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,122
Oportunidad de emigrar por temporadas dentro de Guatemala	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,180
Estimación de un buen jornal para salir de su comunidad	Cuantitativa	U de Mann-Whitney	0,143

*Diferencias significativas al nivel 0,05.

**Diferencias significativas al nivel 0,01.

1. Mayor en grupo de "migración regular"

2. Mayor en grupo de "migración irregular"

Fuente: elaboración propia

Una de las diferencias importantes encontradas es la forma en que se emigra, ya que todos los que pertenecen al grupo de migración irregular, migraron de forma irregular, mientras los que pertenecen al grupo de migración regular lo hicieron de forma regular.

Respecto a la consideración de pago y trato justo, el grupo de migración regular recibe mejor trato y considera más justo el pago que el grupo de migración irregular.

Por otro lado, es mayor el porcentaje que recibe remesas desde el extranjero dentro del grupo de migración regular y también es mayor el dinero promedio recibido con tales remesas.

Destacamos también las diferencias existentes entre los grupos respecto a la valoración que hacen de la vida, ya que el grado de valoración mediano es superior para el grupo de migración regular respecto al irregular.

4.6. DESNUTRICIÓN INFANTIL

La Tabla 6 muestra la comparación de grupos respecto a la desnutrición infantil en niños y niñas menores de 5 años.

TABLA 6. Dependencias encontradas en las variables consideradas del Bloque 6 de Desnutrición infantil según grupo migratorio

Variables	Tipo	Prueba	p-valor
Desnutrición infantil en niños menores de 5 años	Cualitativa	Chi-cuadrado	0,020* 1

*Diferencias significativas al nivel 0,05.

1. Menor en grupo de "migración regular"

Fuente: elaboración propia

Para evaluar la desnutrición infantil en niños menores de 5 años se contó con una base de datos de medidas antropométricas. Sólo un 20% de los niños menores de 5 años sufrían algún grado de desnutrición crónica en el grupo de migración regular, frente a un 60% que la sufrían en el grupo de migración irregular y un 66,2% en el grupo de los no migrantes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos, vemos como sólo la migración de tipo regular establece una diferencia real con respecto a los hogares en los que ninguno de sus miembros ha emigrado. Esta diferencia se observa en multitud de características y condiciones de vida de los hogares. Así vemos, que los hogares con migrantes regulares han mejorado sus viviendas y disminuido el hacinamiento, han aliviado la pobreza de sus familias elevando la puntuación en el índice SPS, han aumentado el sentimiento de confianza hacia las personas de su comunidad, lo que podría relacionarse con una mayor sensación de arraigo, han reducido la inseguridad alimentaria y mejorado su diversidad dietética, han facilitado el

acceso al agua en sus hogares y han disminuido el nivel de desnutrición infantil.

Por otro lado, los migrantes regulares consideran más justo el salario y trato recibido en el país de destino y han podido transferir mayor cantidad de dinero en remesas a sus familiares.

Los hogares con migrantes regulares valoran de forma más positiva la migración y muestran una mayor satisfacción con la calidad de vida que tienen en sus comunidades de origen.

El estudio nos permite concluir que la migración irregular, mucho más frecuente que la regular, no llega a suponer una mejora en casi ningún aspecto en comparación con los hogares donde nunca se ha emigrado, mientras que la regular, representada por los empleos temporales en Norteamérica, mejora de forma significativa las condiciones de vida de las personas.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de establecer políticas públicas destinadas a impulsar la migración regular.

El presente trabajo da puerta a numerosos trabajos futuros, el más inmediato es la ampliación de la muestra incluyendo un mayor número de comunidades y hogares, para hacer el diseño muestral más representativo y poder obtener conclusiones más generalizadas.

6. AGRADECIMIENTOS

El proyecto ha sido financiado con fondos de la Fundación Acción Contra el Hambre

7. REFERENCIAS

- Abdi, H. y Williams, L.J. (2010). Newman-Keuls test and Tukey test. *Encyclopedia of research design*, 2 (pp. 897-902)
- Berger, V.W. y Zhou, Y. (2014) Kolmogorov-smirnov test: Overview. *Wiley statsref: Statistics reference online*.
- Bomschein, D. (2019). Antecedentes: el caso de las migraciones en Guatemala, causas y cifras. *Diálogo de emergencia*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2019). *Presentación del Plan de Desarrollo Integral El Salvador, Guatemala, Honduras y México*. Repositorio digital.
- Epidat. (2016). *Análisis epidemiológicos de datos*. Servicio de Epidemiología de la Dirección Xeral de Saúde Pública da Consellería de Sanidad de Xunta de Galicia.
- Gómez, J.L.R. y Bauer, L.G. (2017). Migración reciente en el altiplano occidental guatemalteco: redes, reunificación familiar y efecto demostración. *Revista Utopía*, 3 (pp. 03-42)
- IBM. (2017). *Software IBM SPSS*. <https://www.ibm.com/es-es/spss> última visita en noviembre de 2022.
- Mark, H. (1990). Yate's correction for continuity and the analysis of 2 x 2 contingency tables. *Statistics in medicine*, 9(4), (pp. 363-367)
- McKight. J.N. (2010). Kruskal-wallis test. *The corsini encyclopedia of psychology*, (pp. 20-30)
- Migration Policy Institute (MPI). (2021). *Investing in alternatives to irregular migration from Central America options to expand U.S. employment pathway*, MPS Policy Brief.
- Montiel-Armas, I., Canales-Ceró, A.I. y Vargas-Becerra, P.N. (2010). *Migración y salud en zonas fronterizas: Guatemala y México*. CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe).
- Rodríguez, R.J. (2004). *Ayuda SPSS Chi cuadrado. Notas metodológicas*. AYUDA SPSS-CHI CUADRADO. (pp. 1-19)
- Rosenzweig, M.R. (2005). *Consequences of migration for developing countries*. Conference on international migration and development, (pp. 1-23) Population division.
- Tallarida, R.J. y Murray, R.B. (1987). *Chi-square test*. *Manual of pharmacologic calculations*, (pp. 140-142), Springer.
- Terrádez, M. y Juan, A.A. (2003). *Análisis de la Varianza*. Universidad Oberta de Catalunya.

DIFERENTES FORMAS DE LLEGAR AL NORTE,
DIFERENTES FORMAS DE VIVIR EN EL SUR,
LA MIGRACIÓN CIRCULAR Y SU POTENCIALIDAD
PARA IMPULSAR DESARROLLO Y ARRAIGO EN
EL OCCIDENTE DE GUATEMALA

MIGUEL ÁNGEL GARCÍA ARIAS
Acción Contra el Hambre

ISABEL GONZÁLEZ ENRÍQUEZ
Universidad Complutense de Madrid

ÚRSULA TORRES PAREJO
Universidad de Granada

MARÍA VERA MÁXIMO
Universidad Miguel Hernandez De Elche

1. INTRODUCCIÓN

El flujo migratorio de guatemaltecos hacia los países del norte, especialmente hacia los Estados Unidos, no ha cesado de aumentar en los últimos años (MPI, 2019; NTMI-OIM, 2020); la pandemia por Covid-19 con las consiguientes restricciones a la movilidad impuestas desde 2020 a nivel global no han tenido tampoco un efecto detractor de la migración a juzgar por el importante aumento de las deportaciones de guatemaltecos registradas desde México y Estados Unidos en 2021 respecto al año anterior (Instituto Guatemalteco de Migración, 2021). En total se calcula que en este momento alrededor de 3,060,000 guatemaltecos-as viven en los Estados Unidos, una buena parte de ellos de forma irregular (FLACSO, 2020).

Los análisis sobre los efectos que dicho flujo migratorio tiene en las comunidades emisoras de migrantes son numerosos y arrojan, a menudo, resultados no coincidentes e incluso contradictorios dependiendo del

contexto local concreto que se analice puesto que las dimensiones y variables que afectan a dicho resultado son múltiples, complejas e interdependientes unas de otras. Es por ello que resulta de enorme utilidad la realización de ejercicios comparativos sobre los efectos que distintas formas y experiencias migratorias tienen en los mismos territorios pues este tipo de análisis arrojará luz sobre la dirección que las políticas y los proyectos de intervención podrán tomar para fortalecer los efectos positivos de la migración minimizando los impactos negativos de la misma.

La investigación que sustenta este informe se centró en comparar los efectos de la migración en las condiciones de vida en comunidades rurales del departamento de Huehuetenango en Guatemala entre dos grupos de unidades domésticas con miembros migrantes: aquellas que contarían con miembros que habrían migrado de forma irregular, como de hecho se producen la mayoría de las migraciones en dichas comunidades, y aquellas donde la migración se habría producido de forma regular a través de los programas de visas temporales H2A y H2B con Estados Unidos.

Se presentarán resultados sobre la forma en la que distintas experiencias migratorias, y concretamente la dimensión de la regularidad vs irregularidad, determina y transforma los impactos de dicha migración en las familias y comunidades de origen de los migrantes.

Para ello, se presentará en primer lugar el debate reciente sobre los impactos de la migración en los territorios de origen, específicamente para el caso guatemalteco incluyendo dimensiones como la socioeconómica, nutricional, ambiental y cultural para después introducir los programas de empleo temporal en Estados Unidos y los datos de que se disponen sobre sus posibles impactos diferenciales en los territorios de origen de los migrantes. A continuación, se comentará la metodología utilizada en la investigación para finalmente presentar los hallazgos y conclusiones del estudio.

1.1. IMPACTO DE LA MIGRACIÓN EN TERRITORIOS DE ORIGEN: EL CASO DE GUATEMALA

El efecto más visible, y también el más estudiado, de los flujos migratorios de guatemaltecos principalmente a los Estados Unidos, es la llegada de remesas. Las remesas a países de ingresos bajos y medianos alcanzaron un récord de 529 mil millones USD en 2018, lo que representa tres veces más que la ayuda externa. En Guatemala, las remesas recibidas en 2020 superaron los 10,000 millones USD en 2020, representando el 12% del PIB, una cuantía casi equivalente al presupuesto total del Estado guatemalteco para ese mismo año (BANGUAT, 2021). En 2021, finalmente, las remesas recibidas por Guatemala crecieron un 35% en relación con el año anterior superando los 15 mil millones de dólares a pesar de la crisis económica y las restricciones a la movilidad provocadas por la emergencia sanitaria por Covid-19 o, también, en parte debido a ella ya que la solidaridad de los migrantes en el exterior con sus familias y allegados en los territorios de origen tiende a aumentar en tiempos de crisis (Bando de Guatemala, 2021; Asies, 2020).

La importancia de las remesas a la hora de evitar que las familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica sufran las consecuencias de la pobreza es innegable (Cohen, 2011). La incidencia de la pobreza entre los hogares receptores de remesas es, de hecho, significativamente inferior que entre el total de los hogares guatemaltecos (OIM, 2016).

Un mayor debate existe, sin embargo, en lo relativo a las posibilidades de dichas remesas para influir en el desarrollo socioeconómico a medio y largo plazo no sólo de las familias receptoras, sino de las comunidades de origen en su conjunto. Si bien diversos estudios han demostrado que los hogares receptores de remesas invierten en mayor medida en vivienda y educación, inversiones en capital físico y humano que podrían tener consecuencias positivas en el desarrollo de los territorios de origen en el medio y largo plazo (Adams y Cuecuecha, 2010; Housen et al., 2012;), si se compara la evolución en el uso de las remesas en Guatemala entre 2010 y 2016 se verá que, si bien disminuyó el porcentaje de las remesas destinado al consumo para la satisfacción de las necesidades básicas del hogar (alimento, vestuario, transporte...), también lo ha hecho la inversión social en salud y educación (OIM, 2016). Por otro lado, habría aumentado el porcentaje de las remesas destinado a la

construcción, compra y mejora de las viviendas y disminuido sensiblemente el uso productivo, destinado a la puesta en marcha o mejora de un negocio.

Varios autores parecen coincidir en que las remesas en Guatemala estarían aliviando la severidad de la pobreza pero no revirtiendo el índice de pobreza global o las relaciones de desigualdad en el país en parte debido al alto nivel de pobreza general de las familias, a la deficiente y/o abusiva cobertura en relación a servicios financieros y, principalmente, a la ausencia de políticas públicas que promuevan, faciliten y guíen el desarrollo local en los territorios (Barre, 2010; Bornschein, 2016).

Sin embargo, el análisis del uso de las remesas no es suficiente para inferir, por ejemplo, que un mayor gasto en productos básicos de consumo como los gastos de alimentación tendrá necesariamente como consecuencia una mejora inmediata en las condiciones nutricionales y de salud de los miembros de la unidad doméstica. Por un lado, a nivel internacional según datos de Gallup World Poll (GWP), que entrevistó a 68.463 personas en más de 60 países, existiría una clara asociación entre la recepción de remesas y la seguridad alimentaria. Independientemente del contexto geográfico la inseguridad alimentaria grave estaría relacionada con no recibir remesas (Ebadi et al. 2018; FAO, 2018), lo que confirman también algunos estudios para el caso guatemalteco (CRS, 2020).

1.2. LOS PROGRAMAS DE EMPLEO TEMPORAL COMO FORMA DE MIGRACIÓN REGULAR

Desde hace décadas los Gobiernos de EEUU y Canadá han impulsado programas de empleo temporal agrícola para atender las necesidades de trabajadores en los campos y granjas de ambos países. Estos programas implican la existencia de acuerdos entre los países de destino (EEUU y Canadá) y países de origen de los trabajadores como México, Honduras o Guatemala, mediante los que regulan las condiciones de contratación en origen, viaje y estancia. Se trata por tanto de una forma de migración regular, como la que promueve NNUU en el objetivo 5 de su *Global Compact for Migration*.

Los trabajadores extranjeros temporales son fundamentales para el sector agrícola y han aumentado constantemente en Canadá y EEUU durante los últimos veinte años. En 2018, hubo casi 55.000 puestos de trabajo ocupados por trabajadores extranjeros temporales en la industria agrícola canadiense representando el 20% del total en el sector agrícola siendo su procedencia principal México (51%); Guatemala (20%) y Jamaica (18%)¹⁴⁰. En el caso guatemalteco fueron cerca de 10,000 personas las contratadas en el marco del programa. En EEUU, las solicitudes y aprobaciones de visas H2A solicitadas se ha quintuplicado en los últimos 14 años (USDA, 2020); a través de los programas de trabajadores invitados H2A (sector agrícola) y H2B (que abarca a otros sectores, incluido el forestal), los empleadores pueden contratar trabajadores extranjeros para labores de temporada. Como en el caso canadiense, las empresas deben formalizar y justificar, ante el *Department of Labor* (DOL) y *State Workforce Agencies* (SWAs), su demanda de trabajadores extranjeros ante la ausencia de mano de obra nacional. El número de trabajadores agrícolas temporales empleados en 2019 con visa H2A fue de 442,822. La mayor parte de los contratados fueron mexicanos, 419,052, mientras que los guatemaltecos alcanzaron los 2,681 trabajadores agrícolas¹⁴¹.

Estos programas de contratación temporal en los territorios de origen no son nuevos sino que se plantearon como versiones mucho más humanas de los programas de este tipo que se llevaron a cabo a principios del siglo XX, por ejemplo en México hacia Estados Unidos mediante el programa Bracero. Estos nuevos programas se vieron impulsados por la recomendación que, en 2005, realizó la Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales (CMMI) para promocionar este tipo de formas de contratación que atenderían las necesidades económicas tanto de los países de origen como de destino (García y Décosse, 2014).

En la literatura académica e institucional pueden encontrarse tanto defensores como detractores de este tipo de programas; los defensores argumentan que estos programas generan impactos beneficiosos tanto

¹⁴⁰ <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00002-eng.htm>

¹⁴¹ <https://www.dhs.gov/immigration-statistics/yearbook/2019/table32>

para los países receptores como para los territorios de origen y los propios migrantes (*triple win*). Por un lado, los países receptores satisfarían su necesidad de mano de obra en determinados sectores productivos, como es el agrícola, sin tener que abordar los posibles costes, tanto económicos como políticos, relacionados con la migración permanente de población extranjera. Los países de origen de los migrantes se beneficiarían de la llegada de remesas y de la transferencia de habilidades y conocimientos llevados por los migrantes lo que reduciría las consecuencias perniciosas relacionadas con la fuga de cerebros, esto es con la migración permanente de la población joven y más preparada que se ha venido registrando en las últimas décadas desde países como Guatemala (CEPAL, 2019). Finalmente, los migrantes podrían acceder a oportunidades de empleo ausentes en sus comunidades de origen mediante vías legales evitando los riesgos y costes de la migración irregular y contando con un marco legal de protección y con condiciones laborales más favorables que las de los migrantes irregulares empleados en los mismos sectores productivos que suponen, de hecho, el 50% de la fuerza laboral agraria en EEUU¹⁴².

Los detractores de estos programas, por el contrario, los consideran sustancialmente discriminatorios por suponer una importante privación de derechos laborales y sociales para los migrantes y sostienen, además, que estos programas inevitablemente derivarían en formas de explotación laboral pues el control externo que requerirían para su correcto funcionamiento, fundamentalmente control estatal, sería casi imposible de lograr (Castles, S., 2006; Tazreiter, C. 2019).

1.3. IMPACTOS DE LOS PROGRAMAS DE EMPLEO TEMPORAL EN LAS COMUNIDADES DE ORIGEN DE LOS MIGRANTES

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más.

¹⁴² <https://www.ers.usda.gov/topics/farm-economy/farm-labor/#h2a>

Los recursos económicos movilizados por los cerca de 13,000 guatemaltecos que participaron en 2019 en programas de empleo temporal agrícola en EEUU y Canadá superaron los 100 millones USD. En la investigación de campo llevada a cabo por Brodbeck et al. (2018) en comunidades del departamento de Huehuetenango con trabajadores temporales desplazados un promedio de 7 meses a EEUU para llevar a cabo labores forestales (bajo la visa H2B), se pudo constatar una remesa mensual promedio de 982 USD. Este capital (6,874 USD / año) fue invertido de manera preferente en aumento del consumo cotidiano de la familia, mejora de viviendas, compra de tierras agrícolas, puesta en marcha de pequeños negocios y educación de hijos/as. De acuerdo con la revisión de evidencias llevada a cabo recientemente por IICA¹⁴³ (Budworth y Mann, 2017) sobre el impacto en las condiciones y medios de vida en origen de los trabajadores temporales que participan en el *Seasonal Agricultural Worker Program* (SAWP) canadiense, se encontró que estos mejoraban de manera gradual cuantos más años participan en estos programas de migración circular regular, ya que la continuidad en estos programas les permitiría pasar del consumo básico a la inversión productiva en terrenos, equipos y negocios.

La participación reiterada a lo largo de los años en estos programas podría ser crucial también en lo que a seguridad alimentaria se refiere; el análisis de los efectos de las remesas enviadas por los migrantes temporales también arroja, como ya ocurría para la migración en su conjunto, resultados complejos. Las remesas podrían estar mejorando la seguridad alimentaria solo de forma temporal sin incidir verdaderamente en la soberanía alimentaria de los migrantes y sus familias (Weiler, A. et al., 2017), especialmente para aquellos migrantes que contasen con menos años de participación en este tipo de programas. Los migrantes provenientes de regiones más empobrecidas necesitarían también, en mayor medida, más años de participación en el programa para poder empezar a destinar una mayor parte de las remesas a inversiones productivas. En este sentido la participación en estos programas transformaría situaciones de extrema pobreza y precariedad en formas de precariedad más

¹⁴³ <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/2679/BVE17038753i.pdf?sequence=1>

moderada pero faltan evidencias que permitan asegurar que, en el pasado, estos programas hayan transformado la matriz productiva de los territorios de origen generando nuevas oportunidades de trabajo en las comunidades. En algunos contextos, sin embargo, se ha podido relacionar la participación en los programas con el aumento de ingresos derivados de actividades agrícolas y, en menor medida, de otras actividades productivas en los territorios de origen gracias a las inversiones realizadas (Carvajal, L. Y Johnson, T., 2016).

Mayores evidencias parecen existir a la hora de relacionar la participación en estos programas con las mayores posibilidades de escolarización de los niños y jóvenes de las familias de los migrantes (Budworth y Mann, 2017).

En base a la literatura revisada parece evidente que las diferentes experiencias migratorias, y en concreto la regularidad o irregularidad de los canales a través de los cuales se produce la migración, constituyen un factor clave en los impactos que dicha migración desencadena en los territorios de origen de los migrantes.

La investigación presentada en este capítulo resulta, por tanto, de especial interés al representar un ejercicio comparativo del impacto diferencial de la migración regular o irregular de migrantes guatemaltecos en las mismas comunidades del departamento de Huehuetenango en Guatemala.

2. OBJETIVOS

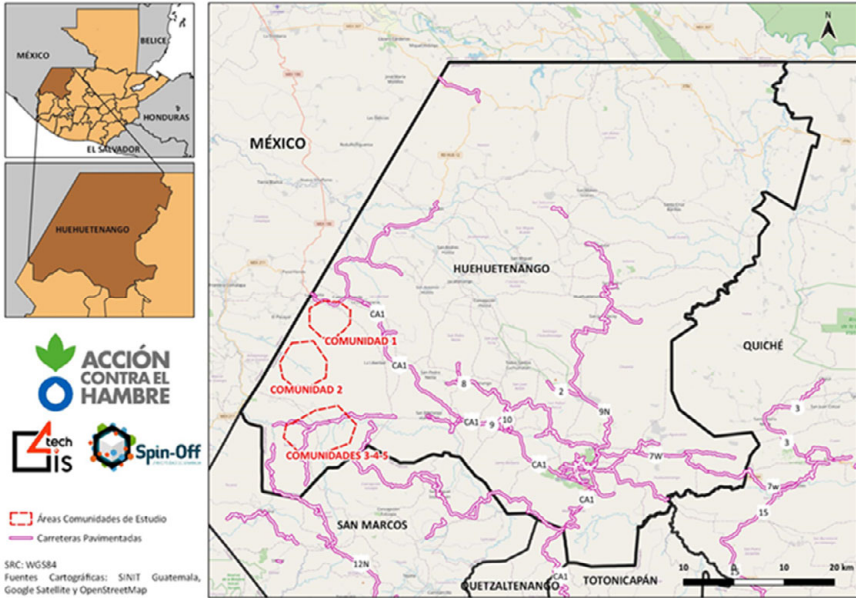
- Analizar de forma comparativa el impacto diferencial de la migración regular o irregular de migrantes guatemaltecos en las mismas comunidades del departamento de Huehuetenango en Guatemala.
- Analizar las condiciones de vida de los hogares en función de las distintas experiencias migratorias de sus miembros en función de las siguientes dimensiones: características sociodemográficas, vivienda y pobreza, emigración e intención migratoria.

