

MIGRACIONES: MOVILIDAD Y GLOBALIZACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Javier Diz Casal

Virginia Morcillo Loro

José David Gutiérrez Sánchez

(Coordinadores)

Prólogo

Teresa Pérez Cosgaya

Javier Diz Casal

Virginia Morcillo Loro

José David Gutiérrez Sánchez

Coordinadores

2019

**MIGRACIONES: MOVILIDAD Y
GLOBALIZACIÓN EN
IBEROAMÉRICA**

Primera edición, 2019
ISBN: 978-84-7884-788-4
Impreso en: Madrid
Editorial: Cooperación Editorial, S.L.
Diseño editorial: Javier Diz Casal, José David Gutiérrez
Sánchez y Virginia Morcillo Loro.

Reconocimiento - NoComercial - CompartirIgual (by-nc-sa)



INDICE

Proemio, 6

Movilidad estudiantil y académica de educación superior en Iberoamérica
Alma Paola Trejo Peña y Nuria del Álamo Gómez, 12

La representación periodística de menores. El caso de los menores extranjeros en Andalucía
Jenifer Ortega Torres y Antolín Granados Martínez, 25

Educación para la sostenibilidad en un mundo globalizado: propuesta de integración curricular en el contexto universitario
María José Alcalá del Olmo Fernández, 40

Comunidad y educación antes los retos de una sociedad global
José David Gutiérrez Sánchez, Dolores Pareja de Vicente y Juan José Leiva Olivencia, 56

Trabajadoras del sexo rumanas: ¿Una circulación migratoria vulnerable?
José López Riopedre, 67

Globalización e hibridación trasatlántica. Origen y tendencias de las bandas latinas en España
Gabriel Robles Gavira y Esther Hernández Fernández, 80

Acciones educativas para la reconstrucción de una ciudadanía activa y democrática
Virginia Morcillo Loro y Rocío Lago urbano, 93

Significações sociais imaginárias na emigração instituída: antípodas de identidade
Javier Diz Casal, 110

Significados de ciudadanía: tres estudios de casos de migrantes latinoamericanos/as en la Comuna de Valparaíso
Camila Barría Foncea, Rebecca Ipinza Villamán, Camila Muñoz Pérez y Ninoska Pradenas Farmer, 123

Cartografía de llegada en la nueva narrativa latinoamericana. Una propuesta para el análisis de novelas sobre migración
Mariana Flores Castillo, 140

PROEMIO

Teresa Pérez Cosgaya

Migraciones: Movilidad y globalización en Iberoamérica es una invitación abierta al lector para hacer dialogar a la Educación y el fenómeno migratorio desde la perspectiva intercultural. De este modo, el texto acepta el desafío que representa para la construcción de sociedades cohesionadas y democráticas, el hecho de que el 3,3% de la población (entre 244 millones y 258 millones de personas, OIM, 2018) habiten y se muevan en territorios distintos al lugar de nacimiento.

Los capítulos que componen la obra abordan, de un lado, el rol de la educación en la construcción de sociedades cohesionadas democráticamente frente al desafío de la movilidad humana y las migraciones en la globalización contemporánea. De otro lado, analizan el fenómeno migratorio y de movilidad resaltando su heterogeneidad, desde la particularidad de ciertos grupos. Es decir, los migrantes no son todos iguales, no sólo por sus distintos orígenes culturales, sino también porque los procesos migratorios, dentro de un mismo grupo cultural o social, son distintos. La calidad de educación, entonces, se mediría por su capacidad de encauzar el desafío de la diversidad por el carril de la democracia, la cohesión y el respeto a los derechos humanos, a través del diálogo intercultural.

Migración y movilidad como un fenómeno heterogéneo

Los Capítulos 1º, 2º, 5º, 6º, 8º, 9º y 10º son dedicados a la movilidad humana y la migración. Los trabajos se caracterizan por analizar dos grandes aspectos: cómo son vistos estos grupos y cómo estos grupos viven el proceso migratorio y cómo se ven a sí mismos en él. En este sentido, los trabajos develan que los grupos suelen no ser vistos, en tanto que hay una tendencia a ver la movilidad y la migración como un todo, tanto en la información estadística como en la prensa, por ejemplo. Mientras que los análisis sobre las vivencias y las miradas que los migrantes expresan de sí mismos resaltan las particularidades de cada grupo.

En el primer capítulo, “Movilidad estudiantil y académica de educación superior en Iberoamérica”, Alma Trejo y Nuria del Álamo describen la movilidad de población altamente cualificada. Las autoras establecen que este grupo no está claramente visualizado desde que no hay una definición consensuada que permita, por ejemplo, reunir y sistematizar información sobre esa población: su número, sus itinerarios. De hecho, ellas hacen un rastreo a través de los tipos de visas concedidos en España y Portugal, así como registros de los programas ALBAN y ERASMUS. De acuerdo con sus hallazgos, la movilidad de esta población tiene un comportamiento distinto al de los flujos de migración económica tradicionales. La movilidad altamente cualificada de los flujos analizados responde a vínculos históricos entre países y regiones, a programas gubernamentales, tanto de los países de destino como de los de origen y a estrategias de capacitación y movilidad de talentos (redes de investigadores y programas de Instituciones de Educación Superior, por ejemplo). Sin embargo, concluyen las autoras, hay factores institucionales que traban la movilidad, especialmente, el no reconocimiento de las credenciales de calificación. Frente a esto proponen, por ejemplo, Programas de Cooperación de doble Titulación.

Los capítulos segundo y octavo son dedicados a menores migrantes. En “La representación periodística de menores. El caso de los menores extranjeros en Andalucía”, Jennifer Ortega y Antolín Granados relevan el rol de la prensa, tanto en su línea editorial como en su vocación por reflejar la realidad, en la construcción y legitimación de un imaginario en torno a la inmigración. Analizan, en específico, el constructo que la prensa en Andalucía ha elaborado de los menores migrantes en ese lugar. A través del análisis de Unidades Informativas, tanto notas como fotografías, la investigación establece que la prensa en Andalucía establece un imaginario de la inmigración, en general, como un problema. Y, sin mediación alguna, este tratamiento se traslada a los menores, en tanto que, prácticamente, este grupo no es visualizado, en sus particularidades, en la prensa. Mención especial merece, para los autores que, cuando se aborda el grupo de menores migrantes, se realzan las situaciones problemáticas en las que se ven involucrados, especialmente como víctimas y, una vez más, no se diferencia entre menores hombres y menores mujeres.