- Ofrecer evidencias que puedan informar los procesos de toma de decisiones en relación a la política migratoria y a la intervención en los territorios de origen de los migrantes.
- Enriquecer el debate en torno a las interconexiones y relaciones entre procesos migratorios y procesos de desarrollo.

3. METODOLOGÍA

El número de trabajadores temporales guatemaltecos que en 2020 de desplazaron hasta EEUU y Canadá ascendió a 15,300 personas, distribuido su origen por buena parte de los departamentos del país, aunque en la zona de Chimaltenango se concentraron cerca del 50% de quienes tienen por destino Canadá (5,000 personas). Esta elevada dispersión hace inviable un muestreo aleatorio tradicional, dada la escasa probabilidad de encontrar familias en las que algún integrante participe en los programas de migración circular. Por otro lado, la selección de estos trabajadores está mediada por redes de contactos y el capital social establecido con familiares, vecinos y amigos, de manera que los participantes en los programas de visas temporales se concentran en un número limitado de municipios y comunidades. De acuerdo con estas características que definen la migración temporal en Guatemala, se identificó una comunidad en la zona sur-oeste del Departamento de Guatemala en la que un número significativo de sus habitantes han estado desplazándose hasta EEUU para realizar trabajos forestales por periodos de entre 6 y 9 meses, mediante el acceso a la visa H2B. La comunidad en cuestión, a la que se asignó el código Comunidad 1, está conformada por 251 hogares, de las que posteriormente se constató con la encuesta llevada a cabo en el marco de esta investigación, que el 28% contaba con algún integrante que estaba o había estado vinculado con el programa de visas H2B. Para poder comparar el efecto de diferentes experiencias migratorias en las condiciones de vida de las familias y su sentimiento de arraigo, se escogieron otras cuatro comunidades cercanas, cuyos códigos y número de familias se resumen en el cuadro 1, formando un conjunto de 1,139 hogares. En el mapa 1 se localizan de forma general las comunidades estudiadas.

FIGURA 1. Localización de las comunidades encuestadas



Para el cálculo de tamaño muestral se utilizó el software estadístico Epi-dat, versión 4.2, considerando los siguientes valores para la estimación de la proporción poblacional:

- Total poblacional: 1,139 familias
- Proporción esperada: 50% (como a priori se desconoce el valor de las proporciones a calcular, al corresponderse además éstas con diversas variables, se toma el 50% por ser el valor más desfavorable que ocasionará un mayor tamaño muestral, lo que asegura que sea suficiente sin sobrepasar el error mínimo establecido).
- Precisión deseada: 5% (valor recomendado para prevalencias por encima del 20%)
- Nivel de confianza: 95% (Nivel estándar de confianza)
- Efecto del diseño: No se considera, al ser un diseño simple en el que no se tienen en cuenta conglomerados dentro de los estratos, por lo que este dato se toma igual a 1.

- Tasa de falta de respuesta: Aunque se realizaron entrevistas hasta alcanzar el tamaño mínimo de muestra necesario, la tasa de falta de respuesta se estima en un 10% para suplir posibles respuestas inconsistentes o erróneas que no puedan utilizarse.

Con estos parámetros y redondeando, el tamaño de muestra resultante alcanzó la cifra teórica de 320 familias.

Este tamaño muestral mínimo necesario se sobrepasó, produciéndose el reparto entre las distintas comunidades con probabilidades desiguales según la comunidad, conforme a nuestro conocimiento de estas comunidades e interés. Puesto que Com.1 era la única en la que se tenía constancia de que existieran familias vinculadas con el programa H2B, se decidió aumentar el número de encuestas a realizar en dicha comunidad hasta alcanzar al 59.36% de todos los hogares. Las viviendas fueron seleccionadas mediante un muestreo sistemático.

GRÁFICO 1. *Número de hogares totales y distribución de la muestra en las comunidades en las que se desarrolló la encuesta*

Cod.	Número total hogares (aprox)	Número de hogares encuestados	% hogares encuestados	(X) Intervalo selección de casas
Com. 1	251	149	59.36	1
Com. 2	286	111	38.81	2
Com. 3	262	71	27.10	3
Com. 4	47	30	63.83	1
Com. 5	293	63	21.50	4

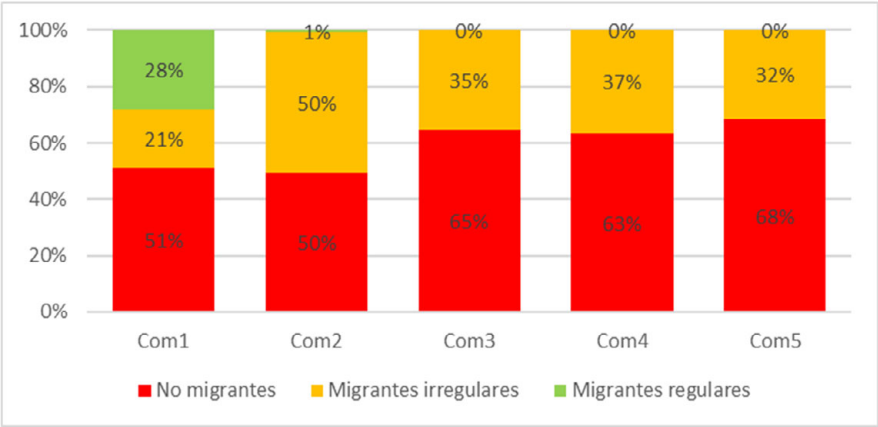
La unidad de análisis del estudio es el hogar, entendido éste como la persona o el grupo de personas, parientes o no, que viven bajo el mismo techo y comparten gastos de alimentación. Durante la encuesta se preguntó por los miembros que vivían en ese momento en el hogar así como acerca de miembros del hogar que migraron pero que en algún momento fueron parte del hogar o que siguen vinculados con el mismo. La unidad de observación, es decir la persona a entrevistar, fue siempre una persona adulta, que ejerce la jefatura de hogar en caso de estar presente, o

lo más cercano posible a dicha posición. Para la selección aleatoria de los hogares se siguieron los siguientes pasos: i) se identificó en cada comunidad su punto central; ii) se solicitó a los líderes de la comunidad información actualizada sobre el número de viviendas existentes; iii) se calculó el intervalo de hogares a ser considerados, de manera que $X = \text{Número de viviendas total} / \text{Número de viviendas (hogares) requerido}$ en el diseño muestral; iv) se elige una primera vivienda al azar para efectuar la encuesta, y tras ella, se procede a seleccionar una nueva vivienda cada X intervalo.

El equipo de campo estaba conformado por seis encuestadores de hogar y un supervisor. Adicionalmente se contó con 4 antropometristas que hicieron una medición estandarizada de peso y talla de todos los niños menores de 5 años presentes en la vivienda en el momento de hacer la encuesta. El levantamiento de información se realizó entre el 12 y el 22 de diciembre de 2021.

Los análisis e interpretación de resultados de la base de datos generada se ha realizado a través de análisis descriptivos que ponen en evidencia las diferencias existentes entre las tres tipologías de hogar cuya comparación es buscada con la investigación (hogares sin experiencia migratoria internacional, con migración irregular y con migración regular-circular), a lo que se añade el cálculo de medidas de síntesis como la media y la desviación típica, así como la construcción de tablas de frecuencias y representaciones gráficas. En el gráfico 1 se muestra cómo se distribuían los tres tipos de hogares de acuerdo a su experiencia migratoria, entre las cinco comunidades que fueron encuestadas.

GRÁFICO 2. Distribución de la muestra por tipo de migración



Establecida una división en la BBDD sobre las tres tipologías de experiencia migratoria, se llevan a cabo análisis con el fin de establecer si existen diferencias significativas entre los tipos de migración considerados, teniendo en cuenta el resto de variables socio-económicas, demográficas, de seguridad alimentaria e intención migratoria, que conforman la BBDD.

Para las variables de tipo numérico que se distribuyen de forma normal, se estudia esta relación a través del análisis de la varianza de un factor (ANOVA). Dicha prueba comprueba si la media de la variable en cuestión puede considerarse la misma independientemente del grupo migratorio en el que se encuentre la persona. Sin embargo, esta prueba no es apropiada en los supuestos de no normalidad, en cuyo caso se utilizó la prueba de Kruskal Wallis, para lo que previamente se realizó el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Cuando la prueba de Kruskal-Wallis indicó que había diferencias significativas entre los grupos, se realizó la prueba de Tukey, que permite establecer qué grupos pueden considerarse iguales y cuáles distintos, lo que también puede observarse a través de gráficos comparativos tipo “box and whiskers”. En aquellos casos donde el número de grupos a comparar eran sólo dos, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, como alternativa a Kruskal-Wallis.

Para las variables de tipo cualitativo se utilizó el test de independencia Chi-cuadrado de Pearson. Para aquellos casos en que existió alguna

frecuencia esperada igual a 0 o en que el número de frecuencias por debajo de 5 superó el 20%, se utilizó para dicho test el valor del factor de corrección por continuidad o de la Razón de Verosimilitud, al no ser adecuado el del estadístico Chi-cuadrado.

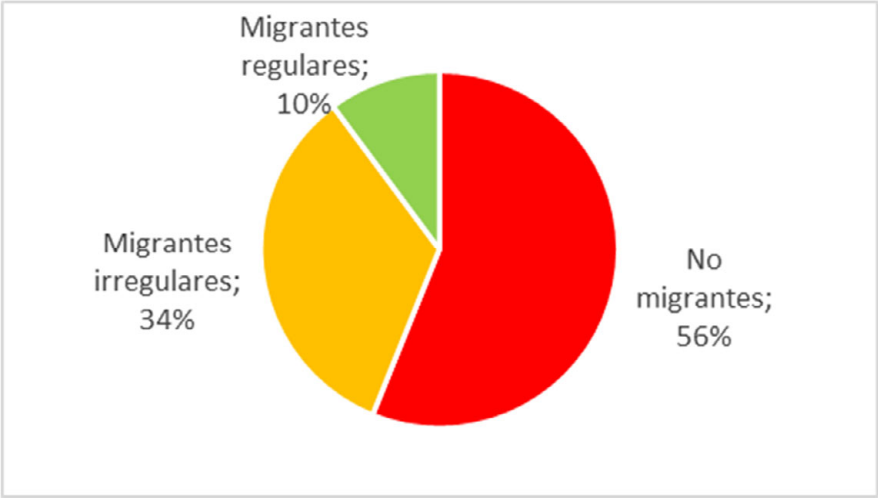
4. RESULTADOS

Los resultados incluidos en este capítulo reflejan las diferentes condiciones de vida de los hogares en función de las distintas experiencias migratorias de sus miembros en las comunidades rurales del departamento de Huehuetenango antes mencionadas. Para ello los hogares entrevistados se han dividido en tres grupos de acuerdo con su vinculación con el fenómeno migratorio: “migrantes regulares”, “migrantes irregulares” y “no migrantes”.

Dentro del grupo de los “migrantes regulares” se incluyen todos aquellos hogares donde al menos uno de sus miembros hubiera migrado de forma regular tanto en el pasado como en el momento de la encuesta, fundamentalmente a Estados Unidos mediante visas H2A o H2B y, en menor medida, a México. Dentro del grupo de los “migrantes irregulares” se incluyen, por otro lado, todos aquellos hogares con experiencias migratorias exclusivamente irregulares, con México y Estados Unidos como destinos migratorios principales. Finalmente, mediante la inclusión de hogares sin experiencia migratoria alguna, los “no migrantes”, se podrá reflexionar sobre cómo las dos formas de acometer la migración, ya sea de forma regular o bien irregular inciden en la mejora de las condiciones de vida de las familias que permanecen en origen.

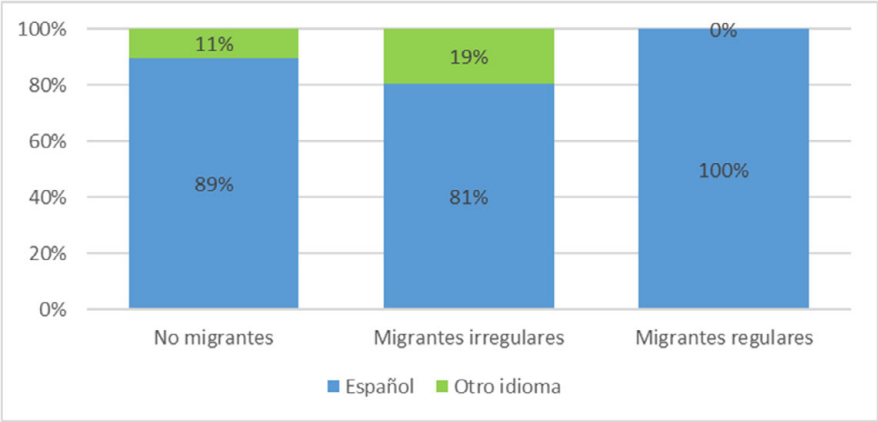
Del total de los hogares encuestados, algo más de la mitad no contaba con ninguna experiencia migratoria y, de entre los hogares en los que al menos un miembro había emigrado internacionalmente, alrededor del 77% lo había hecho exclusivamente de forma irregular mientras que el 23% lo había hecho, al menos en alguna ocasión, de forma regular. Del total de los hogares encuestados, un 10% contaba con al menos un miembro que había migrado de forma regularizada hacia los países del norte.

GRÁFICO 3. Perfiles migratorios en los hogares encuestados



Desde el punto de vista sociodemográfico se observa que todos los hogares con miembros que migraron regularmente tienen como lengua materna el español frente a un 80% en el grupo de migración irregular y un 89,1% en el de los no migrantes. Estas diferencias, significativas desde el punto de vista estadístico, podrían explicarse por las posibles mayores dificultades de acceso a los programas de trabajo temporal regular por parte de la población indígena en las comunidades rurales analizadas.

GRÁFICO 4. Lengua materna del entrevistado, por tipo de migración



El nivel de escolaridad alcanzado por los miembros de la unidad doméstica es, además, significativamente superior en el caso de los hogares con experiencias migratorias regulares, y estas diferencias se mantienen en el caso específico de las mujeres.

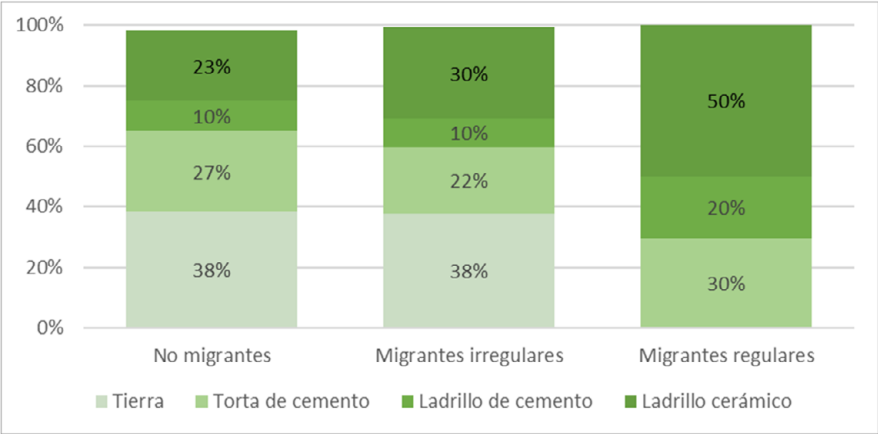
Se ha comprobado en diversidad de contextos migratorios que la inversión en la vivienda familiar es, como ya vimos, uno de los usos principales de las remesas en Guatemala; los hogares con migrantes internacionales y que recibían remesas mostraron, de hecho, un índice menor de precariedad en la calidad de la vivienda¹⁴⁴ en una caracterización de la migración internacional en Guatemala realizada por la Organización Internacional para las Migraciones en 2018 (OIM y UNFPA, 2021).

Esto se confirma en los hogares de las comunidades del departamento de Huehuetenango analizadas exclusivamente para el caso de la migración regular presentando estos hogares niveles de precariedad en los materiales utilizados en las paredes, techos y suelos de la vivienda notablemente inferiores en comparación al resto de hogares. En relación, por ejemplo, con el material del piso, crucial para determinar las viviendas con calidades precarias según el índice de necesidades básicas insatisfechas utilizado por la CEPAL¹⁴⁵, se confirma la mejora significativa de las viviendas en los hogares con migrantes regulares ya que ninguno de ellos registró tener los pisos de tierra a diferencia del resto de hogares donde más de 1 de cada 3 viviendas tenían este tipo de material en los suelos.

¹⁴⁴ Los materiales utilizados en las paredes y el piso de la vivienda determinan su nivel de precariedad en el estudio de la OIM y UNFPA (2021).

¹⁴⁵ https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4784/S0102117_es.pdf?sequence

GRÁFICO 5. Material predominante en el piso de la vivienda, por tipo de migración



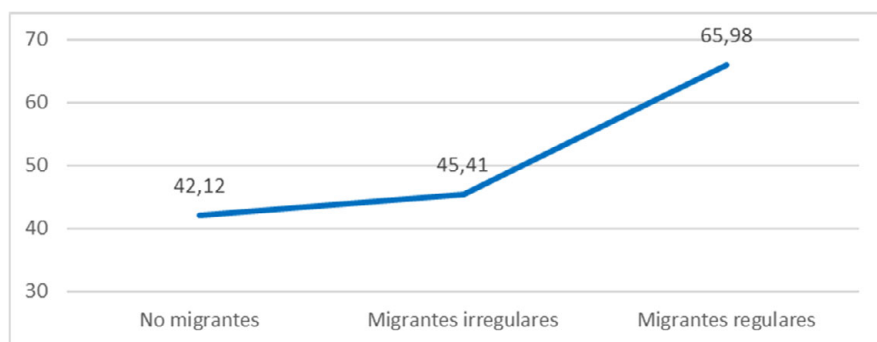
No se registran diferencias significativas, sin embargo, en lo relativo a la propiedad de la vivienda entre los grupos de hogares analizados; no puede afirmarse, por tanto, que la migración, tanto regular como irregular, haya contribuido a la compra de viviendas mientras que la migración regular sí habría contribuido de forma notable a la mejora de las mismas.

En cuanto a la dotación en servicios, electrodomésticos y vehículos de los hogares encuestados, se confirman las mejores condiciones de los hogares con miembros que hubieran migrado de forma regular; estos contarían con mayor frecuencia conexión domiciliaria a red de abastecimiento de agua, inodoros o excusados como tipo de servicio sanitario, estufas eléctricas, televisión y automóvil. La mayoría de los hogares sin miembros migrantes y también la mayoría de aquellos donde sus miembros migraron solo de forma irregular no cuenta con estufa para cocinar ni con ningún tipo de vehículo, cerca de la mitad no tiene televisión, en mayor medida utilizan letrinas o pozos ciegos como forma de servicio sanitario y alrededor del 17% no contaría con red de abastecimiento de agua en la vivienda.

La migración irregular, en comparación con los hogares sin miembros migrantes, solo contribuiría a generar mejoras en lo relativo a la posesión de vehículo y de estufas, eléctricas o de gas, por parte de la unidad doméstica.

El índice *Simple Poverty Scorecard (SPS)* se calcula en base al número de integrantes del hogar, los dormitorios de la vivienda así como a los equipamientos¹⁴⁶ de la misma resultando en un valor del 0 al 100 donde 0 se correspondería con una situación de extrema pobreza que iría suavizándose a medida que el índice aumenta de valor. Si se analizan los índices medios de pobreza para los tres grupos analizados se comprueba que los hogares con migración regular presentan valores significativamente más elevados de SPS en comparación con el resto de hogares y, por tanto, situaciones de menor pobreza y precariedad.

GRÁFICO 6. *Simple Poverty Scorecard (SPS), por tipo de migración*



Por tanto, y atendiendo al *Simple Poverty Scorecard* solo la migración regular contribuiría significativamente a aliviar las condiciones de pobreza de los hogares puesto que no existen diferencias significativas entre los hogares no migrantes y aquellos con migración irregular.

La migración irregular de algún miembro de la unidad doméstica no estaría influyendo en términos globales en las condiciones de pobreza de los hogares; solo la migración regular, por tanto, estaría aliviando la severidad de la pobreza entre los hogares rurales analizados, contribuyendo a erradicar las situaciones de pobreza extrema y sacando a un

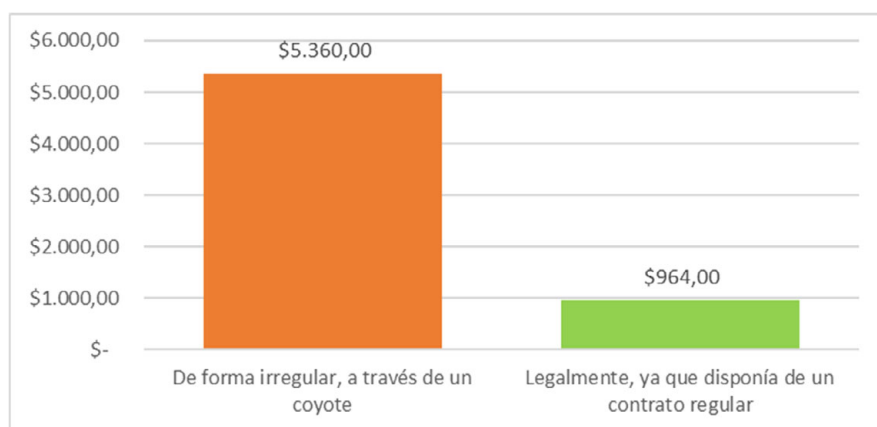
¹⁴⁶ Tipo de servicio sanitario, presencia cocina eléctrica o de gas, refrigeradora, plancha, licuadora, celular, televisión y automóvil u otro tipo de vehículo.

porcentaje considerable de hogares de la pobreza calculada ésta de acuerdo con las características y dotación en equipos de las viviendas.