En “Significações sociais imaginárias na emigração instituída: antípodas de identidade”, Javier Diz”, analiza cómo, desde la infancia, se institucionaliza el imaginario de la migración como alternativa de vida, estableciendo un eje valórico de la acción de migrar. Este eje es “la bondad” de migrar frente a la posibilidad de la muerte y los procesos de dolor que también acompañan la migración. De acuerdo con los hallazgos de la investigación, en el imaginario de los niños, este extremo del eje, el del dolor y la muerte, es lo que prima. En este sentido, se releva el potencial del concepto de imaginario y de la investigación sobre los imaginarios como un encuadre valórico y de expectativas que se transforma en una institución que, a su vez, guía la acción de un proyecto en los niños. Además, también se releva la importancia de hacer sujetos a los niños del proceso de institucionalización del imaginario y su autopoicionamiento en un extremo del eje valórico, en el sentido de “lo que hace valiosa” a la migración. Es decir, pone en la mesa como este actor, frente a la institución imaginada de la migración, enfatiza el extremo del dolor y la muerte, frente al extremo de las bondades de migrar.

Los capítulos quinto y sexto abordan a grupos de migrantes estereotipados. José López, en “Trabajadoras del sexo rumanas: ¿una circulación migratoria vulnerable?”, problematiza la estereotipación, en tanto víctimas de trata, de migrantes rumanas en España que se desempeñan como trabajadores sexuales. Para el autor es importante develar la heterogeneidad entre e intra los distintos grupos migratorios, misma que tiende a perderse bajo el paraguas de la idea de “vulnerabilidad”, tanto en su expresión y uso jurídico como analítico. A través de entrevistas a mujeres rumanas trabajadoras sexuales, la investigación releva la diferencia entre víctimas de trata de personas y quienes no lo son. La diferencia estriba en la capacidad de agencia de estas mujeres, insertas en redes de relaciones múltiples e informales marcadas por la dependencia. El trabajo empírico muestra como el trabajo sexual de las entrevistadas pasa por una decisión de ellas, en negociación con actores que les facilitan la inserción y/o las protegen en el mercado sexual.

Gabriel Robles y Esther Hernández, en “Globalización e hibridación trasatlántica. Origen y tendencias de las bandas latinas en España” analizan la construcción de la identidad de los jóvenes que forman parte de bandas latinas en España, cuyas primeras manifestaciones estuvieron en América y se han trasladado como fenómeno reciente a España. Tras analizar el proceso de llegada e inserción en España de estas bandas y los hallazgos del trabajo de campo con miembros de Latin

Kings y Dominican Don't Play, a través de Focus Group, los autores muestran cómo la pertenencia a estos grupos responde a una estrategia de resistencia frente a la discriminación y la estereotipación de la sociedad receptora. De este modo, en el marco de estos grupos se construyen y reelabora la identidad "latina" como un lugar seguro. Robles y Hernández enfatizan que en el proceso de reelaboración identitaria se incorporan elementos culturales e identitarios de la sociedad receptora que permiten hablar de un proceso de hibridación cultural "lo latino" en España en estos grupos.

En el capítulo 9º, "Significados de ciudadanía: tres estudios de casos de migrantes latinoamericanos/as en la comuna de Valparaíso", Camila Barría, Rebecca Ipinza, Camila Muñoz y Ninoska Pradenas indagan, desde el enfoque teórico de la Ciudadanía Transnacional los ejes de significado que 3 inmigrantes establecen para su ciudadanía en el espacio receptor. La Ciudadanía transnacional considera a la Ciudadanía como una categoría construida a través de vínculos que el inmigrante mantiene con los Estados de origen y el receptor. De ahí que las autoras rastrean los vínculos de significado ciudadano de sus entrevistados con el espacio receptor, la Ciudad de Valparaíso en Chile. Destacan, entre los resultados de la investigación los vínculos de reconocimiento de sus facultades como ciudadanos que los entrevistados establecen y/o esperan, del Estado y de los locales; relaciones de respeto, aceptación e igualdad; vínculos de contribución, ayuda y como agentes de cambio desde ellos hacia el espacio de recepción y sus habitantes; la garantía de seguridad y libertad.

Finalmente, en relación con la migración, Mariana Flores, en "Cartografía de llegada en la nueva narrativa latinoamericana. una propuesta para el análisis de novelas sobre migración",

propone que el imaginario de la migración en la literatura puede ser aprehendido desde la cartografía como método, pues permite establecer y reconstruir itinerarios de la migración. De este modo, se centra en la reconstrucción de la llegada del migrante y sus significados en la literatura. De acuerdo con el análisis de *El regreso de una wetback* y *El leproso*, la autora concluye que el proceso de llegada es un proceso social e históricamente situado. La llegada al lugar de recepción y la llegada de retorno al lugar de origen, visto a través de la subjetividad de los migrantes protagonistas de las obras literarias, condensa la experiencia personal en relación con el contexto. Los personajes, según Flores, viven el proceso de llegada como un conjunto de posibilidades que se divide en dos: las posibilidades de qué llevar en su equipaje cultural y las posibilidades de qué de ese equipaje cultural puede ser desplegado en el lugar de llegada. De este modo, las posibilidades traducen el proceso de llegada en la dicotomía del éxito y la nostalgia. El éxito de sobrevivir con una parte del equipaje, el que sí fue posible desplegar, y nostalgia de aquél no pudo desplegarse.

Educación para la Democracia contextualizada

Tres capítulos de la obra son dedicados a la Educación en su relación con la Democracia en el contexto de la globalización actual. El capítulo tercero, "Educar para la sostenibilidad en un mundo globalizado: propuesta de integración curricular en el contexto universitario" de María José Alcalá, propone como dimensión de la calidad de la educación superior su capacidad de incorporar curricularmente la sostenibilidad ambiental como una competencia para cualquier profesional del mundo globalizado de hoy, mismo que no puede negar la degradación del planeta. La educación superior, entonces, es responsable de construir con su profesorado y su estudiantado, un consenso

ético, democrático y consciente de que todas las profesiones, así como todas las personas, tienen una incidencia, y pueden hacer que ésta sea positiva, sobre la sostenibilidad ambiental. La autora propone que el logro del desarrollo y consolidación de esta competencia responde a metodologías de trabajo que permitan la cooperación, el diálogo, la construcción de objetivos y procesos de alcance de metas, tales como el aprendizaje basado en problemas y todas aquellas que permitan el conocimiento aplicado.