5. DISCUSIÓN

Entre las personas encuestadas que habían migrado de forma irregular en el pasado casi la mitad, un 46%, lo habían hecho contratando los servicios de un coyote. Tanto si había recurrido a los servicios de un coyote como si había emprendido la travesía migratoria por sí mismo, los costes de dicho viaje eran muy superiores a los costes necesarios para migrar de forma regular, especialmente en los casos donde el destino migratorio era Estados Unidos.

GRÁFICO 7. Coste promedio de migración a EEUU, por tipo de migración



El coste de la migración irregular fue alrededor de 6 veces mayor que el de la migración regular, suponiendo, con mayor probabilidad, un esfuerzo notablemente superior para las familias, mayores niveles de endeudamiento para la red social del migrante en los territorios de origen, mayor presión sobre el migrante y su proceso migratorio por la necesidad urgente de comenzar a pagar la deuda contraída y, también, una menor disposición de las remesas para usos distintos a los relacionados con el pago de la deuda (Johnson and Woodhouse, 2018; MPI-WFP, 2021).

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran de forma contundente los impactos diferenciales producidos por las distintas experiencias migratorias, en concreto por la regularidad o irregularidad de las mismas, sobre las condiciones de vida de los hogares en los territorios de origen de los migrantes. La migración regular, representada por los programas de trabajo temporal hacia Estados Unidos fundamentalmente, mejoraría de forma significativa las condiciones de vida de los hogares mientras que la migración irregular, mucho más frecuente, no supondría una mejora sustancial en comparación con los hogares sin miembros migrantes.

Por un lado, como se ha visto, la migración irregular de algún miembro de la unidad doméstica no estaría influyendo en términos globales en las condiciones de pobreza de los hogares en relación a las características de la vivienda, nivel de hacinamiento y dotación en servicios y equipamientos; solo la migración regular estaría aliviando la severidad de la pobreza entre los hogares rurales analizados, contribuyendo a erradicar las situaciones de pobreza extrema y sacando, también, a un porcentaje considerable de hogares de la pobreza.

Parece evidente, por tanto, que el debate sobre las potencialidades de la migración para transformar las condiciones de vida en los territorios de origen de los migrantes y para enriquecer sus medios de vida pudiendo suponer un motor de desarrollo en las comunidades emisoras debiera incorporar como factor clave en el análisis los impactos diferenciales de las distintas experiencias migratorias. Los programas de migración temporal regular tienen, de hecho, efectos claramente positivos en las condiciones de vida en los territorios de origen de los migrantes a pesar de las limitaciones y problemáticas de orden laboral que estos programas han tenido en su aplicación en contextos como el estadounidense. Algunos de estos problemas, como la aparente mayor dificultad de acceso al programa por parte de la población indígena así como los costes asociados al viaje se han puesto de manifiesto para el caso de las comunidades rurales analizadas en el presente estudio.

A pesar de estos inconvenientes, los programas de migración temporal con Estados Unidos tienen, como era de esperar, un coste mucho menor

que el viaje migratorio irregular desde las comunidades del departamento de Huehuetenango analizadas. También permiten en mayor medida el envío de remesas, aumentan el monto de las mismas, el ahorro y capitalización de las familias y mejoran la percepción de la emigración al considerarse el trato y el salario recibido en el extranjero mucho más justos que en caso de las experiencias migratorias irregulares.

8. REFERENCIAS

- Budworth, M. H., Rose, A., & Mann, S. (2017). Report on the Seasonal Agricultural Worker Program (No. IICA E14). IICA, Ottawa (Canada).
- Carvajal, L. Y Johnson, T. (2016). The impact of remittances from Canada's seasonal workers programme on Mexican farms. *International Labour Review*, 2 (155).
- Castles, S. (2006). Guestworkers in Europe: A Resurrection?. *The International Migration Review*, 4 (40), 741-766.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). Hacia un nuevo estilo de desarrollo. Plan Integral El Salvador, Guatemala, Honduras y México.
[.https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Plan%20de%20desarrollo%20integral.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Plan%20de%20desarrollo%20integral.pdf)
- FLACSO (2020). Presentación del Ministerio de Relaciones Exteriores en el evento Retos y desafíos de la política pública en materia migratoria, 19 de febrero 2020.
- García, M. & Décosse, F. (2014). Agricultura intensiva y políticas de migración laboral: jornaleros centroamericanos en México y marroquíes en Francia. *Migración y desarrollo*, 23, 41-67.
- Johnson, L. and Woodhouse, M. (2018). Securing the Return: How Enhanced US Border Enforcement Fuels Cycles of Debt Migration. *Antipode*, 0 (0), 1-21.
- Migration Policy Institute, MPI (2019) Data Hub,
<https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/charts/largest-immigrant-groups-over-time>
- Migration Policy Institute, MPI & World Food Programme, WFP (2021). Charting a New Regional Course of Action. The Complex Motivations and Costs of Central American Migration.
https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpi-wfp-mit_migration-motivations-costs_final.pdf

- NTMI-OIM (2020). Iniciativa de Gestión de Información de Movilidad Humana en el Triángulo Norte. <https://mic.iom.int/webntmi/>
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM y Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA (2021). Caracterización de la Migración Internacional en Guatemala (Censo 2018).
- Tazreiter, C. (2019). Temporary migrants as an uneasy presence in immigrant societies: Reflections on ambivalence in Australia. *International Journal of Comparative Sociology*, 60(1-2) 91–109.
- Weiler, A., McLaughlin, J. y Cole, D. (2017). Food Security at Whose Expense? A Critique of the Canadian Temporary Farm Labour Migration Regime and Proposals for Change. *International Migration*.
- https://www.researchgate.net/publication/318550988_Food_Security_at_Whose_Expense_A_Critique_of_the_Canadian_Temporary_Farm_Labour_Migration_Regime_and_Proposals_for_Change

MUJERES CENTROAMERICANAS EN LA FRONTERA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS: VIDA COTIDIANA EN ESPERA

KARLA AGUILAR

Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como finalidad conocer historias de mujeres centroamericanas, cuyo destino último es Estados Unidos, a través de sus experiencias de vida cotidiana en la espera durante su trayecto migratorio. En la presente propuesta, se proyecta que existe una reconfiguración en la vida cotidiana de las mujeres en espera, la cual les genera enfrentarse a distintas situaciones y sentimientos, así como a la propia inmovilidad que no habían considerado en su proyecto migratorio, sino que tuvieron que asumirlo en el tránsito.

Este trabajo se circunscribe a los cambios contemporáneos que experimenta la movilidad humana, proceso sociocultural abordado desde el paradigma del *mobility turn*¹⁴⁷, el cual permite nuevas formas de comprensión de la realidad social a través del método etnográfico. Observar estas movilidades desde una perspectiva horizontal más allá de los dispositivos de control impuestos para su gestión es primordial. A través

¹⁴⁷ En este paradigma, es central la experiencia del sujeto, se interesa no solo por los países de destino y acogida, sino por las rutas, los itinerarios de viaje, el cruce de la frontera, el cambio tecnológico, etc. Concatenando la teoría social con la espacial (Freidenberg y Sassone, 2018, p.47), así mismo permite mirar los mecanismos sociales donde el movimiento es legitimado o ilegitimado, así como mirar la distinción entre la movilidad y la inmovilidad (Faist, 2017, p.1644). Si el paradigma cambia, también cambian los métodos, advierten Sheller y Urry (2018, p.334), así las metodologías móviles descansan en formas de narración que “componen una serie de relatos sociales generadores de nuevas sensibilidades dentro del espectro de la investigación social, dejando de lado lo explicativo para recuperar lo descriptivo y la riqueza del día a día” Yarad (2016, p.65).

de narrativas con una mirada microsocia, pretendo contribuir -desde una perspectiva sociocultural- a humanizar este proceso, a ponerle rostros a la masa amorfa conocida como migración, la cual data desde la configuración de las fronteras, a mano de los Estados-Nación.

El presente capítulo deviene del trabajo de investigación que realizo como parte de mi tesis de la Maestría en Estudios Socioculturales, aún en curso. Para mí, es de total importancia conocer la parte más humana de la movilidad de las migraciones y poder dar a conocer las voces de las mujeres quienes decidieron por múltiples factores emprender ese viaje que las ha llevado ya a estar en Estados Unidos. Algunas anhelan permanecer sin ser deportadas, otras siguen a la espera de que les otorguen el asilo, debido a que sus cruces los realizaron de manera diferenciada entre 2021 y 2022.

Las primeras mujeres con quienes pude hablar, se *tiraron*¹⁴⁸ con la ayuda de saberes compartidos y la guía de la aplicación Maps de Google. Otras tuvieron la oportunidad de haber sido aceptadas para defender su caso en una corte estadounidense y de poder esperar en ese país para atender sus citas. De cualquier manera, ya están viviendo el sueño americano.

A las mujeres centroamericanas en movimiento ilegalizado se les trata de quitar el alma en los espacios de excepción legal construidos en aras de gestionar la migración, aún así, ellas resisten, reconfiguran su vida cotidiana en la espera y eventualmente salen avantes de este dispositivo de inmovilidad, el cual significó para ellas permanecer hasta un año en México, sin que éste fuera su país de destino final. Incluso obtuvieron residencias permanentes en este país, sin realmente haberlo deseado como lugar de destino.

Esta investigación pretende dar cuenta de cómo fue la espera por la que atravesaron algunas mujeres centroamericanas en México, a través de una radiografía de sus vivencias, de visibilizar su cotidianidad, así como

¹⁴⁸ Coloquialmente, las mujeres centroamericanas con quienes pude hablar, utilizaban el verbo tirarse para referirse a la acción de cruzar la frontera entre México y Estados Unidos sin la documentación que les acredite una estancia legalizada.

sus estrategias de movilidad, las cuales tuvieron a bien permitirles alcanzar el sueño americano.

En este sentido, es preciso pensar la movilidad más allá del tránsito: en la espera, así como en la vida cotidiana, donde se configura la parte más humana de este movimiento, no obstante, este continuum no puede ser comprendido sin mirar el control migratorio que intenta gestionar la migración, el cual ha sido endurecido en los últimos años, en especial por el periodo pandémico a causa de la Covid-19, produciendo justamente la espera. Este dispositivo de inmovilidad ha permitido la agencia de algunas mujeres, quienes como ya se refirió, se han valido de las visas emitidas por México para continuar su camino hacia el norte sin temor de ser deportadas a sus países de origen.

Así, estas dinámicas en la movilidad, como la generación de saberes, las experiencias, y las redes sociales, les permiten resistir, reconfigurar su cotidianeidad y configurar esa aparente inmovilidad, aspectos que a mí me ayudan a interpretar la dimensión cultural del viaje, más allá de las prácticas contemporáneas del desplazamiento humano, proceso socio-cultural donde existe una relación dialógica entre la globalización y el neoliberalismo, aspectos atravesados por el poder, cristalizado en la gestión de la migración.

La directriz de este capítulo se compone primeramente de hablar sobre la movilidad migratoria centroamericana para ofrecer algunos de los motivos para migrar, que están indudablemente atravesados por las condiciones sociopolíticas de esos países, donde la violencia, las pandillas y la persecución política componen el escenario idóneo para que las personas decidan dejar sus lugares de origen en busca de una mejor calidad de vida, más allá de lo que se podría pensar de manera general y regular, no estaríamos ante una movilidad laboral como fundamento primario.

Posteriormente se aborda el aspecto de la movilidad per sé, así como los cambios que se han dado durante los últimos años, que permitieron la concreción de la espera como un dispositivo de control e inmovilidad en México, donde los procedimientos ejecutados en aras de velar por la gestión de la migración han sido detonantes para que las personas quienes buscan el sueño americano respondan con novedosas e irreverentes

maneras de hacer frente a esos controles, con motivo de hacer valer su derecho a la movilidad, tal como lo han hecho las caravanas desde 2018, de manera que permite mirar la actuación de este dispositivo de control e inmovilidad, el cual incrementó los tiempos de espera en territorio mexicano.

De manera particular para este documento, es imposible plasmar los resultados alcanzados, a razón de que es una investigación aún activa y en proceso. Esto no será impedimento para poder exponer algunos de los hallazgos.

2. OBJETIVOS

Para conocer las experiencias de vida cotidiana de las mujeres centroamericanas durante la espera en albergues de Mexicali, en esta investigación, propuse:

- Conocer y describir las experiencias de las mujeres centroamericanas en espera que habiten en albergues de Mexicali, cuyo destino sea Estados Unidos.
- Observar e interpretar la cotidianeidad de las mujeres centroamericanas en esa inmovilidad en la frontera norte de México.

Estos son los ejes que me permiten guiar la investigación, en conjunto con la pregunta de investigación. La manera más adecuada de llegar a obtener esta información es a través de la etnografía, como se explicará en el siguiente apartado.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica para la presente investigación es de corte cualitativo, en la cual lo importante es comprender la realidad, cómo son los modos de vida, cómo interactúan los seres humanos, no trata de explicar, sino que observa cómo se construyen los significados sobre su propia vida, su propio quehacer, su relación con la naturaleza, en una dinámica dialógica, de intercambio, a través del reconocimiento de los otros como individuos que piensan, comprenden, sienten, son portadores

de valores que viven situaciones específicas, ahí es donde destaca la heterogeneidad, como apunta Galeano en conferencia “no buscamos la verdad, sino las múltiples verdades que existen en la sociedad que son construidas históricamente” (2014).

Esta autora postula la ética como un modo de vida, donde prime el respeto del otro como sujeto de investigación, así en aras de evitar efectos negativos, recomienda prever esas situaciones sobre los actores sociales o sobre la propia investigadora, por lo cual llama a no caer en la “ingenuidad”, a pensar en el contexto de la investigación y en lo que implica lograr esos objetivos.

En este sentido, Denzin y Lincoln (2011), quienes advierten del positivismo en este método, reconocen el aporte de la escuela de Chicago, donde la historia de vida y el material etnográfico aportan “fragmentos de la vida tal y como es vivida [pues] buscaron desarrollar una metodología interpretativa” donde la vida narrada sea lo central, de esta manera el investigador puede representar la historia de la persona colaboradora, aunque observan que existió un romanticismo del o los colaboradores, resuelven que en esta subjetividad, “todo lo que pueden ofrecer son reconstrucciones y relatos respecto de lo que hicieron y por qué” por ello “existe una amplia gama de métodos interpretativos interconectados, buscando siempre nuevos modos de hacer entendibles los mundos de experiencia estudiados” (p.83).

En la investigación cualitativa se entrega el alma, el sentimiento, lo que sé, conozco y vivo, el investigador se enfrenta al problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con las personas estudiadas, hasta dónde el conocimiento obtenido se limite a confirmar lo que se sabía de antemano depende de la forma de acceso que el campo permita y de la propia personalidad de la investigadora, de manera tal que las competencias comunicativas son el instrumento principal de recogida de datos y de cognición, es decir conocer por medio de la percepción, a causa de esto, no pueden tener un rol neutral en el campo ni en sus contactos con las personas a las que van a entrevistar u observar (Flick, 2004, p.69-74).

El proyecto se fundamenta en el método etnográfico, el cual no busca la validez en la representatividad estadística, sino en la analítica, busca un caso prototípico para analizar y a partir de ahí conocer si eso ocurre en otros sitios, analiza ideas, lo que interesa son los procesos, ver el problema desde la mirada de la otra persona, es decir desde lo *emic*, a través de descripciones densas de la cultura tácita y explícita, por medio de la entrevista antropológica y la observación participante, en concordancia con la metodología utilizada por los Estudios Culturales, como refiere Restrepo (2019). Por lo tanto, esta investigación intersubjetiva, ya que el conocimiento se construye con el otro, es emergente y flexible, al no tener fases lineales, sino que se construyen a lo largo de la misma, para lo cual es importante construir una memoria metodológica que dé cuenta del diseño inicial y del resultado.

En la etnografía, se propone que “el investigador debe recoger, él mismo, los datos a analizar” en busca una inmersión más amplia, por medio de la observación participante, las historias de vida o la propia entrevista, etc. (Ghasarian, 2002, p.10). Ahí, la investigadora se convierte en el principal instrumento de investigación y producción de conocimiento, pues el conocimiento científico no reside en sus métodos sino en el control de la reflexibilidad y su articulación con la teoría social, como apunta Guber (2001, p.132).

Acorde con esta autora, la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores, al establecerse una interacción temporo-espacialmente situada, en la cual un sujeto obtiene información de otro. En este sentido, Guber propone utilizar entrevistas no dirigidas, donde la investigadora solicita a la persona colaboradora “que le introduzca a su universo cultural, que le dé indicios para descubrir los pasajes que le permitan comprender su lógica” por medio de ello, es posible incluir “un nuevo ritmo de encuentro, nuevas prioridades temáticas y expresiones categoriales” (2001, p.132).

Otro de los aspectos que no pueden dejarse de lado es la observación participante que se realizará en los albergues donde residen las mujeres con motivo de obtener mayor confianza e información detallada, así lo explica Guber:

“La diferencia entre observar y participar radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos/informantes y el nivel de involucramiento que resulta de dicha relación. La observación para obtener información significativa requiere algún grado de participación, aunque sea mínimo, por lo tanto, incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador. Un mero observador exige un grado menor de compromiso por parte de los informantes y del investigador, que la participación” (2005, p.25).

En función de tener un acercamiento a los mundos individuales de experiencia, como afirma Flick (2004), quien propone las narraciones como una opción distinta para obtener datos “por medio de la apertura que se puede lograr en las entrevistas semiestructuradas [para] utilizar las narraciones producidas por los entrevistados como una forma de dato” de manera tal que éstas permiten a la investigadora “acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio” (p.110).

Esta técnica inicia con una pregunta generadora de narración, destinada a estimular el relato inicial, refiere el autor “se hacen preguntas para completar fragmentos que no se detallaron exhaustivamente” y al concluirse el relato “se hace un balance, se toma al entrevistado como un experto y teórico de sí mismo... reduciendo el significado de la totalidad a su denominador común” (Flick, 2004, p.110).

Nawyn, 2010 advierte que es preferible elegir una perspectiva de género, más que un acercamiento biológico, "como una estructura que da forma a las relaciones de poder insertas en las familias y las sociedades", lo cual “permite a las agentes individuales cambiar la estructura de género mientras reconocen los límites puestos sobre la agencia, así como la relación entre ésta y la estructura” (p.751). Coincidente con esta autora, Olivera (2016) reconoce que el enfoque de género “es un campo fértil para la interpretación dentro de las ciencias sociales, ya que impacta desde las estructuras sociales hasta la manera de agenciarnos el poder” (p.128).

4. RESULTADOS

En este trabajo, hasta ahora, he podido identificar que la primera estrategia de cruce fronterizo determinó el tiempo de espera de estas mujeres

en Mexicali. Algunas de ellas atribuyen al “deseo de dios” no haber podido quedarse en Estados Unidos la primera vez que lo intentaron a finales del año 2021, ya que todas intentaron o tenían la idea de cruzar la frontera de manera irregular.

Esta negativa, al haber sido devueltas a México, no fue impedimento para que continuaran, en veces firmes, en veces endebles, en su decisión de cumplir el sueño americano, por el contrario encontraron la manera de valerse de las propias estrategias del Estado para detener su movilidad, para terminar con su inmovilidad, lo cual a algunas les proveyó de la residencia permanente en México, aún así la obtención de este documento simplemente significó una estrategia de estancia legal para no volver atrás los aproximadamente 4 mil kilómetros ya recorridos, en su camino hacia el norte, ni de truncar sus sueños desde la frontera.

Planteo que la vida cotidiana en espera en el albergue se configura en dos grandes rubros, por un lado, está llegar a Estados Unidos (sin importar cómo), y el otro es el día a día, donde está la comida, el trabajo, las comunicaciones, etc. Su estancia básicamente se rige por llevar a buen fin lo que ellas llaman su *caso*, es decir que pretenden llegar como solicitantes de asilo a Estados Unidos, no obstante, la desesperanza hacía que buscaran alternativas, es decir que no solo esperaban a que les aprobaran el ingreso como solicitantes de asilo, sino que intentaban tirarse en determinadas fechas, las cuales podrían ser potencialmente benéficas para pasar sin ser detenidas. Iban a controlar la zona para saber cuál sería la mejor ruta para ingresar con éxito.

El día a día está lleno de emociones, se refuerzan o destruyen amistades, existen pugnas, despedidas, compañerismo, naturalmente se crean grupos y se generan tensiones no solo entre ellas, sino por las condiciones de vida, por temas como los ingredientes de la comida, no todas comen lo que se prepara porque no les gusta, les sirven fría la comida, o demasiado picante, sin considerar que no están acostumbradas ellas ni los niños a esos sabores, por lo cual muchas de ellas compraban sus propios insumos.

El que no hubiera sitio techado para estar, más que el cuarto donde vivían y dormían, se convertía en su prisión, la única mesa que estaba en

el patio, no tenía techumbre, salir en días soleados con temperaturas superiores a los 40° Celsius, hubiera sido un acto lamentable. Situación que las mantenía recluidas. Quienes no tenían a su cargo menores, tenían la posibilidad de salir a trabajar y ocasionalmente de ser explotadas, sin que se les pagara el sueldo.