Los capítulos cuarto y séptimo establecen que la democracia hoy tiene que hacerse cargo de la diversidad y el logro de esto se basa en la práctica del diálogo intercultural activo. En “Comunidad y educación antes los retos de una sociedad global”, José David Gutiérrez, Dolores Pareja y Juan José Leyva, distinguen 4 retos de la educación frente a la atención a la diversidad y, a partir de ellos, construyen la argumentación de su trabajo. Los retos son: a) el respeto y la enfatización de los Derechos Humanos; b) la promoción de la práctica de la Democracia en las organizaciones escolares; c) la apertura de la escuela a la familia y la comunidad; d) el aprovechamiento de las TIC en función de los retos anterior. Los argumentos que articulan los 4 retos son los siguientes. Si la escuela logra encuadrar su hacer en el marco de los Derechos Humanos podrá atender de mejor modo la diversidad y, con esa base, establecer prácticas democráticas de deliberación, cooperación, reconocimiento y valoración como prácticas educativas. Ahora bien, entre más actores se incluyan en estas prácticas, mayor es la promoción de los derechos humanos y la legitimidad de los objetivos comunes y las vías de su consecución. De ahí que los autores propongan la apertura a otros miembros naturales de la comunidad educativa: la familia y la comunidad. El uso de las TIC permite la pertenencia a redes de información y conocimiento en las que se pueden compartir experiencias replicables o adaptables a cada institución escolar. De este modo, la escuela está llamada, para atender la diversidad, a ser un modelo social democrático.

Finalmente, Virginia Morcillo y Rocío Lago, en “Acciones educativas para la reconstrucción de una ciudadanía activa y democrática”, en la misma línea del texto anterior, proponen que la educación capaz de contribuir a la democracia y, por tanto, hacerse cargo los desafíos del mundo globalizado como la diversidad y la sostenibilidad, es aquella que permite el diálogo, la deliberación y el trabajo con asuntos sociales relevantes. Entonces, la Escuela de hoy debe ser un espacio abierto a la comunidad: profesorado, estudiantes, familia, comunidad cercana, en el que los actores puedan practicar de manera constante la democracia, a través de la experiencia de “hacer juntos” entre distintos con capacidad de decidir a donde se pertenecen y libertad de contribuir con autonomía y protagonismo. Como ejemplo, los autores aluden a los Consejos Escolares y experiencias concretas como las Comunidades de Aprendizaje, el Aprendizaje Servicio, los Consejos Infantiles, entre otras.

Este diálogo debe darse en un encuadre valórico de respeto a los Derechos Humanos, la valoración de la diversidad y la justicia social. Sólo por esta vía, el resultado será la cohesión social democrática abierta a la reconstrucción permanente, a partir de la práctica de construcción de acuerdos, el logro de objetivos comunes.

Migraciones: Movilidad y globalización en Iberoamérica es una obra que se compromete con el desafío de la diversidad. De un lado, muestra, desde distintos enfoques disciplinarios y metodológicos, la heterogeneidad y la especificidad de los

protagonistas de la diversidad, en la figura del migrante, desde cómo es mirado hasta cómo se mira a sí mismo. Por otro lado, releva el papel del espacio educativo, no sólo en la atención a la diversidad, sino en la construcción de una democracia situada en su contexto, sentando las bases valóricas y las oportunidades de practicar *haciendo juntos la democracia*. De este modo, la obra deja establecido que una democracia capaz de responder a la globalización de hoy, debe ser una democracia plural que valore la diferencia y que sea construida de modo permanente con y desde la diversidad.

CAPÍTULO N° 1

MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y ACADÉMICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA

Alma Paola Trejo Peña¹
Nuria del Álamo Gómez²

1. Introducción

Desde los años 90, España se ha convertido en uno de los principales destinos migratorios del mundo, fundamentalmente por motivos económicos, pero también se ha revelado como un importante destino para la migración por motivos académicos. Tradicionalmente han sido los estudiantes de nivel terciario (educación superior) procedentes de Latinoamérica el grupo más numeroso, aunque con importantes diferencias y fluctuaciones en función del país de procedencia, constituyendo el flujo más relevante en la región. Además, los intercambios de científicos de origen iberoamericano, fundamentalmente con destino a España y Portugal, se han visto cada vez más incentivados por el acercamiento que se ha dado gracias a las Cumbres Iberoamericanas.

En las últimas décadas el tema de captación de talentos ha sido objeto de políticas nacionales e internacionales para fomentar la movilidad de Recursos Humanos Altamente Cualificados (RHAC³). En el caso de la región Iberoamericana dichos esfuerzos han sido posibles gracias a las sinergias acontecidas desde 1991 en las Cumbres Iberoamericanas. Si bien durante el cabildeo para concretar dichas cumbres algunos países se encontraban reacios a aceptar la presencia de España en la región (Vigil, 2013), actualmente los programas de cooperación académica y atracción de talentos en Iberoamérica vislumbran en un futuro cercano un posible espacio de movilidad académica y estudiantil entre los países iberoamericanos. Prueba de ello son las declaraciones para consolidar la movilidad de talentos que España ha firmado con 4 países iberoamericanos (Chile, México, Perú y Colombia).

Así, en primer lugar este capítulo describe la movilidad académica, investigadora y de estudiantes en dicha región, como parte de un tipo de migración altamente cualificada. Esta descripción se realizará combinando diversas fuentes de datos, al no existir una única y sistemática. En segundo lugar, se analiza cómo esta migración se encausa a través de redes de cooperación académica que generan mecanismos para la movilidad, pero a su vez se enfrenta a legislaciones y contextos nacionales que dificultan el reconocimiento de cualificaciones entre países iberoamericanos, y en algunos casos, dejan en entredicho la posibilidad de integración de los RHAC en los países de acogida por encontrarse con un contexto adverso para algunas profesiones. Se concluirá este capítulo con una serie de recomendaciones que ayuden a mejorar la implementación de mecanismos para una movilidad efectiva y que

¹ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México

² Instituto de Iberoamérica. Universidad de Salamanca.

³ Por RHAC nos referimos a los migrantes calificados que poseen cierto nivel educativo -13 años escuela- o experiencia laboral -5 años- (Lozano y Gandini, 2010, 2011; Batalova, Fix y Creticos, 2008).

beneficien tanto a los países de origen como a los de acogida de esta movilidad altamente cualificada.

2. La movilidad estudiantil y académica: un tipo de migración altamente cualificada.

De entre las tendencias que caracterizaban a las migraciones de finales del Siglo XX y comienzos del XXI, Castles y Miller (1998) señalaban *la diversificación* de los flujos, que se alejan de un modelo único y económico. Lo que ya afirmaban Castles y Miller (1998) a finales del siglo pasado, lo confirman los datos e informes de diversos organismos internacionales, la última década del Siglo XX ha sido testigo de nuevos cambios en la tendencias migratorias internacionales. Según Blanco (2006:11-12) “el crecimiento del número de inmigrantes, del número de países involucrados, la diversificación de los tipos de migrantes o motivos para desplazarse, así como las consecuencias sociales, económicas y culturales, determinan las características de una movilidad humana sin precedentes”.

Entre estas nuevas, o crecientes modalidades de migración, Blanco (2006) señala también a los flujos de trabajadores de alta cualificación y el crecimiento del volumen de estudiantes extranjeros. En los recientes estudios sobre las migraciones internacionales (Iredale, 2001 y Sassen, 1993) se constata, efectivamente, ese aumento de la movilidad de profesionales, atribuible a la internacionalización del mercado de trabajo de las profesiones y los profesionales.

No existe un acuerdo para determinar qué es un “inmigrante cualificado o calificado⁴”, y tampoco disponemos de fuentes de datos que cuantifiquen este fenómeno en su totalidad y nos permitan su análisis. Una de las definiciones más utilizadas, como referencia, para determinar quién es *migrante cualificado* es la que recoge en el llamado Manual de Canberra (OCDE/Eurostat, 1995) que define como *profesional cualificado* a “aquel que ha adquirido un conocimiento que le habilita para trabajar en la generación, el avance, la difusión y la aplicación del conocimiento científico y técnico a través de la formación académica o de la experiencia ganada en el trabajo”. Por su parte, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006:41), define la migración cualificada como una forma particular de migración laboral, y por tanto considera al migrante cualificado, como “el trabajador migrante que por sus competencias recibe un tratamiento preferencial en cuanto a su admisión en un país distinto al suyo y que está sujeto a menos restricciones en lo que respecta a la duración de su estadía en el país receptor, al cambio de empleo y a la reunificación familiar”.

Así, aunque existe un consenso para definir la migración cualificada en función al nivel de escolaridad alcanzado y experiencia laboral, este tipo de migración sigue presentando un alto grado de heterogeneidad, por lo que algunos autores, como Mahroum (2001:171), proponen una serie de categorías ocupacionales dentro de las migraciones cualificadas, tales como:

⁴Los adjetivos calificado (preferido en América) y cualificado (más habitual en España) pueden usarse indistintamente con los significados ‘competente o especialmente preparado para realizar una determinada actividad’ (personal calificado o cualificado), ‘que requiere una preparación específica’. *Diccionario panhispánico de dudas. Real Academia Española*

- a) Los Gerentes y Ejecutivos.
- b) Ingenieros y Técnicos.
- c) Académicos y Científicos.
- d) Emprendedores.
- e) Estudiantes

De entre estas, son los académicos y científicos, junto a los estudiantes, las categorías estudiadas en este trabajo bajo el epígrafe de *movilidad académica y estudiantil*. Entendemos *la movilidad* como un tipo de concepto más amplio que permite analizar al fenómeno migratorio de una forma más dinámica, por lo que nos apegamos a la definición propuesta en el prontuario demográfico de México: "En este sentido, el dinamismo de los movimientos humanos ha planteado la necesidad de hablar de la movilidad de la población como el gran abanico que incluye no sólo a la migración, sino a los desplazamientos de corta o larga duración que no implican un cambio de residencia. Aun cuando la migración internacional surge con la construcción de los Estados-Nación, lo cierto es que la movilidad de población existía anteriormente, sin ser un tema de referencia. Ninguno de los conceptos, movilidad y migración, puede ser entendido sin el otro, ya que la complejidad, el contexto y las consecuencias de los movimientos humanos se transforman, adquiriendo nuevas características que obligan a su análisis desde diferentes perspectivas y horizontes, por lo que resulta esencial la creación de diversos instrumentos que capten las dimensiones del fenómeno, sus continuidades y transformaciones" (CONAPO, 2016:9).

Como señala García de Fanelli (2009:117), el estudio de esta movilidad de académicos y de estudiantes resulta de suma complejidad, tanto por la diversidad de fenómenos que engloba (migración de científicos, estudiantes de grado o de posgrado, etc.), como por la escasa disponibilidad de datos homogéneos para dimensionar su escala. Aún así, los datos que aportan organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), nos permiten afirmar que la movilidad internacional por razones de estudio constituye ya un fenómeno global en el que están implicadas todas las regiones del mundo, y que presenta una tendencia creciente y un importante dinamismo. Sin embargo al igual que en otro tipo de migraciones, al analizar los flujos se observan diferencias y variaciones significativas en cuanto a las regiones de origen y destino (Bermúdez, 2015:104).

3. Metodología

Debido a la variedad de fuentes disponibles para conocer la dimensión de esta movilidad y la ambigüedad terminológica que rodea a las migraciones cualificadas, no resulta sencillo encontrar fuentes de datos que los caractericen a la perfección. Por este motivo será necesario combinar la utilización de diferentes fuentes complementarias (del Álamo y Trejo, 2017) para dimensionar la movilidad de estudiantes y académicos en el contexto iberoamericano.

Así, los datos de organismos como OCDE y UNESCO, que miden la movilidad de estudiantes internacionales siguiendo un criterio fundamentalmente de nacionalidad, se complementarán con los obtenidos de EUROSTAT que recoge, de cada uno de los estados miembros de la UE, la expedición de permisos de residencia por motivos

educativos e investigadores al amparo de la Directiva 2016/801/CE⁵ (que deroga a las 2004/114/CE y 2005/71/CE), relativa a los requisitos de entrada y residencia de los nacionales de países terceros con fines de investigación, estudios, prácticas, voluntariado, programas de intercambio de alumnos o proyectos educativos y colocación *au pair*.

En el caso de los datos procedentes de EUROSTAT, el criterio resulta más estable ya que se basa en criterios jurídicos y únicos para todos los países miembros, ya que muestran exclusivamente los permisos concedidos por motivos educativos, y expedidos al amparo de las mencionadas, excluyendo así del cómputo a aquellos extranjeros extracomunitarios admitidos en un país de la UE por otros motivos (familiares, laborales, etc.). También EUROSTAT recoge los datos ofrecidos por los países miembros sobre expedición de permisos de residencia y actividades remuneradas para investigación y Tarjeta Azul (actividades de alta cualificación).