La regla de ese albergue era que no se podía dejar a los hijos con alguien más, así que sus actividades se cernían al cuidado de ellos, lo cual eventualmente desembocaba en lo que ellas llamaban “depresión” o “les daba la llorona”, cuando no podían más que llorar de impotencia, incertidumbre o tristeza por sus condiciones de vida. El que no hubiera actividades para que ellas pudieran generar recursos o de recreación, considero que también influía en su estado de ánimo.

5. DISCUSIÓN

La movilidad centroamericana y su tránsito por México ha tenido una escalada desde la década de los ochenta y alcanzó su punto más alto en 2005 según el Centro de Estudios Migratorios del Instituto Nacional de Migración de México. En este documento se sugiere que la pobreza, el desempleo, el subempleo, la inestabilidad política, la violencia y devastación a causa de los desastres naturales como huracanes y terremotos, son las principales razones detrás de la emigración centroamericana.

Particularmente la movilidad de mujeres centroamericanas, da cuenta de la presencia permanente de la violencia de género a través de las relaciones e interacciones continuas de las mujeres con diferentes actores, tanto en el lugar de origen como en el trayecto y muchas veces también en el lugar de destino (Asakura y Falcón, 2013, p.77), en este punto yo agregaría que la espera no es una excepción ni a la violencia ni a las vulnerabilidades.

Acorde con la OIM (2021), posición económica sitúa a EEUU como uno de los destinos preferidos para la movilidad de personas desde 1970, las cuales conforman el 15.3 por ciento del total de la población de ese territorio, equivalente a 50.6 millones, cifra que se ha cuadruplicado en 5 décadas.

Los países centroamericanos que conforman el llamado triángulo del norte, que incluye El Salvador, Guatemala y Honduras, han emplazado a un número significativo de ciudadanos a migrar hacia EEUU. En conjunto han emigrado 3.4 millones de personas de esa zona, de los cuales corresponden a 1.4 millones de salvadoreños, 1.3 millones de guatemaltecos y 773 mil hondureños. Para este caso, la mayoría de esos nacionales buscan en EEUU una mejor vida, ya que quienes dejan su tierra han fijado ese país como destino final, según el Instituto de Política Migratoria (MPI) por sus siglas en inglés.

Estas cifras permiten divisar los cambios en las sociedades como parte del desarrollo de la globalización. Los movimientos han jugado un papel esencial en materia comunicativa, y también contradictorio en la movilidad humana, al facilitar, por un lado, la eliminación de barreras a los desplazamientos particularmente de mercancías, mientras que por el otro, restringe a los migrantes, constituyendo en sí una paradoja.

5.1. ESPERA

La espera es entonces, una inmovilidad dentro de la movilidad, un continuum. Esta “espera” agudizada a raíz del cierre de fronteras en Estados Unidos bajo el manto de protección sanitaria que activó el llamado Título 42, impuesto por la administración Trump en 2019, en aras de proteger a los estadounidenses de la pandemia del SARS-COV-2, rechazaba la entrada de personas en movilidad que buscaban ingresar a ese territorio porque se consideraban “viajes no esenciales”, como si de una perspectiva turística se tratara, cuando las personas que llegaban a esa frontera acudían en busca de asilo.

Esa disposición estadounidense, en los hechos, avalaba la expulsión inmediata de personas que llegaran a la frontera sur de ese país, impidiendo que los solicitantes de asilo pudieran ingresar, vulnerándolos aún más al forzarlos a mantenerse en condiciones precarias, ya fuera en la vía pública, en campamentos improvisados, inmuebles adecuados por el municipio en Mexicali o albergues, los cuales no siempre están en óptimas condiciones, pero donde se debe pagar una cuota para permanecer. Los espacios proporcionados por el municipio de Mexicali, tengo conocimiento de que no requerían cuotas.

Esta restricción del Título 42 en Estados Unidos existe desde 1944, donde se estipula, en caso de que una enfermedad contagiosa represente un peligro de propagación por personas que ingresen a ese país, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC por sus siglas en inglés), con el aval del presidente, pueden prohibir la entrada de personas para evitar el peligro.

Esta estratagema política, de la mano del programa Protocolos de Protección al Migrante (MPP por sus siglas en inglés), coloquialmente conocido como *Quédate en México*, intentaron frenar la movilidad especialmente durante el cierre de fronteras a causa de la Covid-19. El MPP consiste en enviar a México a personas extranjeras con procesos de inmigración y de asilo abiertos en alguna corte estadounidense, de manera tal que deben esperar en México para llevar su proceso. Únicamente se les permitiría ingresar a EEUU para atender sus audiencias. Las disposiciones señaladas han potenciado la permanencia de personas en movilidad en México, abonando a la constitución de la externalización de las fronteras, de la frontera vertical o del país tapón, como ha sido identificado México (Varela, 2019; París, 2022).

Esta estancia involuntaria de las mujeres centroamericanas erigió una vida cotidiana para ellas debido a que no consideraban que esperarían meses para poder cruzar la frontera, como me comentaron en su momento, no sabían que tenían que esperar tanto, en promedio estuvieron unos 8 meses en la frontera.

Cinco de ellas lograron llegar a Estados Unidos como solicitantes de asilo entre agosto y septiembre de 2022, provenientes 2 de Guatemala, y 3 de Honduras. Tres de ellas cruzaron por sus propios medios en diciembre de 2021, 1 de honduras y 2 de El Salvador. Otra de ellas de nacionalidad hondureña, continúa en Tijuana a la espera de ir a Estados Unidos, como solicitante de asilo junto con su familia, las demás ya están en Estados Unidos.

5.2. VIDA COTIDIANA

Atendiendo a lo microsocia, observar la vida cotidiana de las mujeres, permite por una parte ver las rupturas que les dan agencia, protagonismo

como actoras sociales lo cual les permite dar nuevos significados, tener otras dinámicas o posibilidades en su proyecto migratorio. Comprendo, así que la vida cotidiana, para Glockner y Álvarez (2021) permite entender las formas en que las familias migrantes estructuran las dimensiones afectivas, emocionales, políticas, económicas que dirigen, modelan sus decisiones o experiencias no solo individuales sino colectivas, “los saberes, subjetividades, procesos, estrategias y vínculos son elementos constitutivos de la vida cotidiana y conforman la dimensión central del fenómeno migratorio contemporáneo.”

Las costumbres y las rutinas de la vida diaria, conformarían el habitus que responden a los condicionamientos culturales, que son compartidas por cierto número de individuos pertenecientes al mismo grupo, época o nación, se aceptan sin discusión se ejecutan sin reflexión. Lo cotidiano conforma rutina, día laboral, vida de los pueblos, ámbito de los sucesos ajenos a la historiografía tradicional, vida privada, vivencias y pensamientos naturales, conciencia ingenua no reflexiva. Las necesidades fisiológicas, las rutinas horarias de aseo y alimentación, éstas evolucionan, no todo lo cotidiano es privado y no todo lo privado forma parte del mundo cotidiano (Gonzalbo, 2006).

Al observar la cultura “como un elemento esencial en la producción y reproducción cotidianas de la vida social”, como “aquellas actitudes, normas y prácticas, simbólicas y estructuradas, mediante las cuales las relaciones sociales -dentro de un grupo o clase sociales particular y respecto a otros grupos o clases sociales- se perciben, experimentan y articulan”. La cultura por lo tanto es constitutiva de las “relaciones sociales que se afirman en el poder” (Zermeño, 1999, p.35).

Son protagonistas de la historia de lo cotidiano las mujeres, los ancianos y los niños, sostiene Gonzalbo. Al citar a Heller, apunta que la vida cotidiana es la vida de todo hombre, en la cual participa con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad, ahí se activan sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manuales, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías (2006, p.27). Son temas propios de la vida cotidiana: cultura material, rutinas cotidianas, mentalidades y prácticas, actitudes hacia los grupos periféricos y su propio sentimiento de identidad, se enlaza con la antropología al buscar formas de comportamiento, creencias,

actitudes, calores compartidos. La vida cotidiana, con sus valores implícitos y sus reglas de comportamiento equivale a un juego de estrategias en el que existe cierta libertad, siempre que no rebase los límites de los movimientos autorizados.

Esta autora entiende lo cotidiano como lo que se hace diariamente, pero corresponde a un determinado estatus. Agrupa rutina, día laboral, vida de los pueblos, vida privada, vivencias y pensamientos naturales, las necesidades fisiológicas, las rutinas de aseo, alimentación en la vida cotidiana, remarca que, si bien todo lo privado forma parte del mundo cotidiano, no todo lo cotidiano es privado. Propone considerar actividades cotidianas aquellas en las que domina lo repetitivo, donde no se reflexiona sobre esas decisiones, porque las rutinas no se piensan, no se programan, son *habitus*, a decir de Bourdieu.

Anteriormente, Lindón ya reflexionaba la relación esencial entre el trabajo y la vida cotidiana, considera el trabajo como una forma de comprender la vida cotidiana de las personas. Ella entiende la vida cotidiana como un conjunto de relaciones sociales que se dispersan en distintos espacios de vida y se fragmentan en diferentes tiempos “para comprender la vida cotidiana y el espacio vivido, creo que es más relevante considerar la especialidad del trabajo y su temporalidad...ya que una gran parte de los desplazamientos que los individuos realizan cotidianamente se deben al trabajo, concretamente al trayecto obligado por la separación entre los lugares de trabajo y los de residencia” (1997, p.186).

El trabajo de campo está situado en albergues de Mexicali, espacios donde se vive la espera, ahí los saberes de la movilidad se transmiten no solo de manera física, sino a decir de Schaub (2012) a través del uso de las herramientas logísticas mediante el teléfono móvil, lo que conocemos coloquialmente como las aplicaciones y las redes sociodigitales.

Estos dispositivos operacionalizan la teoría de la red de migración de Massey, al no ser ajenos a la sociedad, facilitan el contacto no solo entre pares, sino entre la familia que se ha quedado atrás y con quienes ya están en el lugar de destino. También funcionan como proveedores de información vital, para conocer rutas, destinos, transporte, opciones de trabajo, etc; así como un mecanismo de seguro, mediante el cual los

miembros de la red pueden recibir asistencia financiera o disminuir los riesgos en materia de seguridad durante la travesía. Quisiera retomar parte de una entrevista que realicé el 27 de marzo, donde queda claro que la idea de la espera no es una opción:

KR: Y mientras tú tenías tu teléfono celular, antes de que te lo robaran, ¿qué hacías con él, platicabas, veías memes, o qué hacías?

A: Veía más cómo estaban los procesos en Estados Unidos, los procesos de migración, más eso miraba en el celular antes que me lo robaran

KR: ¿En alguna aplicación?

A: En You Tube miraba videos, gente que decía que el MPP, y fui preguntar por eso y dura hasta tres años eso el MPP, “ay no”, dije, mucho, mucho tiempo. Y ahí estuve sacando información como pedir asilo en Estados Unidos, lo mismo hice y nada, opciones de cómo pedir asilo en Estados Unidos. Alguna gente que sacaban videos decían que se tardaba tres, cuatro años, otros un año, otros un mes y la verdad yo me guíé de todos los videos y ninguno resultó.

Esta chica *se tiró* en dos ocasiones y fue devuelta a México. Ellas utilizan el verbo *tirarse* cuando se refieren a cruzar la frontera sin ningún documento que les acredite la estancia legal en Estados Unidos. Intentando evadir a la Patrulla fronteriza, *controlando* la zona, aquí controlar lo usan como sinónimo de vigilar, conocer cómo se da el movimiento, para saber el momento oportuno de *tirarse*.

6. CONCLUSIONES

Como he referido, esta es una investigación en curso por lo cual aún no tengo conclusiones, sin embargo, al hacer un balance de lo que hasta ahora la información me permite entender, es que las violencias de las que huyen estas mujeres, cambian durante el tránsito y se reconfiguran para insertarse no solo durante la espera sino en su vida cotidiana como violencias estructurales, simbólicas y físicas. Ellas intentan escapar de las violencias, buscan seguridad, aunque la misma movilidad migratoria les ofrezca un continuum de violencia, aún así ellas resisten.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco de sobremanera a todas las mujeres centroamericanas quienes me dedicaron tiempo para las pláticas, entrevistas y convivencia para la generación de esta investigación. Por tenerme la confianza de contarme de sus vidas, sentimientos, preocupaciones y experiencias no solo en sus lugares de origen, sino en el tránsito y en la propia espera, donde las conocí.

Esta espera no solo se dio en la frontera norte de México, sino que aún la viven en Estados Unidos. Algunas de ellas siguen aguardando por la aprobación de su solicitud de asilo en ese país del Norte Global. Su primera cita ante la corte está programada para el año 2023. Esta investigación no podría haberse realizado sin su invaluable apoyo, y no podría continuar con el seguimiento de sus situaciones sin su amistad.

También agradezco a Aarón y José, quienes me abrieron las puertas del albergue Peregrino de Mexicali, donde tuve la oportunidad de realizar trabajo voluntario y donde coincidí con la mayoría de las mujeres quienes participaron en este proyecto.

Finalmente, aunque no menos importante, al Dr. César Jiménez Yáñez, por su guía y comprensión en este proceso tan satisfactorio como arduo.

8. REFERENCIAS

- Álvarez Velasco, S. (2021, Abril). Mobility, control, and the pandemic across the Americas: First findings of a transnational collective project. *Journal of Latin American Geography*, 20 (1), 11-48.
- Asakura, H. y Torres, M. (2019). Entre dos fuegos. Naturalización e invisibilidad de la violencia de género contra migrantes en territorio mexicano. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Gedisa Editorial
- Faist, T. (2013) The mobility turn: a new paradigm for the social sciences?, *Ethnic and Racial Studies*, 36 (11), 1637-1646.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata S.L.

- Freidenberg, J. y Sassone, S. (2018) Movilidad, migración y territorio: el papel del sujeto. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 10, 45-50.
- Glockner, V. y Álvarez, S. (2020). Espacios de vida cotidiana y el continuum movilidad/inmovilidad: el protagonismo de niñas y adolescentes migrantes en el continente americano. *Anales de antropología*, 55(I) 59-72.
- Gonzalbo, P. (2006). Introducción a la historia de la vida cotidiana. Colegio de México
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma.
- Lindón, A. (1997). El trabajo y la vida cotidiana: un enfoque desde los espacios de vida. *Economía, Sociedad y Territorio*, 1 (1), 177-198.
- López-Petit, S. (2014). Más allá de la crítica de la vida cotidiana. *Archivos de Filosofía*, 9-10, 71-84.
- Nawyn, S. (2010). Gender and migration: Integrating feminist theory into Migration Studies. *Sociology Compass*, 749-765.
- Olivera, J. (2016). “Filicidio” Narrativas de violencia, mujeres en reclusión y subjetividad femenina [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Baja California]. Repositorio Institucional de la UABC.
- Schaub, M. L. (2012) Lines across the desert: mobile phone use and mobility in the context of trans-Saharan migration. *Information Technology for Development*, 18 (2), 126-144.
- Sheller, M. y Urry, J. (2018). Mobilizing the new mobilities paradigm, *Applied Mobilities*, 16 (10), 333-355
- Zermeño Padilla, G. (1999) Condición de subalternidad, condición postmoderna y saber histórico. ¿Hacia una nueva forma de escritura de la historia?. *Historia y Grafía*, 12, 11-47.

MIGRACIÓN VENEZOLANA: UNA OPORTUNIDAD MULTILATERAL PARA COLOMBIA, VENEZUELA Y ESPAÑA

JULIÁN ENRIQUE PINILLA MALAGÓN
Universidad de Burgos- España.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década el movimiento migratorio latinoamericano, específicamente la migración venezolana ha tomado vital relevancia. En Colombia este fenómeno ha sido de alto impacto, pues nuestro país ha pasado de ser inicialmente un territorio de tránsito a convertirse en un país de acogida.

Varios factores como la cercanía geográfica, la mixtura de culturas y un pasado histórico en común, hacen que Colombia y Venezuela sean países hermanos, no solamente unidos por sus fronteras sino por su gente, compartiendo una riqueza poblacional representada en sus ciudadanos, quienes por las condiciones desfavorables que actualmente enfrenta Venezuela han tenido que migrar en busca de otras opciones.

De esta forma, según datos del Plataforma de Coordinación Interagencial para refugiados y migrantes de Venezuela R4V “para septiembre de 2022 cuentan con registro único de migración 2.477.588 ciudadanos venezolanos en todo el territorio colombiano” (R4V, 2022) Adicionalmente Migración Colombia (2022) este año, ha reportado un incremento del 34% en el número de migrantes presentes en el territorio nacional, en comparación con cifras del 2021.

Esta población migrante, actualmente se encuentra en condiciones de alta vulnerabilidad en aspectos económicos, políticos y sociales, pues debe enfrentarse a otras problemáticas como su integración a la sociedad colombiana, la búsqueda de vivienda, educación, y trabajos dignos,

además de las condiciones psicosociales que genera la migración: estrés, desarraigo, ruptura familiar etc.

De conformidad con la constitución política colombiana al Ministerio Público le corresponde la guarda y promoción de los derechos humanos. De conformidad con esto, se han liderado iniciativas institucionales de restitución y garantía de derechos fundamentales para la población migrante.

La población migrante representa un porcentaje importante de los habitantes del Distrito Capital, que llegan a Colombia en busca de metas y mejores condiciones de vida para sí mismos y sus familias.

En este punto, la participación de la comunidad europea y de España cobran especial sentido. Pues en contraste con la masiva migración venezolana que ha acogido Colombia, en España según un estudio de Rosa Fernández publicado en la plataforma Statista relacionado con la tasa de variación anual de las comunidades extranjeras más presentes en España de enero de 2021 a enero de 2022, “para junio de 2022 existen 220.461 ciudadanos venezolanos en todo el territorio, con un incremento del 5.5 % en comparación con cifras del 2021” (Fernández, R. 2022).

Por lo tanto, es de vital interés crear y ofrecer, herramientas institucionales que faciliten la experiencia de vida de la población migrante a corto, mediano y largo plazo y fortalecer el cumplimiento de los roles institucionales como la protección y garantía de derechos humanos a una escala multidimensional.

La iniciativa que se presenta con esta ponencia busca responder el siguiente interrogante: ¿Qué tipo de mecanismos permiten la garantía de derechos humanos para la población migrante y ofrecen oportunidades de construir proyectos de vida sostenibles en los países de acogida como Colombia y España?

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta ponencia reconoce que a través de potenciales esfuerzos binacionales es posible crear mecanismos de protección de derechos a la población migrante, así como satisfacer las necesidades de

construcción de proyectos de vida a largo plazo. Por esta razón, se plantea una alianza multilateral entre Colombia como país de acogida, educación y restitución de derechos fundamentales y España como un receptor de población migrante que se nutra del fenómeno migratorio a partir de la construcción de oportunidades de vida a largo plazo relacionados con el sector rural.

3. METODOLOGÍA

La metodología planeada aborda tres ejes temáticos dentro de un estudio de caso comparado de carácter mixto, es decir cualitativo y cuantitativo.

3.1 HERENCIAS IBEROAMERICANAS: EL ROL DE COLOMBIA, VENEZUELA, ESPAÑA.

3.2 MIGRACIÓN MULTILATERAL: UNA MIGRACIÓN INTELIGENTE ENFOCADA EN LA GARANTÍA DE DERECHOS HUMANOS Y EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE VIDA A MEDIANO Y LARGO PLAZO PARA LA POBLACIÓN VENEZOLANA.

3.3 RETOS, APRENDIZAJES Y OPORTUNIDADES: GARANTÍAS DE DERECHOS PARA LA POBLACIÓN MIGRANTE EN COLOMBIA Y ESPAÑA.

3.1. HERENCIAS IBEROAMERICANAS: EL ROL DE COLOMBIA, VENEZUELA, ESPAÑA

A continuación un recuento breve del pasado en común que une a la región Colombo - Venezolana con España; Desde inicios del siglo XVI, durante el periodo colonial, Colombia y Venezuela fueron “reconocidas como las provincias de Santa Marta y La Nueva Andalucía respectivamente, siendo dos entidades político-administrativas de España que posteriormente se unificarían en el Virreinato de la Nueva Granada hasta 1810” (Mgar, 2022), con el estallido de las guerras de independencia pasan a ser parte de una sola nación naciente: La Gran Colombia, la cual tuvo su punto fundacional con la Batalla de Boyacá que “puso fin al colonialismo español en el territorio de la Nueva Granada, abrió el espacio para que con la Constitución de 1821 se organizara la república

con la unión de Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia y Panamá” (Blanco, J. 2007)

Además de heredar la división fronteriza, durante el periodo de la Gran Colombia, Colombia y Venezuela guardaron estrechas relaciones a través del desarrollo cultural y político que unía a sus habitantes, sobre todo en las zonas de frontera. Sin embargo, los conflictos internos a niveles administrativos derivaron en su ruptura, para 1830 Venezuela se separa de la Gran Colombia y nace como una nación independiente. No obstante, la delimitación fronteriza de Venezuela con Colombia existía y había sido promulgada constitucionalmente, como bien señala el académico venezolano Ramon Velásquez (2006)

“La Constitución de septiembre de 1830, la primera de la naciente República, estableció que el territorio de Venezuela, y en consecuencia sus fronteras, serían los correspondientes en 1810 a la Capitanía General de Venezuela. De esta forma, los constituyentes que dieron a Venezuela su primera Constitución tras la disolución de la Gran Colombia, asumieron un criterio delimitador del espacio venezolano, el cual sería parte de una constante disputa por los dos Estados hasta 1941” (Velásquez, R. 2006)

Durante el siglo XX las relaciones entre los dos países hermanos van de la diplomacia a la discordia constante, sobre todo en temas relacionados con la seguridad de las fronteras, la delimitación misma del espacio fronterizo (definido en su totalidad hasta 1941), las migraciones desorganizadas, el conflicto armado, y las posiciones políticas encontradas de sus mandatarios. Aun así, los valores en común, la cultura y las experiencias heredadas, hacen de los dos Estados territorios inseparables con una amplia riqueza representada por sus ciudadanos.

A partir de este punto se analiza las relaciones bilaterales de cada país con el reino de España:

3.1.1 Relaciones colombo – españolas

Posterior a la independencia la relación diplomática entre las dos naciones ha sido de una continua estabilidad desde 1881 con el reconocimiento de Colombia como un país soberano por parte de España. Junto con el “reconocimiento del Imperio británico durante la década de 1810-1830 de Colombia como un Estado soberano la naciente nación logra

consolidarse en materia de relaciones exteriores como un territorio no conquistable” (Rojas, L, 2017).

Sin embargo, dentro del proceso de independencia y posterior consolidación de La Gran Colombia, el pasado colonial seguía presente en la vida cotidiana de los ciudadanos: desde la división político administrativa de los territorios, los sistemas de vías y transporte y las problemáticas sociales relacionadas con la desigualdad social, continuaron existiendo posterior a la declaración de autonomía por parte del Estado Colombiano.

Durante el siglo XIX el legado español en Colombia se manifiesta a través de las herencias sociales relacionadas con la religión católica, el dominio del idioma español en todo el territorio y las instituciones políticas. Durante el siglo XX, la relación bilateral se fortalece a través del recibimiento de migrantes españoles durante la Guerra Civil, ayuda humanitaria y el pacto de tratados bilaterales en materia de comercio exterior y cooperación antiterrorista.

“El apoyo de España hacia Colombia ha permitido la consecución de prioridades políticas bilaterales en el ámbito internacional como: la eliminación del visado, la construcción de paz y postconflicto, la vinculación de Colombia a la OCDE y la lucha contra el cambio climático y las economías verdes” (ICEX, 2022)

Cabe destacar que existe una amplia población colombiana residente en España, según datos publicados por Rosa Fernández en Statista (2022) "para el 2022 la comunidad colombiana destaca su crecimiento en España con un incremento superior al 6% con 315.885 habitantes en comparación con los 297.934 registrados en 2021" (Fernández, R. 2022).

3.1.2. Relaciones entre España y Venezuela

Como bien lo señala el profesor Reinaldo Rojas en la edición especial de Historia Bicentenario (2010) “durante los inicios del siglo XIX Venezuela era para España uno de los territorios más prósperos de las colonias gracias al impulso de la actividad agropecuaria donde destacan el cacao, el tabaco y la cría de ganado para la exportación.” (Rojas, R. 2010). Asimismo, previo a 1810 Venezuela pertenecía a la Capitanía General de Venezuela en donde las relaciones exteriores estaban

mediadas profundamente por el comercio ultramarino que traía consigo migraciones desde Europa hacia el nuevo mundo.

Según datos de recopilados por Josep Delgado en su investigación: La emigración española a América Latina durante la época del comercio libre, el ejemplo catalán (1765-1820) describe las motivaciones de los migrantes europeos por comerciar y asentarse en los territorios caribeños como parte de la expansión del intercambio comercial, así:

“los datos hablan de una predilección de los catalanes y venidos de España por las zonas de puertos comercio abierto y de una mayor densidad del asentamiento de migrantes catalanes en las zonas caribeñas entre ellas Venezuela, (...) En Caracas y Maracaibo se estableció el 0,79 % de los comerciantes catalanes” (Delgado, J. 1980)

Sin embargo, con los procesos de independencia estas estrechas relaciones entre Venezuela y España cambian, pues una vez declarada la independencia de la Nueva Granada en 1810, “Venezuela en simultaneo (1810-1830) experimenta un proceso de reorganización político-institucional para dar paso a las formas republicanas de gobierno” (Rojas, R. 2010). De esta forma es integrada a la Gran Colombia, de la cual termina desligándose en 1830 en búsqueda de autonomía política, solo hasta 1846 se reestablecen las relaciones diplomáticas entre los dos países como Estados independientes.

Posteriormente durante el Siglo XX varios acontecimientos de relevancia mundial estrecharan las relaciones entre España y Venezuela ya que durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Civil española “un aproximado de 24.000 españoles llegan a América Latina y al menos un centenar arribaron periódicamente a las costas de Venezuela entre 1939 y 1949 en busca de asilo político, mejores condiciones económicas y refugio” (El PAIS. 2015)

Este fenómeno enunciado previamente generó una fuerte presencia de la cultura española en varias zonas del país, que posteriormente funcionarían como elementos comunes para la creación de experiencias y valores compartidos por parte de los migrantes venezolanos en España. Esta cierta familiaridad de costumbres ha permitido un fenómeno interesante, pues en zonas como Andalucía prevalece una amplia población

de migrantes venezolanos que comparten lazos de sangre o vínculos afectivos con antepasados, nativos españoles.

Sin embargo, durante el siglo XX y el corto siglo XXI, las relaciones entre los dos países han fluctuado entre la diplomacia y el cierre de relaciones, sobre todo desde los años 90's con la llegada al poder del Estado venezolano del bolivarianismo en cabeza de Hugo Chávez. Como bien señala Ángel Luis León (2016)

“durante los años 2000 las relaciones serán de carácter tensionaste pues, sumado a las fricciones ideológicas aparecen los conflictos en materia comercial y política, pues la presencia del ETA en el radar de la opinión pública y la desconfianza de algunos grupos económicos españoles con sede en Venezuela, sembraron la sensación de constante incertidumbre en materias de garantías de inversión. Adicionalmente con el fallido intento de golpe de Estado contra Chávez en 2002 y las descalificaciones personales que continuarían públicamente por parte de los dos países durante toda la década, las relaciones bilaterales se reducen a su forma más diplomática: cooperación multilateral en materia de comercio, ayuda humanitaria, transporte y tránsito de personas.” (León, A. 2016)

3.2. MIGRACIÓN MULTILATERAL: UNA MIGRACIÓN INTELIGENTE PARA LA GARANTÍA DE DERECHOS HUMANOS Y EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE VIDA.

Cuando se habla de migración inteligente nos referimos aquella orientada a la garantía de derechos humanos de la población migrante y al posterior desarrollo de proyectos de vida a mediano, corto y largo plazo.

Por esta razón, la ponencia propone la creación de mecanismos que permitan la garantía de derechos para la población migrante, además de ofrecer oportunidades de futuro en los países de acogida. Por lo cual, se plantea el despliegue de una alianza multilateral entre Colombia como país de acogida, educación y restitución de derechos para la población migrante, y España como un receptor de la población que se puede nutrir del fenómeno migratorio a partir de la construcción de oportunidades de vida a corto, mediano y largo plazo en labores relacionadas con el sector rural.

3.2.1. Mecanismos en Colombia

En Colombia se han liderado iniciativas institucionales de restitución y garantía de derechos fundamentales para la población migrante. Es válido resaltar que, Colombia siendo un país de acogida, en los últimos diez años (2012-2022) ha desarrollado políticas públicas orientadas a mitigar la problemática de la irregularidad migratoria y la vulnerabilidad social de la población migrante.

El **Estatuto de Protección Temporal Especial (EPTE)** complementa las obligaciones internacionales de Colombia en relación con la atención y protección de la población migrante. En este sentido, el EPTE ha sido una de las apuestas más valiosas para regular, monitorear y asignar recursos desde el Estado Colombiano a las iniciativas que propendan la garantía y la restitución de derechos humanos de la ciudadanía venezolana desde su implementación en el año 2021.

Al ser una iniciativa estatal, el Estatuto de Protección Temporal Especial permite además el despliegue de otros mecanismos de protección que garanticen el acceso a salud, educación básica, protección de menores y permisos especiales de residencia y empleo.

En este orden de ideas, los mecanismos que se proponen en Colombia serían un derivado complementario aplicable en la ciudad de Bogotá:

Mecanismo de reconocimiento poblacional de migrantes venezolanos habitantes en Bogotá, Colombia.

Se aplica mediante el reconocimiento de habilidades, fortalezas, saberes previos y necesidades, por medio del cual se identifique y filtre a la población venezolana susceptible de migrar a España.

El mecanismo planteado para Bogotá, Colombia se desarrollará en varias etapas iniciando con la fase de caracterización poblacional en donde a partir de censos a la población migrante, se busca determinar los perfiles, historias de vida, proyectos a corto, mediano y largo plazo, así como necesidades inmediatas de la población censada manifiesta.

Mecanismo de educación.

Está orientado a la formación laboral y creación de oportunidades de proyectos de vida a corto, mediano y largo plazo. Se plantea una fase de pedagogía y educación, ya que, una vez reconocidos los perfiles de la población susceptible de ser integrada al programa como edad, género, perfil ocupacional etc., se hace necesario capacitar al talento humano migrante a través de programas de educación orientada al trabajo en el sector rural.

Actualmente en Colombia la implementación de un mecanismo como este representaría un reto para las instituciones del Estado, puesto que, en los centros de formación técnica, tecnológica y profesional colombianos, la oferta educativa para población migrante existe de manera virtual y está orientada al desarrollo de habilidades para la vida laboral. Así lo anuncia el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) “a partir del 28 de agosto de 2020, los migrantes venezolanos en Colombia, con Permiso especial de permanencia –PEP- pueden inscribirse a cursos gratuitos de manera virtual, relacionados con las áreas de operación industrial, salud, idiomas, y finanzas”. (SENA, 2020)

Teniendo en cuenta esto, el despliegue de un programa de educación para el trabajo y la formación laboral de la población venezolana, representa una oportunidad para Colombia de promover y cumplir un rol institucional comprometido a nivel nacional e internacional por implementar estrategias de integración social y de educación que permitan acoger a la población venezolana, que sobrepase los límites de la asistencia humanitaria y aproveche la potencia del talento humano migrante que busca construir proyectos de vida estables a mediano y largo plazo tanto en Colombia como en España.

Mecanismo de selección

En un tercer lugar, en su última etapa se seleccionará a la población migrante susceptible de ser beneficiaria del programa de reubicación en España. Así mismo, sería una fase articulada en donde una vez orientados en el desarrollo de actividades productivas en el sector rural español, puedan desempeñar dichas competencias en el país europeo, previo el

cumplimiento de requisitos dispuestos por el Estado colombiano y al haber aprobado los programas de capacitación.

Así, las fortalezas de esta propuesta permitirían brindar la oferta institucional de oportunidades multilaterales para el aprovechamiento del talento humano de la población migrante, a través de su vinculación a actividades laborales que les permitan construir proyectos de vida a mediano y largo plazo, en donde no solamente se potenciarían sus habilidades para el trabajo, sino que adicionalmente, se harían partícipes en la construcción de tejidos sociales en los países de acogida: Colombia y España.

Cabe destacar que estas etapas de desarrollo hacen parte del mecanismo aplicable en Bogotá Colombia, sin embargo, se articulan consecuentemente con la implementación del Mecanismo de Inclusión social y laboral aplicable en las zonas rurales de España.

3.2.2. Mecanismos en España:

Mecanismo de inclusión social y laboral.

Teniendo en cuenta que se busca ofrecer oportunidades para el desarrollo de proyectos de vida a mediano y largo plazo a la población migrante, el rol de España cobra sentido alrededor de la creación de un mecanismo de vinculación a la vida laboral y de inclusión social para la población venezolana beneficiaria, en los sectores de la economía rural del país.

De esta forma, la propuesta que plantea la ponencia como herramienta aplicable en España es el desarrollo de un mecanismo de inclusión social y laboral orientado al desarrollo de proyectos productivos relacionados con industrias o economías del sector rural español.

La vinculación a través de proyectos productivos se articula con las fases ya cumplidas de caracterización poblacional, educación y selección realizadas previamente en Colombia con la población susceptible de reubicación en España.

Así, una vez es seleccionado el talento humano desde los mecanismos previos aplicados en Colombia, en España se continua un proceso de reubicación teniendo en cuenta los perfiles, aptitudes y habilidades que cada

persona haya manifestado previamente, de forma posterior se continua con una nueva etapa en donde son vinculados al desarrollo de proyectos productivos relacionados con economías del sector rural en España.

De esta forma, se garantiza por un lado la permanencia en la región rural a través de la generación de incentivos de carácter económico, de integración y bienestar social que nutren el compromiso de la población migrante beneficiaria con el desarrollo total del proyecto productivo.

Adicionalmente se promueve el aprovechamiento de las habilidades y conocimientos adquiridos por la población migrante antes, durante y después del proceso migratorio, garantizando la construcción de proyectos de vida a mediano y largo plazo relacionados con la construcción de vidas estables, vinculaciones laborales en proyectos de desarrollo productivo sostenible que generen ganancias para cubrir las necesidades y aspiraciones básicas.

Es de aclarar que, través de este mecanismo de inclusión no se busca que la población migrante se vincule da manera laboral únicamente, sino que, a través de herramientas de integración social como programas de esparcimiento y convivencia, puedan adaptarse fácilmente a la vida cotidiana de la ruralidad española. Además, de generar procesos de arraigo y construcción de tejidos sociales más fuertes a través del componente cultural (relaciones venezolanas- españolas) que les permitan participar activamente como miembros de las comunidades rurales de acogida en España.

Este mecanismo resulta pertinente ante el fenómeno ampliamente conocido como la “España Vacía” o la tendencia a la despoblación que viven algunas zonas rurales del país. Según datos de la Vicepresidencia cuarta del Gobierno y la secretaria general para el reto demográfico “3 de cada 4 municipios en España pierden población en la última década, siendo la despoblación rural la más inminente, donde existen 6,815 municipios con menos de 5000 habitantes, es decir el 12% del total de la población”. (Vicepresidencia Cuarta y Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico, 2020)

Este ha sido un fenómeno de paulatino incremento en los últimos 50 años, siendo las últimas dos décadas las más afectadas. Según datos de Europa Press Data 2022:

"Uno de los principales factores que explican la despoblación es la emigración de habitantes nativos de las zonas rurales a grandes zonas urbanas, esto en mayor medida en búsqueda de mejores condiciones materiales y económicas (...) Desde el año 2000 la población de los municipios de 1000 o menos habitantes ha caído un 8,9 % concentrando solo el 3,1 % de la población para 2018" (EpData, 2022).

En este sentido, existe una problemática que puede ser resuelta a partir de la creación de un mecanismo de inclusión social y de acogida, que se nutra por un lado del talento humano y las habilidades que la población migrante venezolana ya tiene adquiridas, y por el otro crea oportunidades de permanencia, inmersión social y garantía de derechos humanos a partir del trabajo en la aplicación de proyectos productivos vinculados al sector rural despoblado en España.

3.3 RETOS, APRENDIZAJES Y OPORTUNIDADES: GARANTÍAS DE DERECHOS PARA LA POBLACIÓN MIGRANTE EN COLOMBIA Y ESPAÑA

Los retos en la implementación de estos mecanismos propuestos requieren esfuerzos a niveles institucionales para la restitución y garantía de derechos humanos de la población migrante en los tres países: Colombia y España como países de acogida y Venezuela como país de origen.

Las alianzas interinstitucionales son fundamentales para crear puentes que conecten a los ciudadanos venezolanos con las mejores oportunidades de vida en los países de acogida a partir de sus necesidades.

La garantía de derechos humanos debe ser el eje central para el desarrollo de estos mecanismos propuestos, pues no solo hacen parte de una exigencia estatal, sino que humaniza y reconoce a la población migrante como ciudadanos, con complejidades, sueños, metas, necesidades etc., quienes, más allá de ser una carga social o una problemática, representan la riqueza y el legado cultural de un país en crisis.

La vinculación laboral y social de población migrante dentro del sector rural español es apuesta por resolver las problemáticas de vinculaciones

a la vida productiva a través de la educación orientada a las labores rurales. Además, crea oportunidades de construcción de proyectos de vida satisfactorios a mediano y largo plazo para sí mismos y sus familias dentro de las sociedades de acogida.

Abordar el fenómeno de la migración venezolana desde una perspectiva multilateral permite el despliegue de acciones políticas económicas y sociales conjuntas a nivel internacional, y las propuestas aquí planteadas pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población migrante venezolana presente en Colombia.

4. RESULTADOS

Los hallazgos de esta ponencia son los mecanismos planteados como herramientas de políticas públicas multilaterales orientadas a mejorar las condiciones materiales e inmateriales de vida a corto, mediano y largo plazo de la población migrante venezolana radicada en Bogotá, Colombia a partir de estrategias de cooperación multilaterales y binacionales junto con España.

El desarrollo e implementación de estos mecanismos requieren un trabajo mancomunado de los dos países por crear y brindar oportunidades de futuro a la población migrante en los países de acogida. A través de una oferta institucional certera que no se enfoque únicamente en el cumplimiento de las obligaciones jurídicas a nivel nacional e internacional, sino que se comprometa por darle garantía y especial protección a los derechos humanos de la población migrante, además de promover mejores condiciones para la vida digna de los ciudadanos venezolanos.

De esta forma, los hallazgos de esta investigación también están orientados a reconocer el potencial de talento humano que la población migrante venezolana trae consigo antes, durante y después del proceso migratorio, dicho potencial puede ser estimulado y aprovechado en programas para el desarrollo de proyectos productivos relacionados con las economías del sector rural español.

Así, dichos proyectos productivos resultan en ventajas tanto para la población migrante como para el país de acogida última: España, ya que

por un lado garantizan la permanencia de los ciudadanos venezolanos en territorio rural español durante los tiempos específicos para el desarrollo del proyecto, mientras que de manera simultánea a través de su trabajo están contribuyendo al mejoramiento de la economía del país.

Por otro lado, para la población migrante esta oferta institucional permitiría el desarrollo de un proyecto de vida estable de mediano y largo plazo, donde además de estar vinculados laboralmente pueden reconectar y reconstruir sus redes de afecto y tejido social, ya sea desde espacios de esparcimiento y convivencia, o desde el arraigo cultural heredado.

En ambos sentidos significa resolver en cierta medida, una parte importante del fenómeno migratorio que ha desbordado las capacidades institucionales tanto de Venezuela como país de salida y de Colombia como país de acogida. España por su parte al ser el destino final para el desarrollo de los proyectos productivos y los proyectos de vida, puede mitigar su grave situación de despoblación interna que afecta principalmente a las economías agrícolas a través de la inclusión social, económica y laboral de la población migrante venezolana a sus comunidades rurales.

5. DISCUSIÓN

La discusión alrededor de esta propuesta puede suscitarse desde algunas posturas críticas al desarrollo sostenible, pues las vinculaciones laborales de las poblaciones migrantes dentro de países desarrollados pueden ser vistos como instrumentalización de la mano de obra precarizada. Sin embargo, es necesario resaltar que el enfoque de derechos humanos que presenta esta propuesta es una apuesta por garantizar condiciones de vida digna para quienes se articulen a estos mecanismos de inmersión en los países de acogida, ya sea Colombia o España dentro del sector rural.

6. CONCLUSIONES

Las herencias Iberoamericanas como experiencias, costumbres y elementos culturales compartidos por los tres países, tienen potencial para resolver problemáticas de acogida y desarrollo de proyectos de vida de la población migrante tanto en Colombia como en España.

Este potencial social debe nutrirse a través de la creación de mecanismos multilaterales que permitan la garantía de derechos humanos y la vinculación de la población migrante a oportunidades de vida en el sector rural español.

Dichos mecanismos se plantean de manera articulada para su operación en los dos países de acogida: Colombia y España, en Colombia por un lado cumplen objetivos de reconocimiento de la población migrante, formación orientada al trabajo y selección de perfiles ocupacionales susceptibles de reubicación en España.

Por otro lado, España cumple un rol de acogida e integración social, cuyo mecanismo está planteado para vincular laboral y socialmente a la ciudadanía venezolana participe, a través del desarrollo de proyectos productivos de mediano y largo plazo vinculados al sector rural y agrícola.

Adicionalmente, este mecanismo plantea formas de inmersión e inclusión social que promueven el arraigo y la construcción de tejido social entre las comunidades de acogida y la población migrante venezolana que permitan no solamente el aprovechamiento económico del talento humano de la población migrante, sino que adicionalmente, valora y reconoce su riqueza cultural.

La garantía de derechos humanos es fundamental a la hora de proponer mecanismos de integración a la población migrante, pues son una oportunidad que debe captar los deseos y aspiraciones que dicha población manifiesta. Esta propuesta no tiene que ver con una instrumentalización de la migración dentro de sectores económicos españoles, por el contrario, trabaja por un horizonte que garantice derechos humanos y la creación de oportunidades de futuro a corto, mediano y largo plazo.