En el caso de España como país de destino, resultan muy útiles, además, los datos proporcionados por el Registro Central de Extranjeros⁶, que considera al estudiante extranjero como el ciudadano extracomunitario poseedor de una autorización de estancia por estudios al amparo del art. 33 de la Ley Orgánica 4/2000 de Derechos y Deberes de los Extranjeros en España y su Integración Social (LOEx). Mientras que el académico/investigador hace referencia a aquel ciudadano extracomunitario poseedor de una autorización de residencia y trabajo altamente cualificado⁷ art. 38 ter de la LOEx.

En segundo lugar, realizaremos una revisión de los principales mecanismos de cooperación iberoamericana, así como de las redes y alianzas que se derivan de ésta. Y por último, con el objetivo de identificar la influencia de la Unión Europea (UE) para dotar de RHAC en Iberoamérica por medio de dispositivos que subsidian de forma compartida con los países de origen, utilizando fuentes de datos secundarias, es decir, una revisión bibliográfica, hacemos una reflexión sobre el dispositivo europeo más importante para la formación de recursos humanos iberoamericanos en Europa: las becas ALBAN.

4. La movilidad estudiantil y académica en Iberoamérica. España y Portugal como destinos europeos predilectos.

4.1. Panorama de la movilidad de estudiantes internacionales de educación superior.

En lo que se refiere a la distribución de los estudiantes en movilidad internacional, y según datos de la OCDE, España destaca a nivel mundial como país receptor, con el 1,4% del total de la movilidad internacional por razón de estudios, así como a nivel europeo, por detrás de Reino Unido, Francia, Alemania, Italia y Países

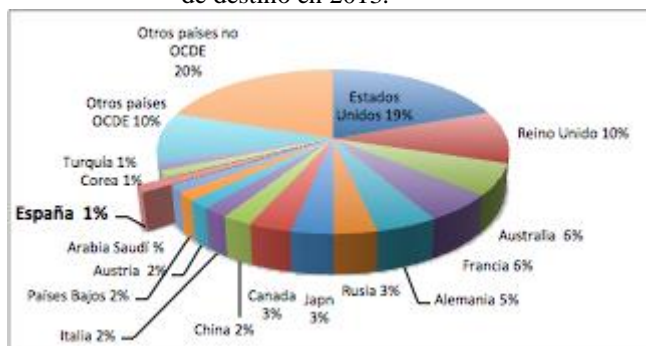
⁵ Directiva (UE) 2016/801 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de mayo de 2016, relativa a los requisitos de entrada y residencia de los nacionales de países terceros con fines de investigación, estudios, prácticas, voluntariado, programas de intercambio de alumnos o proyectos educativos y colocación *au pair*.

⁶ Desde el año 1999 hasta el año 2009 estos datos se ofrecían a través del Anuario Estadístico, de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

⁷ Con anterioridad al Real Decreto-ley 11/2018, de 31 de agosto se denominada “autorización de residencia y trabajo para investigación”.

Bajos. Portugal aparece recogido en el 10% con un porcentaje inferior, junto a otros países de la OCDE.

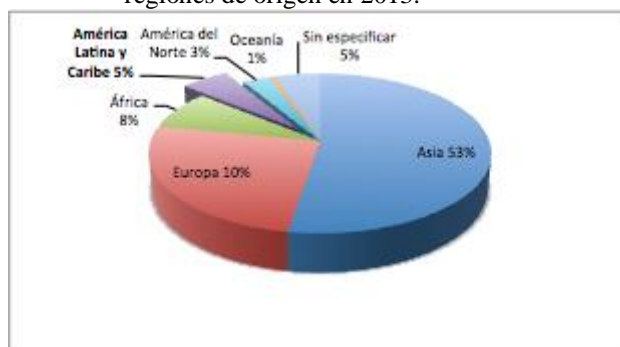
Gráfico 1. Distribución porcentual de estudiantes en movilidad internacional de nivel terciario según país de destino en 2013.



Fuente: Elaboración propia con datos OCDE (2016)

América Latina y Caribe, sin embargo, aparecen como región relevante de origen de la movilidad por razón de estudios, con un 5,4% (véase gráfico 2) del total de la movilidad internacional de estudiantes de educación superior.

Gráfico 2. Distribución porcentual de estudiantes en movilidad internacional de nivel terciario según regiones de origen en 2013.



Fuente: Elaboración propia con datos OCDE (2016)

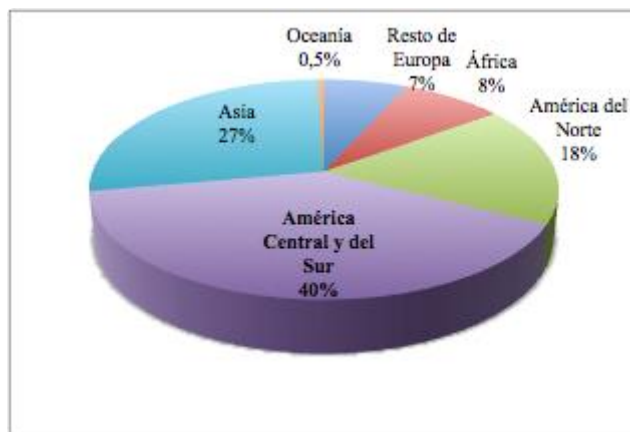
Como señalamos en el epígrafe anterior, aunque existen diversas fuentes para cuantificar la movilidad internacional hacia España de estudiantes universitarios, resultan especialmente útiles los datos que ofrece, semestralmente, el Observatorio Permanente de la Inmigración, con datos del Registro Central de Extranjeros, sobre *autorizaciones de estancia por estudios* concedidas al amparo de la actual Ley de Extranjería (art. 33 de la LOEx). Este Registro Central de Extranjeros recoge datos referidos al volumen de extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor⁸ y sus principales características, y se nos ofrecen desagregados en función de diferentes variables que nos permiten identificar los países y agruparlos por regiones de origen.

Así, si atendemos al origen de los estudiantes extranjeros agrupados por continentes y subcontinentes, tal y como se recogen en el Registro Central de

⁸ No se incluyen en estos datos los extranjeros autorizados a una estancia de menos de 90 días, es decir de corta duración.

Extranjeros, el grupo más representativo lo constituyen los estudiantes procedentes de América Central y del Sur con un 40% del total (Gráfico 3), seguidos de Asia con el 27%, América del Norte, África y la Europa no comunitaria.