8. REFERENCIAS:

- Blanco, Jacqueline (2007) De la gran Colombia a la Nueva Granada, contexto histórico - político de la transición constitucional Prolegómenos. Derechos y Valores, vol. X, núm. 20, julio-diciembre, 2007, pp. 71-87
Universidad Militar Nueva Granada Bogotá, Colombia

- Delgado, Josep. (1980) La emigración española a América Latina durante la época del comercio libre (1765-1810) El ejemplo Catalán. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Delgado, Josep. (1980) La emigración española a América Latina durante la época del comercio libre (1765-1810) El ejemplo Catalán. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Europa Press Data (2022). Causas de la despoblación en España, Datos. Disponible en: <https://www.epdata.es/datos/despoblacion-espana-datos-estadisticas/282>
- El PAIS (2015) Cuando los refugiados éramos nosotros. Lo mejor de VERNE. Recuperado de: https://verne.elpais.com/verne/2015/08/25/articulo/1440511017_879100.html#:~:text=Aunque%20muchos%20consiguieron%20regresar%20en,Y%20son%20españoles.
- Fernández, Rosa (2022) La tasa de variación anual de las comunidades extranjeras más presentes en España de enero de 2021 a enero de 2022. Disponible en: <https://es.statista.com/estadisticas/472532/tasa-de-crecimiento-de-la-poblacion-extranjera-de-espana-por-nacionalidad/>
- León, Ángel. (2015) Las relaciones Hispano-venezolanas durante el chavismo (1998-2011) Universidad de Laguna, España.
- Mgar.net (2022) Documentos de la expedición a Santa Marta de don Pedro Fernández de Lugo. Disponible en: <https://mgar.net/docs/stamarta.htm>
- Migración Colombia (2022) Cifras de venezolanos en Colombia. Recuperado de La razón pública. Lo que no nos dice migración Colombia. 2022. Disponible en: <https://razonpublica.com/venezolanos-lo-no-nos-dice-migracion-colombia/>
- Red de oficinas Económicas y Comerciales de España en el EXTERIOR ICEX (2022) Resumen de las relaciones bilaterales entre España y Colombia. Disponible en: <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-pais/relaciones-bilaterales/index.html?idPais=CO>
- Rojas, Luis. (2017). ANÁLISIS HISTÓRICO DEL PROCESO DE DEFINICIÓN DE FRONTERA COLOMBO-VENEZOLANA: UN PROBLEMA INCONCLUSO. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de derecho, Escuela de Ciencias Políticas. Medellín. Disponible en: <u.co/bitstream/handle/20.500.11912/4630/Análisis%20histórico%20del%20proceso%20de%20definición%20de%20la%20frontera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rojas, R. (2010) El 19 de abril de 1810 y el proceso de independencia venezolano. Edición bicentenario. Biblijuridicas UNAM. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4547/12.pdf>
- R4V. Plataforma de Coordinación Inter agencial para refugiados y migrantes de Venezuela (2022) Venezuelan population registered by the R4V. Reporting dates and frequency vary from to country. Disponible en: <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>
- SENA Servicio Nacional de Aprendizaje (2020) SENA abre oferta de cursos virtuales para migrantes con Permiso Especial de Permanencia PEP. Disponible en: <https://www.mintrabajo.gov.co/prensa/comunicados/2020/agosto/sena-abre-oferta-de-cursos-virtuales-a-migrantes-con-permiso-especial-de-permanencia-pep>
- Statista 2022. Población extranjera de España en 2021 y 2022, por nacionalidad. Tabla de cifras. Disponible en: <https://es.statista.com/estadisticas/472512/poblacion-extranjera-de-espana-por-nacionalidad/#statisticContainer>
- Velásquez, Ramon (2006). Los espacios de las relaciones Colombo – Venezolanas GeoVenezuela: Fundación Empresas Polar. Disponible en: https://bibliofep.fundacionempresaspolarg.org/media/1074/gv_t9_c76_p236_265_lres_single_preview.pdf
- VICEPRESIDENCIA CUARTA Y MINISTERIO PARA LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA Y EL RETO DEMOGRÁFICO. (2020). El reto demográfico y la despoblación en España en Cifras. Disponible en: <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2020/280220-despoblacion-en-cifras.pdf>

EMOCIONES DE MIGRANTES DEPORTADOS A TRAVÉS DE LA HISTORIA ORAL: EL CASO DE TIJUANA, MÉXICO

ANTONIO PALMERO MURIEL
Universidad de Jaén

EVA SOTOMAYOR MORALES
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Una de las dimensiones más determinantes en las relaciones humanas es la emocional, pero, contradictoriamente, muy pocas veces despertó algún interés por parte de las ciencias sociales en general (Bericat, 2000, p. 153) Tanto es así, que el campo de estudio de esta dimensión social es relativamente nuevo. Autores tales como A.R. Hochschild, Lutz y White, Th. D. Kemper, M. Mauss, G. Bateson, M. Mead, y J. Scheff, han sido los pioneros en tomarlas como objeto de estudio desde ámbitos que van desde la antropología y sociología, hasta llegar a autores más contemporáneos como D. Le Breton y E. Bericat (Martínez, 2019, p. 117-118).

De esta forma y en los últimos años, el binomio entre las emociones y la movilidad nos han permitido acercarnos aún más si cabe al estudio de los movimientos migratorios, dejando a un segundo plano los datos estadísticos y ofreciéndonos una perspectiva más humana. Por ende, si queremos comprender e interpretar las emociones, debemos asimilar previamente las diversidades sociales, económicas, políticas y etnográficas del movimiento humano, haciendo especial énfasis en el sentido de pertenencia (Svasek, 2010; Wood y Waite, 2011). Al mismo tiempo, emoción y movimiento van unidos de forma inherente. En etimología, la palabra emoción proviene del latín “*emovere*”, que semánticamente significa “para ser movido”, por lo tanto, las emociones son “lo que nos

mueve” y “ lo que nos hace sentir, lo que nos vincula al lugar” (Huang y Yeoh, 2007). Por ende, las emociones se construyen en un contexto social e histórico dado, y se experimentan a través de los individuos, que a su vez generan procesos sociales provocados por dicha interacciones.

Como objetivo de nuestra investigación, y en consonancia con las teorías expuestas anteriormente, nos proponemos identificar y analizar los diferentes elementos arraigados a la cultura emocional. Para ello, nos hemos centrado en el proceso migratorio que lleva a nuestros informantes a través de un periplo migratorio que en algunos casos comienza en San Salvador, Cuba o México, hasta llegar al país de destino, Estados Unidos, donde posteriormente rehicieron sus vidas. Además, analizaremos las emociones de nuestros informantes durante todo el proceso migratorio y posterior deportación en algunos casos, a través de la teoría de Hocshschild. En la parcela metodológica, hemos utilizado en primer lugar dos grandes corrientes de pensamiento propias de la sociología, la antropología y psicología: interaccionismo simbólico e intercambio social, para después centrarnos en la teoría de Hocshschild para analizar como hemos mencionado anteriormente los discursos de nuestros informantes. Como trabajo de campo, seleccionamos a 67 migrantes, 70 % hombres y 25% mujeres, con un rango de edad de entre 28 a 75 años.

Posteriormente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas, conservando y asegurando el anonimato de todas aquellas personas participantes que no han querido dar su nombre. Las Historias de vida, en cuanto a técnica o método de investigación cualitativa, como la denomina Jones (2009), permite conocer la vida de una persona o de un grupo de personas a través de su propio relato; es una especie de biografía, contada o narrada por el propio individuo y motivada por el investigador. El emplazamiento donde han sido grabadas la totalidad de nuestras entrevistas es la ciudad fronteriza de Tijuana, concretamente en el Desayunador Salesiano “Padre Chava”.

Este lugar perteneciente a la congregación religiosa salesiana, lleva funcionando más de 30 años gracias a las donaciones anónimas de los tijuanaenses. Por estas instalaciones pasan diariamente más de 1.200 usuarios, la gran mayoría en situación de calle, llegan buscando que le presten algunos de los servicios que el desayunador brinda cada día, ducha

caliente, ropa limpia, corte de pelo, llamadas telefónicas, sicólogo, desayuno caliente, entre otros muchos... En definitiva, este trabajo brinda la posibilidad de analizar y recuperar testimonios de mujeres y hombres que sufrieron la descarnada experiencia de la migración y posterior deportación, los y las que un día tuvieron que abandonar sus comunidades para enfrentar nuevos desafíos y oportunidades.

1.1. INTERACCIONISMO SIMBÓLICO E INTERCAMBIO SOCIAL

Las emociones humanas se desenvuelven en el campo de la subjetividad que genera la interacción humana y las relaciones sociales. En el origen del estudio de la sociología de las emociones, William Thomas en los años de publicación de su obra junto a Florian Znaneki: “Old World Trait transplanted” de 1921, formuló su famoso teorema: “ si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias” (Thomas, 1928, p123).

Esta teoría nació a principios del siglo XX fruto de los estudios e investigaciones realizadas por George Herbert Mead, profesor de psicología social de la Universidad de Chicago. Uno de los axiomas del interaccionismo simbólico radica en que nada existe fuera de la experiencia, es decir, el conocimiento del mundo exterior va a depender de la interpretación que cada actor realice de forma autónoma. Para Mead, el self se ubica en la conciencia, fruto de la experiencia y ejercido a través del conocimiento y el significado de las cosas. Una sonrisa como tal existe, pero lo que representa esa sonrisa va a ser distinto en cada actor, y este a su vez, va a ser cambiante a lo largo del devenir de su vida. Por tal motivo, en esencia, lo único que cuenta es la experiencia de cada sujeto, como algo categórico de la conciencia (Cisneros, 1999, p 105).

El hecho de que el ser humano viva en sociedad y se relacione con sus demás iguales, provoca que sus experiencias sean fruto de algo colectivo, por tanto, la conciencia se origina y plasma al contacto con los demás actores. El self y su conciencia (Mead citado en Lemert, 1993), no se obtienen a través de una posición social ni de un sistema de valores ya preestablecidos, sino por el contrario, son resultado de la experiencia de cada persona en su interrelación con los demás sujetos. Por esta razón, el ser humano se va moldeando a si mismo por y desde la sociedad.

En este contexto teórico, autores como Kemper perciben el intercambio social como una distribución dispar de categorías ubicadas en los dos ángulos de poder y estatus, es decir, quedan preestablecidas teniendo los individuos cantidades desproporcionadas relativas al poder y estatus. En esta misma línea, G. C. Homans afirma que las emociones son fruto de las interacciones entre individuos, llegando a relacionar la ira y la culpa con la coerción del principio de justicia distributiva asociada a su teoría del intercambio (Bericat, 2000, p. 153). Volviendo a Kemper, concibe el poder como represivo y fundamentadas en el castigo, ejerciendo y provocando plena dominación de un individuo sobre el otro. En cambio, el estatus parte del consentimiento, aprobación, amor... que los individuos se brindan mutuamente, pero, al igual que en la otra categoría (poder) ciertos actores obtienen más estatus o menos (Kemper, 1981:337).

1.2. TEORÍA DE HOCHSCHILD

En base al Interaccionismo Simbólico, una de las mayores contribuciones al tema de la sociología de las emociones es la de Arlie Hochschild, que con sus publicaciones muestran un nueva vía de como la incorporación de las emociones en el estudio sociológico puede contribuir al descubrimiento de nuevos fenómenos sociales. Por su enfoque en la “historia profunda”, basado en comprender las emociones que subyacen bajo las creencias morales, nos hemos apoyado en su teoría del análisis de la estructura emocional para interpretar los testimonios recogidos a través de las historias de vida. Según Hochschild (1975), la legitimidad de los sentimientos se pueden categorizar en tres bloques: clínica, moral y sociosituacional.

En la primera, el sentimiento se disuade de lo que entendemos como la jerarquía de emociones en un individuo normal o sano, en la segunda, la razón afecta a la legitimidad moral de sentir o no sentir, y en la tercera, la influencia que imprime el emplazamiento y la situación en las emociones de un individuo. De igual forma que existen normas emocionales, encontramos las normas de expresión emocional, las cuales indican al individuo qué emociones y en qué grado y situaciones puede exteriorizarlas. Por lo tanto, se va a mostrar en público como la sociedad “marca”, dejando ocultos sus sentimientos en esencia (Hochschild,

1983:35). En su dimensión política, las emociones se yuxtaponen a castigos sociales, verbigracia, la envidia ejerce de forma igualitaria en la parcela normativa, mientras que en la parcela social es desigual. Así mismo, en el caso de la rabia, ira o enfado, también existen las normas emocionales, pero en estos casos, los actores receptores se encuentran en una escala inferior de preponderancia social.

1.2.1. Análisis de la estructura emocional de la existencia cotidiana de los géneros en el seno de la institución familiar

De igual manera, Hochschild (1975) toma como objeto de estudio las relaciones de pareja, concretamente en las que ambos actores trabajan. En este ámbito, los individuos se ven abocados a negociar quién y en qué magnitud realizará las labores domésticas. Ambos actores traen preestablecidos diferentes visiones de géneros semejantes o belicosos acerca de lo que un marido y una mujer “debe” de hacer. En consonancia, analiza el coste emocional de las estrategias de género apoyándose en tres factibles ideologías: una tradicional, otra igualitaria y una finalmente de transición (Hochschild, 1990:132). Más adelante, examina la estructura emocional de la familia, mostrando especial ímpetu en la atención de los padres que se encuentran en situación activa laboral dedican a sus hijos.

2. OBJETIVOS

En este trabajo se pretender analizar e interpretar las emociones de nuestros informantes a través de testimonios recogidos mediante la historia oral. Para ello, como hemos mencionado anteriormente, utilizaremos la teoría de Hochschild. Los migrantes entrevistados, verdaderos protagonistas de estas historias y emociones, eran en su mayoría usuarios del desayunador “Padre Chava” en Tijuana, donde cumplían unas condiciones comunes para poder ser usuario del mismo. La movilidad migratoria de nuestros informantes se producía en unas condiciones extremas, donde el riesgo y la peligrosidad era en ocasiones un binomio mortal para el resto de sus compañeros migrantes. A través del análisis de los testimonios de sus historias de vida hemos identificado los rasgos que forman parte de la cultura emocional.

- Analizar las emociones durante el proceso migratorio a través de la teoría de Hochschild
- Identificar elementos relativos a la cultura emocional del movimiento migratorio de Estados Unidos a México en condiciones extremas.

3. METODOLOGÍA

Con la intencionalidad de conocer las emociones de los migrantes, en su mayoría deportados y, a partir del flujo migratorio que lleva produciéndose desde hace más de 174 años de forma ininterrumpida en la frontera terrestre más transitada del mundo (Tijuana, México), nació esta investigación. Abordar las emociones a través de las migraciones permite discrepar en las posturas “económico racionalistas” (Baldassar y Boccagni, 2015, p.74), porque en el proceso migratorio las dimensiones materiales y emocionales son inherentes entre sí, no pudiéndose concebir o entender por separado. La nostalgia provocada por la separación física y espacial, además del duelo migratorio, son las primeras emociones que fueron objeto de estudio (González Calvo, 2005; Baldassar, 2008).

De estos procesos emocionales que tienen los migrantes, subyacen efectos (positivos o negativos) que marcaran el devenir de sus vidas y las de sus familiares. Por otro lado, existe una teoría fundamental, que relaciona el estudio de las emociones con los movimientos migratorios, conocida como “*teoría del intercambio*”, donde G.C Homans y P.M. Blau, entre otros, afirman que los individuos, necesariamente separados entre sí, establecen nexos recíprocos de refuerzos positivo o negativos, de premios o castigos, de recompensas o privaciones (Bericat, 2000, p. 152). De igual forma, y en otra corriente sociológica, encontramos dos teorías más, la del interaccionismo simbólico y la del intercambio social. La primera de ellas se centra en comprender de qué modo interviene activamente el ser humano en el universo emocional.

Y la segunda, en discernir el interés entre este universo y las exigencias de intercambio en la parte intrínseca de una estructura social dada (Bericat, 2000, p. 159). Por su parte, Hochschild nos habla de la cultura emocional y sus relaciones dentro de las ideologías, es decir, una

determinada cultura emocional contiene una gran carga de normas emocionales, convicciones relativas a las emociones (como “el que emigra siempre es el cabeza de familia” o “una persona puede morir de pena”), y orientaciones de cómo debemos gestionar, entender, concebir y exteriorizar los sentimientos (Hocshschild, 1983:234-242). Además, nos introduce en la reflexividad emocional, la cual no está desarrollada por los individuos ni se rige con el intelecto, sino por el contrario, además de producirse por la interpelación entre los demás sujetos, responde a factores de inconsciencia (Burkitt, 2012: Holmes, 2010).

Para la realización del presente capítulo, nos planteamos un enfoque de tipo cualitativo. En él se realizaron entrevistas semiestructuradas divididas en dos grupos y periodos de tiempo a mujeres y hombres que retornaron de Estados Unidos a México y, cuyas trayectorias migratorias, se establecen entre los años 1975 a 2020. En total recopilamos 67 testimonios, distribuidos así: 70 % hombres y 25 % mujeres.

4. RESULTADOS

Sin más preámbulos, pasemos a que sean los verdaderos protagonistas de la emigración los que nos relaten a través de sus testimonios las causas, emociones y características de su éxodo. Para ello hemos seleccionado una serie de testimonios de mexicanos, cubanos y salvadoreños que, gracias a la Historia Oral, nos reconstruyen las diversas realidades de los movimientos migratorios desde un enfoque cualitativo e intrahistórico. El análisis de los testimonios recogidos serán analizados a través de la teoría de Hocshschild.

4.1. LA NOSTALGIA.

La emoción de la nostalgia muestra los recuerdos acumulados en la conciencia del individuo, recuerdos que pueden ser distorsionados para favorecer la idílica relación del propio sujeto con el objeto añorado. Nuestro informante muestra sus recuerdos narrando hechos más o menos objetivos y anclados a valoraciones de tales hechos como “bonito” o “me gustaría volver allí”. En este caso, expresa abiertamente su deseo de volver. Un deseo transformado en quimera por cuanto el deseo de retorno

se focaliza en un espacio temporal diferente al presente. En él recuerda con agrado y fervor las festividades más importantes y emotivas de su pueblo:

Santa Ana es una ciudad muy alegre, yo recuerdo la festividad que se celebra el 26 y 27 de julio, y olvídate, es algo muy bonito, porque prácticamente toda la ciudad se vuelca en el centro para ver salir a la procesión, es una tradición muy bonita, y es algo que nunca se me olvida...() En Semana Santa, los Viernes Santo sale una procesión, mi madre que era muy católica, recuerdo cuando tenía siete años me llevó un viernes a la procesión, era bien aferrada a la fe, era algo muy bonito.

En el caso de las migraciones de México a Estados Unidos, la cultura emocional refleja un fuerte valor arraigado de respeto a la madre. La madre es la añorada, apareciendo un considerable número de veces en los testimonios, como ejemplo este que mostramos. La madre representa la stirpe, es una suerte de matriarcado del migrante, donde al padre se le otorga el poder legítimo en una cultura patriarcal en el que la madre es la matriarca en el ámbito de las emociones, ya que en ella recae el peso de la nostalgia.

De Michoacán recuerdo que era un lugar muy bonito, allí hay una ley no escrita que trata de que las persona que tienen sus casa deben barrer su acera y, así, la mantienen siempre limpia. Me acuerdo que mi madre siempre iba a lavar a un río, yo le acompañaba. En esa época no había lavadoras. Yo nací en los años 60 y en esa época la vida en México era bastante dura, sobre todo en el sur. Mi ciudad me gustaba porque había muchas huertas de mangos, ríos en los que íbamos a bañarnos, yo, mi hermano mayor y sus amigos, ¡Que por cierto! ¡fueron los que me enseñaron a nadar en el río!. Yo era muy feliz.

Pena hacia la muerte y gratitud hacia la vida

Las expresiones verbales en torno a la vida y la muerte están presentes en las expresiones de los migrantes. La posibilidad de morir en el tránsito o ver a alguien morir es muy alta, por eso es un tema presente así como la expresión y la emoción del dolor y la pena que sienten. Junto a la emoción de la pena de recordar cómo murieron seres queridos, encontramos la emoción de la esperanza y la alegría que genera el hecho de aun estar vivos. No es difícil encontrar expresiones de gratitud al hecho de mantener la vida. El testimonio de a continuación, nos detalla el fallecimiento de su padre. En esta ocasión, nuestro informante no es

consciente en el momento de la muerte de que la persona que se estaba velando en la casa era su progenitor. La inocencia de ser un niño en ese momento, le ayudó a invisibilizar su dolor:

Mi mamá estaba llorando, y yo le preguntaba que qué pasaba, porque lloraba y era mi papá que se había muerto, yo tenía cuatro años y yo no entendía nada. Recuerdo que ese día estaba jugando con las velas, y yo no sabía que el que estaba allí en el ataúd era mi padre. Él trabajaba en el campo cogiendo café, tenía fiebre y ese día se le "carbonizó" la sangre con tanto calor que hacía, de eso murió, de fiebre. Mi infancia fue bastante dura, no se la deseo a nadie, pero no me quejo porque estoy vivo, y gracias a Dios no me ha ido mal, para mí lo más importante es la salud y de eso estoy muy bien.

El miedo como cultura emocional está de forma intrínseca dentro de cada uno de nosotros. En la vida del migrante, tiene su punto de partida en el momento de fraguarse la salida de uno o varios miembros de la familia. Tanto los que emprendían el viaje, como los que se quedaban, se veían afectados de este proyecto vital colectivo. A nivel social la migración también es concebida como una tragedia separaba a las personas físicamente (Fernández y Gil, 2020). A continuación, presentamos el testimonio de un joven salvadoreño que un día emprende el viaje hacia Estados Unidos embaucado por el sueño americano y por la ilusión que su familia había depositado en él. El informante nos narra la peligrosidad del viaje en tren¹⁴⁹ que realiza desde la frontera en Tapachula, hasta llegar a escasos kilómetros de la frontera estadounidense, el trayecto supera cualquier fábula de terror, siendo una auténtica tragedia entre la vida y la muerte:

Mientras viajas en el tren, tienes que pedir comida cuando hace alguna parada, pasas frío, te arriesgas a que te corte la pierna el tren, te puede partir brazo....() hay muchos riesgos. Por la noche, cuando te quedas dormido es súper peligroso, ya no solamente por dormirte, sino por las ramas de los árboles que con lo rápido que va el tren, tú no las ves; imagínate que te da y te caes en medio del monte? ¿Allí por Oaxaca o Veracruz quién te va recoger? ¿Quién sabe qué estás allí, quién va a ir a por ti? Yo esa experiencia nunca la voy a olvidar, es una aventura increíble pero con un riesgo tremendo, solo dios sabe porque yo estoy vivo.

¹⁴⁹ el tren que hace alusión nuestro informante lo conocen como "la bestia". Un tren de carga que cruza México de sur a norte recorriendo más de 2.500 kilómetros, y en el que los migrantes se suben en el techo para así poder llegar a la frontera estadounidense. Según el gobierno mexicano, se estima que cada año pierden la vida a lomos de la "bestia" más de 300 personas.

La palabra miedo y migrante van unidos de forma inherente en la mayoría de los casos. Desde que deciden emprender hasta que en el mejor de los casos consiguen regularizar su situación. Desarrollando en algunos migrantes el trastorno persecutorio, acostumbrado a huir toda su vida, de sus casas, países de origen, policías... y con el miedo permanente de que algún día le llamen a su puerta y le deporten. Señalamos otro testimonio de un migrante salvadoreño, en este caso, después de haber sufrido en sus carnes la descarnada experiencia de la deportación en Estados Unidos, ahora vuelve a vivir con ese miedo permanente al no tener regularizada su situación en México:

Aquí en México estoy también en situación irregular, pero esto es muy diferente a Estados Unidos, aquí no te piden papeles para trabajar en ningún lado. Para serle sincero, he intentado en México varias veces regularizar mi situación pero no me dejan, me ponen muchas trabas...() cuando me para la policía, sólo le enseño mi credencial de Vigo Bay¹⁵⁰, y esa empresa ya quebró hace años, así que imagínate... (risas). Cuando me para la policía, yo siempre le digo que la perdí (documento de identificación nacional) y ya empiezan a preguntarme dónde trabajas, y ahí es cuando le enseño la credencial, ven que soy yo el de la foto y me dejan ir.

La humillación

Según los últimos estudios, la humillación tal como la concebimos hoy es un fenómeno relativamente joven. Fernández (2008) afirma que durante decenios, las sociedades han coexistido con naturalidad una escala vertical del valor humano, según la cual diferentes grupos de seres humanos tendrían mayor valor moral que otros, y estos segundos no lo ponían en cuestión. Por lo tanto, en estos últimos años, se ha ido construyendo y fraguando a nivel social una cultura emocional sobre la humillación, la misma que adolecen nuestros migrantes, pero con el añadido del estigma social que causa el ser “irregular”. Nuestro siguiente informante, de nacionalidad cubana y residente desde hace 2 años en Tijuana, nos narra la difícil situación vivida en su hogar. En él relata el trato discriminatorio que recibía por parte su madre en comparación con el resto de sus hermanos, hecho que le traumatizaría para siempre:

¹⁵⁰ Fue un centro comercial que cerró sus puertas de forma definitiva en el año 2010

Sufrí bastante discriminación por parte de los morenos¹⁵¹ y los anglosajones, yo odiaba la palabra "wetback", me lastimaba muchísimo...() y me lo decían en la escuela a diario, también sufrí mucha discriminación por parte de mi madre. Recuerdo una tarde que fuimos la familia completa a un sitio que se llamaba "Black Por", a mis hermanos le compraban zapatos buenos, yo me daba cuenta porque los zapatos eran más caro que los míos, me lastimaba ser discriminado, sentía mucho que mi madre no me quería al igual que el resto de mis hermanos. En esa época tendría como 11 o 12 años y andaba mucho de llorón, pienso que esos golpes jamás sanan, de hecho, todavía cuando hablo con mi madre le echó en cara eso.

Esas construcciones sociales de la humillación, hace un daño irreparable en los centros escolares. Hoy en día, categorizamos la humillación en los colegios como "bullying", junto con otras acciones más grotescas que no queremos recoger en este capítulo. Traemos un testimonio vivencial, narrado en primera persona, que nos proporciona de manera detalla su periplo por el colegio, donde sufre las vejaciones y humillaciones de los compañeros de clase ante la pasividad del equipo docente:

En el colegio recuerdo una vez una "negrita" flaquita flaquita que se parecía como a Olivia la de Popeye, y me dijo: ¿qué haces aquí? tienes que irte a tu país, este no es el tuyo, imagínate eso...() cuando me lo dijo yo no tendría más de 13 años, fue muy duro para mí, recuerdo que me fui llorando para casa del colegio, me escapé...() Durante la escuela en la High School me sorprendió que los profesores nunca le dijeron nada a los niños al escuchar decir espalda mojada, ¿que curioso verdad? cuando me decían espalda mojada yo les decía ¡Fack you!, era lo único que yo sabía decir por ese tiempo, porque uno solamente aprende cosas malas y yo, con decirle eso ya me quitaba el coraje.

El arrepentimiento

El ser humano concibe el arrepentimiento como un "cambio de mente" en el sentido de poder modificar la perspectiva con la percibimos las situaciones. Estos cambios de perspectivas en el individuo, van anexadas a las reacciones que tenemos frente a una escalada de valores, los cuales varían dependiendo del contexto en el que te encuentras. Por lo tanto, es la cultura emocional la que apela la metamorfosis del individuo, llamada en otras palabras, arrepentimiento. Reflejamos en el siguiente texto el arrepentimiento de un padre que, como otros muchos, se vieron

¹⁵¹ persona de raza negra

en la obligación de migrar debido a la gran pobreza que estaba sumergido su país. Nuestro informante natural de El Salvador, no duda en manifestar su abjura a la hora de tomar esa difícil decisión que marcará su vida para siempre:

Me fui de salvador para darle algo mejor a mi hija, pero estaba equivocado, lo mejor que yo le podría haber dado a mi hija era haberme quedado allí con ella. Pero uno es tan ignorante la verdad, lamento mucho haberme ido, de haber dejado a mi hija sola, pero no se, Dios tal vez me tenía preparado algo, no se... () Me acuerdo de mi hija todos los día, pero no sé que me pasó, me arrepiento mucho de haberla dejado, pero claro, yo me fui para darle lo mejor a ella. Con el tiempo te das cuenta que lo mejor no es un carro, una casa grande, tener el último móvil, lo mejor es haberle dado el amor de un padre, los valores de un hogar, sentirse en casa con sus padres, eso es lo mejor, pero yo hasta ahora no lo he comprendido. Yo a mi hija la amo mucho, pero sé que le hice sufrir mucho con mi ausencia, espero verla alguna vez antes de morirme, y poder pedirle perdón, yo espero que me perdone.

El desarraigo

Las migraciones traen consigo dos exigencias que coexisten: la separación del país del que eres emigrante, y la adaptación en el nuevo. Estas adaptaciones cuando se culminan, dan paso en la mayoría de los testimonios analizados al sentimiento de desarraigo. Quizás sea una de las emociones que más lleven de forma simultánea otras como soledad, añoranza...El siguiente testimonio es el de una mujer que, cuando partió hacia Estados Unidos desde la Ciudad Heroica de Zitácuaro, en Michoacán, contaba con 21 años de edad y de estado civil soltera. A día de hoy lleva viviendo más de 50 años de forma ininterrumpida en Estados Unidos, el desarraigo que siente hacia México natal es profundo e irreparable:

De Estados Unidos me gusta el sistema, la política, de cómo la gente se siente parte de las decisiones de su país, lo que hacen es por amor a su país, el Patriotismo. En cambio, México hay mucha corrupción, desde el gobierno, policías... () Eso sin hablar del crimen organizado, las bandas de sicarios, los cárteles, las drogas, odio todo eso. De Tijuana tengo la imagen del abuso y la corrupción. En Estados Unidos me gusta el programa que tienen de que si tú tienes hambre, el gobierno te da ayudas para la casa, para comer... Yo me siento más estadounidense, me identifico más por la cultura del otro lado que por la de aquí, la gente me lo dice también, no solo por mi pensamiento, sino por mi acento.

5. DISCUSIÓN

El análisis realizado se ha centrado en las relaciones familiares e interpersonales teniendo en consideración los conceptos de cultura emocional y reglas de sentimiento. A través de la teoría Hochschild hemos analizado e interpretado las historias de vida buscando las emociones vividas por nuestros migrantes en primera persona. Sabemos que el análisis de las emociones es complejo. No obstante esto es solo un enfoque parcial que puede complementarse con otros desde diversas perspectivas. En cuanto a las emociones mostradas en el análisis, la gran carga emocional de las historias de vida deriva en el hecho de no poder seleccionar todas las mostradas. Pero hemos creído elegir las más significativas asociadas a la cultura emocional. Por otro lado, consideramos que hemos intentado ser neutrales en nuestras interpretaciones, no estereotipando las emociones de los migrantes, sino por el contrario, recogiendo explícitamente lo que ellos y ellas sentían. Puesto que por lo general, los diferentes autores que estudian las emociones de los migrantes buscan analizar las emociones desde un punto de vista reduccionista.

6. CONCLUSIONES

El análisis de los discursos ha revelado que las emociones tienen un comportamiento complejo y multifacético en el ámbito de las migraciones (Bocconi, 2015). Mientras unos migrantes exteriorizan emociones y percepciones negativas, otros se focalizan en los aspectos positivos de su odisea migratoria. El proyecto migratorio de nuestros informantes, se muestra como el momento más decisivo de sus vidas, no estando vinculado a un único motivo para emprender ese viaje, respondiendo este a dimensiones multifactoriales. Quizás las causas que más se repiten en nuestros informantes sean el de migrar como un tiempo de crecimiento personal y ayuda en el seno familiar. Por otro lado, las emociones analizadas en el presente capítulo nos muestran diferentes dimensiones en cada una de ellas; la nostalgia siempre se manifiesta asociada al periodo de infancia, en el que los informantes afirman que es el ciclo más feliz de sus vidas. El dolor aparece reflejado como pérdida, aunque a su vez muestran grados altos de optimismo emanados de ese mismo dolor. El

miedo es quizás la emoción más común y repetitiva en todos ellos, teniendo como punto de partida el viaje, que posiblemente, sea la etapa más vulnerable del proceso migratorio. La humillación se muestra como un acontecimiento ambivalente, es decir, muchos de ellos han vivido esa humillación con anterioridad en el seno familiar durante la infancia, aunque posteriormente se haya revivido en otro contexto diferente como el escolar en el país receptor. El arrepentimiento por contra, es más notorio en nuestros informantes en el ocaso de sus vidas o cuando se ven inmersos en el proceso de deportación, en ambas partes, el sentimiento sigue siendo igual de desolador. El desarraigo es inherente al proceso migratorio, en la mayoría de los casos analizados, nuestros informantes lo conciben como una experiencia que les lleva a que puede emanar el sentimiento de muchos lugares distintos, a la vez de integrados en ellos, aunque finalmente se identifiquen más con el país receptor. Para finalizar, y como síntesis a los resultados obtenidos, podemos afirmar que las emociones se forman a partir de las experiencias individuales en un lugar determinado y que existen semejanzas y desemejanzas que interfieren de forma directa en las experiencias migratorias.

7. REFERENCIAS

- Baldassar, L. (2008). Missing kin and longing to be together: Emotions and the construction of co-presence in transnational relationships. *Journal of intercultural studies* (Melbourne, Vic.), 29(3), 247–266.
<https://doi.org/10.1080/07256860802169196>
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología”. *Pa-pers. Revista de Sociología*, 62, 145–176.
- Bericat, E. (2012). La Sociología como una de las Bellas Artes. La influencia de la literatura y de las artes en el pensamiento sociológico, *Barcelo-na, Anthropos*. 201–224.
- Blanchard, P., Thomas, W. I., & Thomas, D. S. (1929). The child in America: Behavior problems and programs. *Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology*, 20(2), 314.
<https://doi.org/10.2307/1134792>
- Burkitt, I. (2012). Emotional reflexivity: Feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*, 46(3), 458–472.
<https://doi.org/10.1177/0038038511422587>

- Fine, G. A., & Kemper, T. D. (1981). A social interactional theory of emotions. *Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*, 59(4), 1332. <https://doi.org/10.2307/2578010>
- Hochschild, A. (1990). Ideology and Emotion Management: a Perspective and Path for Future Research.” *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (Th D. Kemper, Ed.).
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialisation of human feeling*. University of California Press.
- Hochschild, A. R. (2001). Las cadenas mundiales de afecto y asistencia y la plusvalía emocional. En A. En, & W. Giddens, & W. Hutton (Eds.), *En el límite: La vida en el capitalismo global* (pp. 187–208). Tusquets.
- Hochschild, Arlie Russell. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American journal of sociology*, 85(3), 551–575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hochschild, Arlie Russell, & Kemper, T. D. (1981). Power, Status, and Emotion. *Contemporary sociology*, 10(1), 73. <https://doi.org/10.2307/2067806>
- Huang, S., & Yeoh, B. S. A. (2007). Emotional labour and transnational domestic work: The moving geographies of ‘maid abuse ’in Singapore. *Mobilities*, 2(2), 195–217. <https://doi.org/10.1080/17450100701381557>
- Kemper, Theodore D. (1987). How many emotions are there? Wedding the social and the autonomic components. *American journal of sociology*, 93(2), 263–289. <https://doi.org/10.1086/228745>
- Levín, F. (2020). Un grano de arena en la inmensidad del mar: Lo que puede aportar la historia a la elaboración de pasados traumáticos. *História da Historiografia*, 13(33), 309–339. <https://doi.org/10.15848/hh.v13i33.1578>
- Martinez, D. (2019). La inmensidad del mar de los afectos: la dimensión afectiva de la migración en Michoacán y Ciudad de México. En *Nuevas violencias, nuevas resistencias*.
- Svašek, M. (2010). On the move: Emotions and human mobility. *Journal of ethnic and migration studies*, 36(6), 865–880. <https://doi.org/10.1080/13691831003643322>
- Vicente, M. J. F., & Lázaro, A. G. (2020). Emociones y sentimientos en la emigración familiar española a América (siglo XX). *Perspectivas de análisis*. *Les Cahiers ALHIM*, 39. <https://doi.org/10.4000/alhim.8658>

MUJERES CENTROAMERICANAS EN LA FRONTERA MÉXICO-ESTADOS UNIDOS: VIDA COTIDIANA EN ESPERA

KARLA AGUILAR

Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como finalidad conocer historias de mujeres centroamericanas, cuyo destino último es Estados Unidos, a través de sus experiencias de vida cotidiana en la espera durante su trayecto migratorio. En la presente propuesta, se proyecta que existe una reconfiguración en la vida cotidiana de las mujeres en espera, la cual les genera enfrentarse a distintas situaciones y sentimientos, así como a la propia inmovilidad que no habían considerado en su proyecto migratorio, sino que tuvieron que asumirlo en el tránsito.

Este trabajo se circunscribe a los cambios contemporáneos que experimenta la movilidad humana, proceso sociocultural abordado desde el paradigma del *mobility turn*¹⁵², el cual permite nuevas formas de comprensión de la realidad social a través del método etnográfico. Observar estas movilidades desde una perspectiva horizontal más allá de los dispositivos de control impuestos para su gestión es primordial. A través

¹⁵² En este paradigma, es central la experiencia del sujeto, se interesa no solo por los países de destino y acogida, sino por las rutas, los itinerarios de viaje, el cruce de la frontera, el cambio tecnológico, etc. Concatenando la teoría social con la espacial (Freidenberg y Sassone, 2018, p.47), así mismo permite mirar los mecanismos sociales donde el movimiento es legitimado o ilegitimado, así como mirar la distinción entre la movilidad y la inmovilidad (Faist, 2017, p.1644). Si el paradigma cambia, también cambian los métodos, advierten Sheller y Urry (2018, p.334), así las metodologías móviles descansan en formas de narración que “componen una serie de relatos sociales generadores de nuevas sensibilidades dentro del espectro de la investigación social, dejando de lado lo explicativo para recuperar lo descriptivo y la riqueza del día a día” Yarad (2016, p.65).

de narrativas con una mirada microsocia, pretendo contribuir -desde una perspectiva sociocultural- a humanizar este proceso, a ponerle rostros a la masa amorfa conocida como migración, la cual data desde la configuración de las fronteras, a mano de los Estados-Nación.

El presente capítulo deviene del trabajo de investigación que realizo como parte de mi tesis de la Maestría en Estudios Socioculturales, aún en curso. Para mí, es de total importancia conocer la parte más humana de la movilidad de las migraciones y poder dar a conocer las voces de las mujeres quienes decidieron por múltiples factores emprender ese viaje que las ha llevado ya a estar en Estados Unidos. Algunas anhelan permanecer sin ser deportadas, otras siguen a la espera de que les otorguen el asilo, debido a que sus cruces los realizaron de manera diferenciada entre 2021 y 2022.

Las primeras mujeres con quienes pude hablar, se *tiraron*¹⁵³ con la ayuda de saberes compartidos y la guía de la aplicación Maps de Google. Otras tuvieron la oportunidad de haber sido aceptadas para defender su caso en una corte estadounidense y de poder esperar en ese país para atender sus citas. De cualquier manera, ya están viviendo el sueño americano.

A las mujeres centroamericanas en movimiento ilegalizado se les trata de quitar el alma en los espacios de excepción legal construidos en aras de gestionar la migración, aun así, ellas resisten, reconfiguran su vida cotidiana en la espera y eventualmente salen avantes de este dispositivo de inmovilidad, el cual significó para ellas permanecer hasta un año en México, sin que éste fuera su país de destino final. Incluso obtuvieron residencias permanentes en este país, sin realmente haberlo deseado como lugar de destino.

Esta investigación pretende dar cuenta de cómo fue la espera por la que atravesaron algunas mujeres centroamericanas en México, a través de una radiografía de sus vivencias, de visibilizar su cotidianidad, así como

¹⁵³ Coloquialmente, las mujeres centroamericanas con quienes pude hablar, utilizaban el verbo tirarse para referirse a la acción de cruzar la frontera entre México y Estados Unidos sin la documentación que les acredite una estancia legalizada.

sus estrategias de movilidad, las cuales tuvieron a bien permitirles alcanzar el sueño americano.

En este sentido, es preciso pensar la movilidad más allá del tránsito: en la espera, así como en la vida cotidiana, donde se configura la parte más humana de este movimiento, no obstante, este continuum no puede ser comprendido sin mirar el control migratorio que intenta gestionar la migración, el cual ha sido endurecido en los últimos años, en especial por el periodo pandémico a causa de la Covid-19, produciendo justamente la espera. Este dispositivo de inmovilidad ha permitido la agencia de algunas mujeres, quienes como ya se refirió, se han valido de las visas emitidas por México para continuar su camino hacia el norte sin temor de ser deportadas a sus países de origen.

Así, estas dinámicas en la movilidad, como la generación de saberes, las experiencias, y las redes sociales, les permiten resistir, reconfigurar su cotidianeidad y configurar esa aparente inmovilidad, aspectos que a mí me ayudan a interpretar la dimensión cultural del viaje, más allá de las prácticas contemporáneas del desplazamiento humano, proceso socio-cultural donde existe una relación dialógica entre la globalización y el neoliberalismo, aspectos atravesados por el poder, cristalizado en la gestión de la migración.

La directriz de este capítulo se compone primeramente de hablar sobre la movilidad migratoria centroamericana para ofrecer algunos de los motivos para migrar, que están indudablemente atravesados por las condiciones sociopolíticas de esos países, donde la violencia, las pandillas y la persecución política componen el escenario idóneo para que las personas decidan dejar sus lugares de origen en busca de una mejor calidad de vida, más allá de lo que se podría pensar de manera general y regular, no estaríamos ante una movilidad laboral como fundamento primario.

Posteriormente se aborda el aspecto de la movilidad per sé, así como los cambios que se han dado durante los últimos años, que permitieron la concreción de la espera como un dispositivo de control e inmovilidad en México, donde los procedimientos ejecutados en aras de velar por la gestión de la migración han sido detonantes para que las personas quienes buscan el sueño americano respondan con novedosas e irreverentes

maneras de hacer frente a esos controles, con motivo de hacer valer su derecho a la movilidad, tal como lo han hecho las caravanas desde 2018, de manera que permite mirar la actuación de este dispositivo de control e inmovilidad, el cual incrementó los tiempos de espera en territorio mexicano.

De manera particular para este documento, es imposible plasmar los resultados alcanzados, a razón de que es una investigación aún activa y en proceso. Esto no será impedimento para poder exponer algunos de los hallazgos.

2. OBJETIVOS

Para conocer las experiencias de vida cotidiana de las mujeres centroamericanas durante la espera en albergues de Mexicali, en esta investigación, propuse:

- Conocer y describir las experiencias de las mujeres centroamericanas en espera que habiten en albergues de Mexicali, cuyo destino sea Estados Unidos.
- Observar e interpretar la cotidianeidad de las mujeres centroamericanas en esa inmovilidad en la frontera norte de México.

Estos son los ejes que me permiten guiar la investigación, en conjunto con la pregunta de investigación. La manera más adecuada de llegar a obtener esta información es a través de la etnografía, como se explicará en el siguiente apartado.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica para la presente investigación es de corte cualitativo, en la cual lo importante es comprender la realidad, cómo son los modos de vida, cómo interactúan los seres humanos, no trata de explicar, sino que observa cómo se construyen los significados sobre su propia vida, su propio quehacer, su relación con la naturaleza, en una dinámica dialógica, de intercambio, a través del reconocimiento de los otros como individuos que piensan, comprenden, sienten, son portadores

de valores que viven situaciones específicas, ahí es donde destaca la heterogeneidad, como apunta Galeano en conferencia “no buscamos la verdad, sino las múltiples verdades que existen en la sociedad que son construidas históricamente” (2014).

Esta autora postula la ética como un modo de vida, donde prime el respeto del otro como sujeto de investigación, así en aras de evitar efectos negativos, recomienda prever esas situaciones sobre los actores sociales o sobre la propia investigadora, por lo cual llama a no caer en la “ingenuidad”, a pensar en el contexto de la investigación y en lo que implica lograr esos objetivos.

En este sentido, Denzin y Lincoln (2011), quienes advierten del positivismo en este método, reconocen el aporte de la escuela de Chicago, donde la historia de vida y el material etnográfico aportan “fragmentos de la vida tal y como es vivida [pues] buscaron desarrollar una metodología interpretativa” donde la vida narrada sea lo central, de esta manera el investigador puede representar la historia de la persona colaboradora, aunque observan que existió un romanticismo del o los colaboradores, resuelven que en esta subjetividad, “todo lo que pueden ofrecer son reconstrucciones y relatos respecto de lo que hicieron y por qué” por ello “existe una amplia gama de métodos interpretativos interconectados, buscando siempre nuevos modos de hacer entendibles los mundos de experiencia estudiados” (p.83).