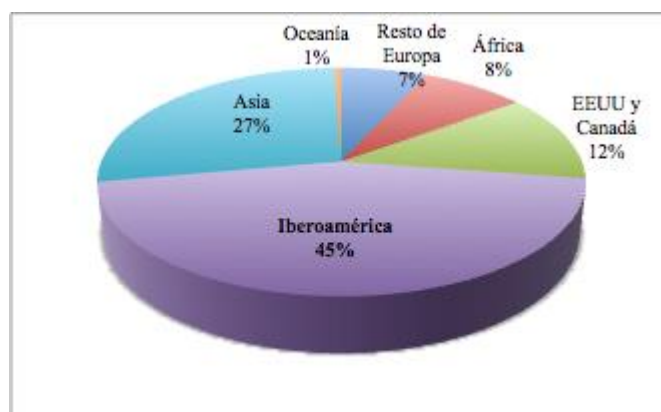
Gráfico 3. Extranjeros admitidos con fines de estudio en España por continentes y subcontinentes (31-12-2017).



Fuente: Del Álamo (2018). Datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Pero, si al porcentaje de América Central y del Sur, le sumamos el correspondiente a México, y agrupamos a los países iberoamericanos (incluido Brasil), estos alcanzan un 45% del total de los extranjeros admitidos con fines de estudio en España. Es decir casi uno de cada dos estudiantes extranjeros en España procede de un país iberoamericano.

Gráfico 4. Extranjeros admitidos con fines de estudio en España por regiones de origen (31-12-2017).

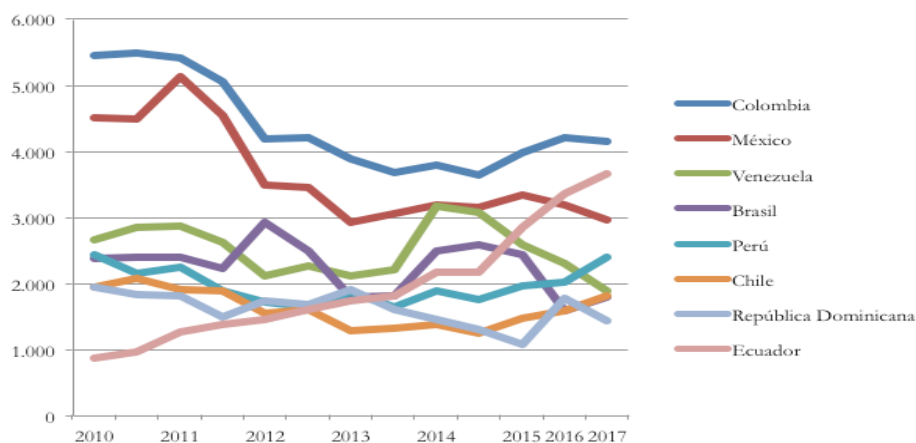


Fuente: Del Álamo (2018). Datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Sin embargo la representatividad de las diferentes nacionalidades en ese 45% es muy variable (ver gráfico 5): Colombia ocupa el primer lugar desde el inicio de la serie de datos estudiada, seguido de México, que sin embargo ha reducido su presencia en casi un 50%. Cabe destacar la trayectoria ascendente de algunos de estos grupos nacionales, especialmente la de los estudiantes ecuatorianos que hace una década no alcanzaban el millar y según los últimos datos son ya más de 3.500. Este incremento se explica por el intenso esfuerzo de internacionalización de la educación superior que está

desarrollando el gobierno ecuatoriano para formar a sus connacionales en Instituciones de Educación Superior (IES) extranjeras. Sin dejar de lado el vínculo migratorio que ha establecido este colectivo en España en las dos décadas pasadas.

Gráfico 5. Estudiantes iberoamericanos en España. Evolución de las nacionalidades más numerosas (2010-2017).



Fuente: Del Álamo (2018). Datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Menos estudiado está el caso de Portugal como país de destino de la movilidad académica procedente del resto de Iberoamérica. Tradicionalmente Portugal ha recibido estudiantes brasileños de educación superior, sin embargo este flujo ha crecido enormemente en tiempos recientes con un 109,1% entre 2008 y 2011 (Fonseca, Pereira y Iorio, 2016). Este crecimiento es fruto del incremento de los acuerdos bilaterales de cooperación académica con diferentes países, fundamentalmente con Portugal, por parte del gobierno brasileño para elevar el nivel de internacionalización de sus instituciones de educación superior a través, entre otros, de programas académicos de intercambio (Franca y Padilla, 2016). De hecho, esta información se confirma si consultamos las nacionalidades de los destinatarios de las becas ALBAN (Vigil, 2013) pues Brasil fue el país iberoamericano que obtuvo concesiones de becas hacia Portugal. Esta evolución confirma que estos flujos no son estáticos sino que están moldeados por el marco macroeconómico y político, y no responden de igual manera que otros flujos migratorios (Fonseca, Pereira y Iorio, 2016) y los dispositivos de cooperación académica trazan rutas de movilidad de estudiantes e investigadores.

4.2. La movilidad de académicos e investigadores

En lo que se refiere al estudio de la movilidad de académicos e investigadores, aumentan las dificultades para dimensionar el fenómeno debido a la ausencia de sistematización y homogeneización de los registros de organismos e instituciones. Esta ausencia de bases de datos específicas nos obliga a acudir a los registros de permisos de residencia, como los recogidos por la Oficina Europea de Estadística (EUROSTAT) al amparo de directivas europeas que regulan la entrada y residencia en la UE de nacionales de terceros países⁹. Los datos son facilitados por los Estados miembros desde

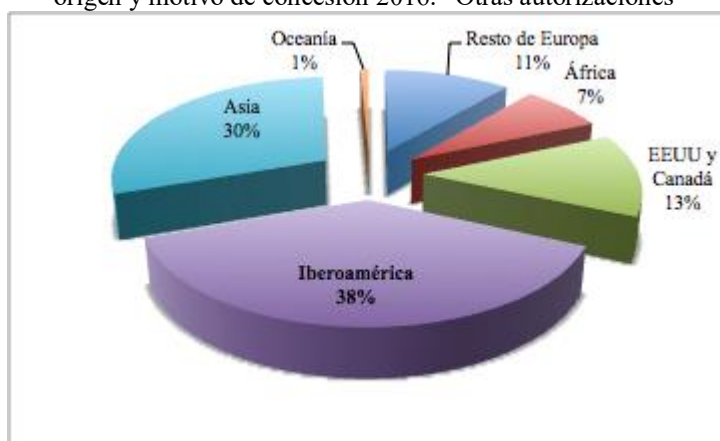
⁹ Hacemos referencia a nacionales de Estados no miembros de la Unión Europea.