En la investigación cualitativa se entrega el alma, el sentimiento, lo que sé, conozco y vivo, el investigador se enfrenta al problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con las personas estudiadas, hasta dónde el conocimiento obtenido se limite a confirmar lo que se sabía de antemano depende de la forma de acceso que el campo permita y de la propia personalidad de la investigadora, de manera tal que las competencias comunicativas son el instrumento principal de recogida de datos y de cognición, es decir conocer por medio de la percepción, a causa de esto, no pueden tener un rol neutral en el campo ni en sus contactos con las personas a las que van a entrevistar u observar (Flick, 2004, p.69-74).

El proyecto se fundamenta en el método etnográfico, el cual no busca la validez en la representatividad estadística, sino en la analítica, busca un caso prototípico para analizar y a partir de ahí conocer si eso ocurre en otros sitios, analiza ideas, lo que interesa son los procesos, ver el problema desde la mirada de la otra persona, es decir desde lo *emic*, a través de descripciones densas de la cultura tácita y explícita, por medio de la entrevista antropológica y la observación participante, en concordancia con la metodología utilizada por los Estudios Culturales, como refiere Restrepo (2019). Por lo tanto, esta investigación intersubjetiva, ya que el conocimiento se construye con el otro, es emergente y flexible, al no tener fases lineales, sino que se construyen a lo largo de la misma, para lo cual es importante construir una memoria metodológica que dé cuenta del diseño inicial y del resultado.

En la etnografía, se propone que “el investigador debe recoger, él mismo, los datos a analizar” en busca una inmersión más amplia, por medio de la observación participante, las historias de vida o la propia entrevista, etc. (Ghasarian, 2002, p.10). Ahí, la investigadora se convierte en el principal instrumento de investigación y producción de conocimiento, pues el conocimiento científico no reside en sus métodos sino en el control de la reflexibilidad y su articulación con la teoría social, como apunta Guber (2001, p.132).

Acorde con esta autora, la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores, al establecerse una interacción temporo-espacialmente situada, en la cual un sujeto obtiene información de otro. En este sentido, Guber propone utilizar entrevistas no dirigidas, donde la investigadora solicita a la persona colaboradora “que le introduzca a su universo cultural, que le dé indicios para descubrir los pasajes que le permitan comprender su lógica” por medio de ello, es posible incluir “un nuevo ritmo de encuentro, nuevas prioridades temáticas y expresiones categoriales” (2001, p.132).

Otro de los aspectos que no pueden dejarse de lado es la observación participante que se realizará en los albergues donde residen las mujeres con motivo de obtener mayor confianza e información detallada, así lo explica Guber:

“La diferencia entre observar y participar radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos/informantes y el nivel de involucramiento que resulta de dicha relación. La observación para obtener información significativa requiere algún grado de participación, aunque sea mínimo, por lo tanto, incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador. Un mero observador exige un grado menor de compromiso por parte de los informantes y del investigador, que la participación” (2005, p.25).

En función de tener un acercamiento a los mundos individuales de experiencia, como afirma Flick (2004), quien propone las narraciones como una opción distinta para obtener datos “por medio de la apertura que se puede lograr en las entrevistas semiestructuradas [para] utilizar las narraciones producidas por los entrevistados como una forma de dato” de manera tal que éstas permiten a la investigadora “acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio” (p.110).

Esta técnica inicia con una pregunta generadora de narración, destinada a estimular el relato inicial, refiere el autor “se hacen preguntas para completar fragmentos que no se detallaron exhaustivamente” y al concluirse el relato “se hace un balance, se toma al entrevistado como un experto y teórico de sí mismo... reduciendo el significado de la totalidad a su denominador común” (Flick, 2004, p.110).

Nawyn, 2010 advierte que es preferible elegir una perspectiva de género, más que un acercamiento biológico, "como una estructura que da forma a las relaciones de poder insertas en las familias y las sociedades", lo cual “permite a las agentes individuales cambiar la estructura de género mientras reconocen los límites puestos sobre la agencia, así como la relación entre ésta y la estructura” (p.751). Coincidente con esta autora, Olivera (2016) reconoce que el enfoque de género “es un campo fértil para la interpretación dentro de las ciencias sociales, ya que impacta desde las estructuras sociales hasta la manera de agenciarnos el poder” (p.128).

4. RESULTADOS

En este trabajo, hasta ahora, he podido identificar que la primera estrategia de cruce fronterizo determinó el tiempo de espera de estas mujeres

en Mexicali. Algunas de ellas atribuyen al “deseo de dios” no haber podido quedarse en Estados Unidos la primera vez que lo intentaron a finales del año 2021, ya que todas intentaron o tenían la idea de cruzar la frontera de manera irregular.

Esta negativa, al haber sido devueltas a México, no fue impedimento para que continuaran, en veces firmes, en veces endebles, en su decisión de cumplir el sueño americano, por el contrario encontraron la manera de valerse de las propias estrategias del Estado para detener su movilidad, para terminar con su inmovilidad, lo cual a algunas les proveyó de la residencia permanente en México, aún así la obtención de este documento simplemente significó una estrategia de estancia legal para no volver atrás los aproximadamente 4 mil kilómetros ya recorridos, en su camino hacia el norte, ni de truncar sus sueños desde la frontera.

Planteo que la vida cotidiana en espera en el albergue se configura en dos grandes rubros, por un lado, está llegar a Estados Unidos (sin importar cómo), y el otro es el día a día, donde está la comida, el trabajo, las comunicaciones, etc. Su estancia básicamente se rige por llevar a buen fin lo que ellas llaman su *caso*, es decir que pretenden llegar como solicitantes de asilo a Estados Unidos, no obstante, la desesperanza hacía que buscaran alternativas, es decir que no solo esperaban a que les aprobaran el ingreso como solicitantes de asilo, sino que intentaban tirarse en determinadas fechas, las cuales podrían ser potencialmente benéficas para pasar sin ser detenidas. Iban a controlar la zona para saber cuál sería la mejor ruta para ingresar con éxito.

El día a día está lleno de emociones, se refuerzan o destruyen amistades, existen pugnas, despedidas, compañerismo, naturalmente se crean grupos y se generan tensiones no solo entre ellas, sino por las condiciones de vida, por temas como los ingredientes de la comida, no todas comen lo que se prepara porque no les gusta, les sirven fría la comida, o demasiado picante, sin considerar que no están acostumbradas ellas ni los niños a esos sabores, por lo cual muchas de ellas compraban sus propios insumos.

El que no hubiera sitio techado para estar, más que el cuarto donde vivían y dormían, se convertía en su prisión, la única mesa que estaba en

el patio, no tenía techumbre, salir en días soleados con temperaturas superiores a los 40° Celsius, hubiera sido un acto lamentable. Situación que las mantenía recluidas. Quienes no tenían a su cargo menores, tenían la posibilidad de salir a trabajar y ocasionalmente de ser explotadas, sin que se les pagara el sueldo.

La regla de ese albergue era que no se podía dejar a los hijos con alguien más, así que sus actividades se cernían al cuidado de ellos, lo cual eventualmente desembocaba en lo que ellas llamaban “depresión” o “les daba la llorona”, cuando no podían más que llorar de impotencia, incertidumbre o tristeza por sus condiciones de vida. El que no hubiera actividades para que ellas pudieran generar recursos o de recreación, considero que también influía en su estado de ánimo.

5. DISCUSIÓN

La movilidad centroamericana y su tránsito por México ha tenido una escalada desde la década de los ochenta y alcanzó su punto más alto en 2005 según el Centro de Estudios Migratorios del Instituto Nacional de Migración de México. En este documento se sugiere que la pobreza, el desempleo, el subempleo, la inestabilidad política, la violencia y devastación a causa de los desastres naturales como huracanes y terremotos, son las principales razones detrás de la emigración centroamericana.

Particularmente la movilidad de mujeres centroamericanas, da cuenta de la presencia permanente de la violencia de género a través de las relaciones e interacciones continuas de las mujeres con diferentes actores, tanto en el lugar de origen como en el trayecto y muchas veces también en el lugar de destino (Asakura y Falcón, 2013, p.77), en este punto yo agregaría que la espera no es una excepción ni a la violencia ni a las vulnerabilidades.

Acorde con la OIM (2021), posición económica sitúa a EEUU como uno de los destinos preferidos para la movilidad de personas desde 1970, las cuales conforman el 15.3 por ciento del total de la población de ese territorio, equivalente a 50.6 millones, cifra que se ha cuadruplicado en 5 décadas.

Los países centroamericanos que conforman el llamado triángulo del norte, que incluye El Salvador, Guatemala y Honduras, han emplazado a un número significativo de ciudadanos a migrar hacia EEUU. En conjunto han emigrado 3.4 millones de personas de esa zona, de los cuales corresponden a 1.4 millones de salvadoreños, 1.3 millones de guatemaltecos y 773 mil hondureños. Para este caso, la mayoría de esos nacionales buscan en EEUU una mejor vida, ya que quienes dejan su tierra han fijado ese país como destino final, según el Instituto de Política Migratoria (MPI) por sus siglas en inglés.

Estas cifras permiten divisar los cambios en las sociedades como parte del desarrollo de la globalización. Los movimientos han jugado un papel esencial en materia comunicativa, y también contradictorio en la movilidad humana, al facilitar, por un lado, la eliminación de barreras a los desplazamientos particularmente de mercancías, mientras que por el otro, restringe a los migrantes, constituyendo en sí una paradoja.

5.1. ESPERA

La espera es entonces, una inmovilidad dentro de la movilidad, un continuum. Esta “espera” agudizada a raíz del cierre de fronteras en Estados Unidos bajo el manto de protección sanitaria que activó el llamado Título 42, impuesto por la administración Trump en 2019, en aras de proteger a los estadounidenses de la pandemia del SARS-COV-2, rechazaba la entrada de personas en movilidad que buscaban ingresar a ese territorio porque se consideraban “viajes no esenciales”, como si de una perspectiva turística se tratara, cuando las personas que llegaban a esa frontera acudían en busca de asilo.

Esa disposición estadounidense, en los hechos, avalaba la expulsión inmediata de personas que llegaran a la frontera sur de ese país, impidiendo que los solicitantes de asilo pudieran ingresar, vulnerándolos aún más al forzarlos a mantenerse en condiciones precarias, ya fuera en la vía pública, en campamentos improvisados, inmuebles adecuados por el municipio en Mexicali o albergues, los cuales no siempre están en óptimas condiciones, pero donde se debe pagar una cuota para permanecer. Los espacios proporcionados por el municipio de Mexicali, tengo conocimiento de que no requerían cuotas.

Esta restricción del Título 42 en Estados Unidos existe desde 1944, donde se estipula, en caso de que una enfermedad contagiosa represente un peligro de propagación por personas que ingresen a ese país, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC por sus siglas en inglés), con el aval del presidente, pueden prohibir la entrada de personas para evitar el peligro.

Esta estratagema política, de la mano del programa Protocolos de Protección al Migrante (MPP por sus siglas en inglés), coloquialmente conocido como *Quédate en México*, intentaron frenar la movilidad especialmente durante el cierre de fronteras a causa de la Covid-19. El MPP consiste en enviar a México a personas extranjeras con procesos de inmigración y de asilo abiertos en alguna corte estadounidense, de manera tal que deben esperar en México para llevar su proceso. Únicamente se les permitiría ingresar a EEUU para atender sus audiencias. Las disposiciones señaladas han potenciado la permanencia de personas en movilidad en México, abonando a la constitución de la externalización de las fronteras, de la frontera vertical o del país tapón, como ha sido identificado México (Varela, 2019; París, 2022).

Esta estancia involuntaria de las mujeres centroamericanas erigió una vida cotidiana para ellas debido a que no consideraban que esperarían meses para poder cruzar la frontera, como me comentaron en su momento, no sabían que tenían que esperar tanto, en promedio estuvieron unos 8 meses en la frontera.

Cinco de ellas lograron llegar a Estados Unidos como solicitantes de asilo entre agosto y septiembre de 2022, provenientes 2 de Guatemala, y 3 de Honduras. Tres de ellas cruzaron por sus propios medios en diciembre de 2021, 1 de honduras y 2 de El Salvador. Otra de ellas de nacionalidad hondureña, continúa en Tijuana a la espera de ir a Estados Unidos, como solicitante de asilo junto con su familia, las demás ya están en Estados Unidos.

5.2. VIDA COTIDIANA

Atendiendo a lo microsocia, observar la vida cotidiana de las mujeres, permite por una parte ver las rupturas que les dan agencia, protagonismo

como actoras sociales lo cual les permite dar nuevos significados, tener otras dinámicas o posibilidades en su proyecto migratorio. Comprendo, así que la vida cotidiana, para Glockner y Álvarez (2021) permite entender las formas en que las familias migrantes estructuran las dimensiones afectivas, emocionales, políticas, económicas que dirigen, modelan sus decisiones o experiencias no solo individuales sino colectivas, “los saberes, subjetividades, procesos, estrategias y vínculos son elementos constitutivos de la vida cotidiana y conforman la dimensión central del fenómeno migratorio contemporáneo.”

Las costumbres y las rutinas de la vida diaria, conformarían el habitus que responden a los condicionamientos culturales, que son compartidas por cierto número de individuos pertenecientes al mismo grupo, época o nación, se aceptan sin discusión se ejecutan sin reflexión. Lo cotidiano conforma rutina, día laboral, vida de los pueblos, ámbito de los sucesos ajenos a la historiografía tradicional, vida privada, vivencias y pensamientos naturales, conciencia ingenua no reflexiva. Las necesidades fisiológicas, las rutinas horarias de aseo y alimentación, éstas evolucionan, no todo lo cotidiano es privado y no todo lo privado forma parte del mundo cotidiano (Gonzalbo, 2006).

Al observar la cultura “como un elemento esencial en la producción y reproducción cotidianas de la vida social”, como “aquellas actitudes, normas y prácticas, simbólicas y estructuradas, mediante las cuales las relaciones sociales -dentro de un grupo o clase sociales particular y respecto a otros grupos o clases sociales- se perciben, experimentan y articulan”. La cultura por lo tanto es constitutiva de las “relaciones sociales que se afirman en el poder” (Zermeño, 1999, p.35).

Son protagonistas de la historia de lo cotidiano las mujeres, los ancianos y los niños, sostiene Gonzalbo. Al citar a Heller, apunta que la vida cotidiana es la vida de todo hombre, en la cual participa con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad, ahí se activan sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manuales, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías (2006, p.27). Son temas propios de la vida cotidiana: cultura material, rutinas cotidianas, mentalidades y prácticas, actitudes hacia los grupos periféricos y su propio sentimiento de identidad, se enlaza con la antropología al buscar formas de comportamiento, creencias,

actitudes, calores compartidos. La vida cotidiana, con sus valores implícitos y sus reglas de comportamiento equivale a un juego de estrategias en el que existe cierta libertad, siempre que no rebase los límites de los movimientos autorizados.

Esta autora entiende lo cotidiano como lo que se hace diariamente, pero corresponde a un determinado estatus. Agrupa rutina, día laboral, vida de los pueblos, vida privada, vivencias y pensamientos naturales, las necesidades fisiológicas, las rutinas de aseo, alimentación en la vida cotidiana, remarca que, si bien todo lo privado forma parte del mundo cotidiano, no todo lo cotidiano es privado. Propone considerar actividades cotidianas aquellas en las que domina lo repetitivo, donde no se reflexiona sobre esas decisiones, porque las rutinas no se piensan, no se programan, son *habitus*, a decir de Bourdieu.

Anteriormente, Lindón ya reflexionaba la relación esencial entre el trabajo y la vida cotidiana, considera el trabajo como una forma de comprender la vida cotidiana de las personas. Ella entiende la vida cotidiana como un conjunto de relaciones sociales que se dispersan en distintos espacios de vida y se fragmentan en diferentes tiempos “para comprender la vida cotidiana y el espacio vivido, creo que es más relevante considerar la especialidad del trabajo y su temporalidad...ya que una gran parte de los desplazamientos que los individuos realizan cotidianamente se deben al trabajo, concretamente al trayecto obligado por la separación entre los lugares de trabajo y los de residencia” (1997, p.186).

El trabajo de campo está situado en albergues de Mexicali, espacios donde se vive la espera, ahí los saberes de la movilidad se transmiten no solo de manera física, sino a decir de Schaub (2012) a través del uso de las herramientas logísticas mediante el teléfono móvil, lo que conocemos coloquialmente como las aplicaciones y las redes sociodigitales.

Estos dispositivos operacionalizan la teoría de la red de migración de Massey, al no ser ajenos a la sociedad, facilitan el contacto no solo entre pares, sino entre la familia que se ha quedado atrás y con quienes ya están en el lugar de destino. También funcionan como proveedores de información vital, para conocer rutas, destinos, transporte, opciones de trabajo, etc; así como un mecanismo de seguro, mediante el cual los

miembros de la red pueden recibir asistencia financiera o disminuir los riesgos en materia de seguridad durante la travesía. Quisiera retomar parte de una entrevista que realicé el 27 de marzo, donde queda claro que la idea de la espera no es una opción:

KR: Y mientras tú tenías tu teléfono celular, antes de que te lo robaran, ¿qué hacías con él, platicabas, veías memes, o qué hacías?

A: Veía más cómo estaban los procesos en Estados Unidos, los procesos de migración, más eso miraba en el celular antes que me lo robaran

KR: ¿En alguna aplicación?

A: En You Tube miraba videos, gente que decía que el MPP, y fui preguntar por eso y dura hasta tres años eso el MPP, “ay no”, dije, mucho, mucho tiempo. Y ahí estuve sacando información como pedir asilo en Estados Unidos, lo mismo hice y nada, opciones de cómo pedir asilo en Estados Unidos. Alguna gente que sacaban videos decían que se tardaba tres, cuatro años, otros un año, otros un mes y la verdad yo me guíé de todos los videos y ninguno resultó.

Esta chica *se tiró* en dos ocasiones y fue devuelta a México. Ellas utilizan el verbo *tirarse* cuando se refieren a cruzar la frontera sin ningún documento que les acredite la estancia legal en Estados Unidos. Intentando evadir a la Patrulla fronteriza, *controlando* la zona, aquí controlar lo usan como sinónimo de vigilar, conocer cómo se da el movimiento, para saber el momento oportuno de *tirarse*.

6. CONCLUSIONES

Como he referido, esta es una investigación en curso por lo cual aún no tengo conclusiones, sin embargo, al hacer un balance de lo que hasta ahora la información me permite entender, es que las violencias de las que huyen estas mujeres, cambian durante el tránsito y se reconfiguran para insertarse no solo durante la espera sino en su vida cotidiana como violencias estructurales, simbólicas y físicas. Ellas intentan escapar de las violencias, buscan seguridad, aunque la misma movilidad migratoria les ofrezca un continuum de violencia, aún así ellas resisten.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco de sobremanera a todas las mujeres centroamericanas quienes me dedicaron tiempo para las pláticas, entrevistas y convivencia para la generación de esta investigación. Por tenerme la confianza de contarme de sus vidas, sentimientos, preocupaciones y experiencias no solo en sus lugares de origen, sino en el tránsito y en la propia espera, donde las conocí.

Esta espera no solo se dio en la frontera norte de México, sino que aún la viven en Estados Unidos. Algunas de ellas siguen aguardando por la aprobación de su solicitud de asilo en ese país del Norte Global. Su primera cita ante la corte está programada para el año 2023. Esta investigación no podría haberse realizado sin su invaluable apoyo, y no podría continuar con el seguimiento de sus situaciones sin su amistad.

También agradezco a Aarón y José, quienes me abrieron las puertas del albergue Peregrino de Mexicali, donde tuve la oportunidad de realizar trabajo voluntario y donde coincidí con la mayoría de las mujeres quienes participaron en este proyecto.

Finalmente, aunque no menos importante, al Dr. César Jiménez Yáñez, por su guía y comprensión en este proceso tan satisfactorio como arduo.

8. REFERENCIAS

- Álvarez Velasco, S. (2021, Abril). Mobility, control, and the pandemic across the Americas: First findings of a transnational collective project. *Journal of Latin American Geography*, 20 (1), 11-48.
- Asakura, H. y Torres, M. (2019). Entre dos fuegos. Naturalización e invisibilidad de la violencia de género contra migrantes en territorio mexicano. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Gedisa Editorial
- Faist, T. (2013) The mobility turn: a new paradigm for the social sciences?, *Ethnic and Racial Studies*, 36 (11), 1637-1646.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata S.L.
- Freidenberg, J. y Sassone, S. (2018) Movilidad, migración y territorio: el papel del sujeto. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 10, 45-50.

- Glockner, V. y Álvarez, S. (2020). Espacios de vida cotidiana y el continuum movilidad/inmovilidad: el protagonismo de niñxs y adolescentes migrantes en el continente americano. *Anales de antropología*, 55(1) 59-72.
- Gonzalbo, P. (2006). Introducción a la historia de la vida cotidiana. Colegio de México
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma.
- Lindón, A. (1997). El trabajo y la vida cotidiana: un enfoque desde los espacios de vida. *Economía, Sociedad y Territorio*, 1 (1), 177-198.
- López-Petit, S. (2014). Más allá de la crítica de la vida cotidiana. *Archivos de Filosofía*, 9-10, 71-84.
- Nawyn, S. (2010). Gender and migration: Integrating feminist theory into Migration Studies. *Sociology Compass*, 749-765.
- Olivera, J. (2016). “Filicidio” Narrativas de violencia, mujeres en reclusión y subjetividad femenina [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Baja California]. Repositorio Institucional de la UABC.
- Schaub, M. L. (2012) Lines across the desert: mobile phone use and mobility in the context of trans-Saharan migration. *Information Technology for Development*, 18 (2), 126-144.
- Sheller, M. y Urry, J. (2018). Mobilizing the new mobilities paradigm, *Applied Mobilities*, 16 (10), 333-355
- Zermeño Padilla, G. (1999) Condición de subalternidad, condición postmoderna y saber histórico. ¿Hacia una nueva forma de escritura de la historia?. *Historia y Grafía*, 12, 11-47.