2008 según el Reglamento sobre estadísticas comunitarias en el ámbito de la migración y la protección internacional (Reglamento CE nº 862/2007)¹⁰.

Así, utilizando la base de datos sobre Asilo y Gestión Migratoria (*Asylum and Managed Migration*) y entre ellos los correspondientes a “solicitud de primer permiso para actividades remuneradas por razón¹¹”, bajo el epígrafe “investigadores”, se agrupan los permisos para nacionales de terceros países, así como las expediciones de la Tarjeta Azul¹² registradas desde 2012 en virtud del art. 20 de la Directiva 2009/50/CE sobre condiciones de entrada y estancia de nacionales de terceros países para fines de empleo altamente cualificado. En el caso de Portugal, como país receptor de investigadores y tarjeta azul, solo constan datos de la segunda categoría (*Blue Card*), con un 10% del total de los ciudadanos brasileños admitidos en la UE, en 2017, para empleo altamente cualificado.

En el caso español se pueden utilizar además los mismos datos obtenidos directamente del Registro General de Extranjeros sobre autorizaciones de residencia concedidas a extranjeros en Régimen General según nacionalidad y motivo de concesión, ya que en el subapartado “Otras autorizaciones” se incluyen agregadas las autorizaciones que se conceden por motivos de: *Investigación, Tarjeta azul-UE, Prestaciones transnacionales de servicios, Excepción de la autorización de trabajo, Inversores, Emprendedores, Profesionales altamente cualificados, Traslado intraempresarial y Formación, investigación, desarrollo e innovación*. Según estos datos, en 2016, de un total de 10.483 “otras autorizaciones” expedidas en España por estos motivos, 3.972 fueron concedidas a ciudadanos iberoamericanos (38%), situándose como región de origen dominante.

Gráfico 6. Autorizaciones de residencia concedidas a extranjeros en Régimen General según región de origen y motivo de concesión 2016: “Otras autorizaciones”



Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Por países iberoamericanos de procedencia destaca México, con un 19% del total, seguido, con idéntico peso (16%), por Colombia, Venezuela y Brasil. Debemos destacar que se trata de las mismas nacionalidades (ver gráfico 5) que tradicionalmente

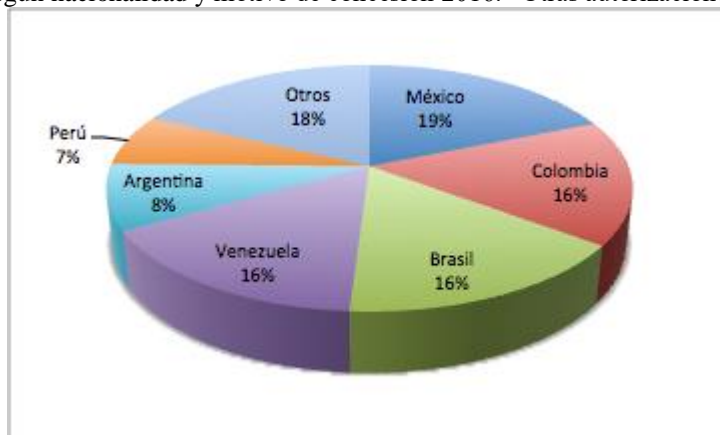
¹⁰ Reglamento (CE) nº 862/2007 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de julio de 2007, sobre las estadísticas comunitarias en el ámbito de la migración y la protección internacional.

¹¹ First permits issued for remunerated activities by reason, length of validity and citizenship [migr_resocc]

¹² EU Blue Cards by type of decision, occupation and citizenship [migr_resbc1]

se desplazan a España por razón de estudio, lo que confirma que podemos considerar, que los estudiantes internacionales de educación superior constituyen una parte importante de la potencial migración cualificada, ya que en gran medida una vez que estas personas finalizan sus estudios se incorporan al mercado laboral cualificado de los países receptores (Pellegrino, 2008).

Gráfico 7. Autorizaciones de residencia concedidas a extranjeros iberoamericanos en Régimen General según nacionalidad y motivo de concesión 2016: “Otras autorizaciones”.



Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

4.3. La cooperación académica y estudiantil en Iberoamérica.

En la cooperación académica participan diferentes actores; a saber: gobiernos, Instituciones de Educación Superior (IES), investigadores (con sus redes), y los estudiantes. Esta colaboración ocurre en un contexto desigual en donde la movilidad y desarrollo de la ciencia se concentra en regiones con niveles desiguales de desarrollo y circula a través de redes científicas (Góngora, 2016). Siguiendo la idea de Góngora (2016) sobre los centros y periferias, en el caso de Iberoamérica estaríamos tratando con un tipo de cooperación entre países periféricos, es decir, colaboración Sur-sur. En este subepígrafe nos interesa abordar las redes de colaboración académica que se enmarcan gracias a las sinergias promovidas a nivel gubernamental.

Dentro de la colaboración académica entre países iberoamericanos es necesario mencionar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), así como los acuerdos y programas que aumentan con el paso del tiempo; a saber: Programa Pablo Neruda, Alianza para la Movilidad Académica, el Portal Iberoamericano de Movilidad de Investigadores, entre otros (Alcántara, 2015).

Asimismo, uno de los mecanismos que posibilita la movilidad académica entre países son las ayudas financieras otorgadas por agencias estatales, organismos, fundaciones, instituciones educativas, entre otros. Tal como mostramos en los apartados anteriores de este epígrafe, la definición de las rutas estudiantiles se relaciona con los financiamientos, pues las instituciones que otorgan créditos educativos hacia otros países. A través de las becas ALBAN, la UE ha hecho un importante esfuerzo para formar RHAC provenientes de Latinoamérica. No obstante, estas ayudas económicas no tuvieron el efecto esperado en la región ya que los beneficiarios se concentraron en 7 países; a saber: Brasil, México, Colombia, Argentina, Chile, Perú y Venezuela). Debido a que los países con más necesidades económicas quedaron desatendidos, no hubo

concordancia con los intereses estratégicos por país de la UE. Además, España y Portugal fueron los países de predilección de los beneficiarios y Los candidatos participaron a título personal. Esto mismo influyó en que las universidades latinoamericanas no tuvieran una estrategia para participar en el programa y que hubiera poca divulgación, no se lograron fortalecer las redes académicas. Finalmente, como los candidatos debían contar con un 25% de la beca proporcionada por una institución en el país de origen, la financiación tuvo un cariz elitista (Vigil, 2013).

Por una parte, otro mecanismo promovido por la asociación común entre Iberoamérica y la UE fue el programa Erasmus Mundus, mismo que sustituyó a su predecesor ALBAN, y actualmente la cooperación europea para formar RHAC en América Latina se ha aglutinado en el programa Erasmus Plus que es parte de la Estrategia Europea 2020 y busca promover la cooperación y la movilidad con los países asociados de la UE, de los cuales 18 países de América Latina¹³ forman parte de la región 8 de los países asociados a la UE. Cabe destacar que los países iberoamericanos que concentraron el mayor número de las becas ALBAN son, coincidentemente, los miembros que conforman la Alianza del Pacífico y, de hecho, entre 2013 y 2014 España ha firmado declaraciones para fomentar la movilidad del Talento con los cuatro países miembros de la Alianza del Pacífico; a saber: México, Colombia, Chile y Perú. No obstante, existen limitaciones arraigadas en la legislación nacional de estos países que dificultan la movilidad de los RHAC, ya que cada país determina los requisitos para ejercer profesionalmente, como pueden ser la existencia de profesionales colegiados o la posesión de una cédula profesional otorgada por las autoridades educativas estatales.

Por otra parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es otro ejemplo de cooperación académica regional, ya que es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. La OEI es uno de los organismos que forman parte de la Secretaría General Iberoamericana, creada ésta en el año 2003, con el objetivo de dar apoyo permanente a los 22 países miembros que se reúnen anualmente en las Conferencias y Cumbres Iberoamericanas. Que en palabras de Sanhueza estas reuniones son “...un esfuerzo colectivo de 22 Estados que, en la década de los ‘90, articulan un mecanismo no formal de concertación y cooperación” (Sanhueza, 2003: 23).

5. Conclusiones

Como muestran los datos, la movilidad de estudiantes, académicos e investigadores en Iberoamérica se constituyen como flujos estables y específicos de movilidad internacional, que responden a dinámicas y contextos diferentes a los flujos económicos tradicionales. Esta movilidad está influenciada por vínculos históricos, pero también por programas gubernamentales tanto de los propios países de origen, como de los países de destino a modo de estrategias de captación y movilidad de talentos.

En referencia a los dispositivos europeos para cooperar al desarrollo a través de la formación de RHAC de Iberoamérica las becas ALBAN sirvieron para evitar que se

¹³ Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela

repliquen los errores que ocurrieron por medio de este financiamiento (Vigil, 2013) y, en la actualidad se han aglutinado en el Programa Erasmus Plus.

España ha realizado mejoras en su legislación para fomentar la adquisición de RHAC, buscando la internacionalización de su economía y así lo plasma en su normativa. La más reciente el 31 de agosto de 2018, cuando el Consejo de Ministros aprobó la transposición de una *directiva europea relativa a los requisitos de entrada y residencia de los nacionales de países terceros con fines de investigación, estudios, prácticas, voluntariado, programas de intercambio de alumnos o proyectos educativos y colocación au pair*¹⁴, con el fin de impulsar la atracción y retención de investigadores y estudiantes extranjeros. Dichas modificaciones han beneficiado la atracción y permanencia de investigadores pero no han incluido a los estudiantes en movilidad de nivel terciario, y en el caso de la reciente transposición de la directiva europea, resulta imposible medir aún el efecto que tendrá sobre la movilidad estudiantil. Por ello, recomendamos que, en concordancia de las directivas europeas que sugieren la atracción de estudiantes provenientes de terceros países, España considere a los estudiantes internacionales como una fuente de captación de talento.

Si bien España ha adquirido compromisos con cuatro países para motivar la movilidad de talentos (González, 2015), debe considerarse que los países de habla hispana y portuguesa son miembros de las cumbres iberoamericanas, por lo que, la posibilidad de circulación del talento debería ampliarse incluyendo a los otros Estados que conforman ya esta red establecida desde hace casi 20 años.

Una estrategia que haría competitivas a las IES Iberoamericanas sería seguir el ejemplo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y atraer movilidad de académicos y docentes a un espacio competitivo que permita realizar estancias y períodos reconocidos entre países miembros de las Cumbres Iberoamericanas. De igual forma, esta estrategia se puede compaginar con la posibilidad de cursar dobles titulaciones en las IES. Estas sinergias podrían fomentar el reconocimiento de títulos expedido por IES de países iberoamericanos y resultar atractivas para aquellos interesados en adquirir formaciones tanto de habla hispana y portuguesa.

6. Referencias bibliográficas.

- Alcántara, A. (2015). Agenda educativa en la Cumbre Iberoamericana. Disponible en: <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2058>
- Bermúdez Rico, R.E. (2015). La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global. En *Migraciones internacionales*, 8 (1). enero-junio, 2015, pp. 95-125. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. Tijuana, México. Disponible en: <http://tuxchi.redalyc.org/articulo.oa?id=15132994004>

¹⁴ Real Decreto-ley 11/2018, de 31 de agosto, de transposición de directivas en materia de protección de los compromisos por pensiones con los trabajadores, prevención del blanqueo de capitales y requisitos de entrada y residencia de nacionales de países terceros y por el que se modifica la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. TÍTULO III Transposición de directiva de la Unión Europea en materia de requisitos de entrada y residencia de nacionales de países terceros con fines de investigación, estudios, prácticas, voluntariado, programas de intercambio de alumnos o proyectos educativos y colocación *au pair*

- Batalova, J. Fix, M. y Creticos, P. (2008). *Uneven Progress: The Employment Pathways of Skilled Immigrants in the United States*. Migration Policy Institute. Obtenida el 27 abril 2015 de <http://www.migrationpolicy.org/pubs/BrainWasteOct08.pdf>
- Blanco Fernández de Valderrama, C. (2006). Movilidad creciente y emergencia de nuevos enfoques migratorios. En C. Blanco. *Migraciones. Nuevas movildades en un mundo en movimiento* Barcelona: Anthropos.
- CONAPO, (2016). “Prontuario sobre movilidad y migración internacional. Dimensiones del fenómeno en México”. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192258/Prontuario_movilidad_y_migraci_n_internacional_Parte1.pdf
- Del Álamo Gómez, N., y Trejo Peña, A. P. (2017). *Fuentes de datos para estimar la movilidad estudiantil de origen latinoamericano en el sistema universitario español*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- Del Álamo Gómez, N. (2018). *Los otros migrantes: la movilidad por razón de estudios de Latinoamérica a España*. En Memoria del 56º Congreso Internacional de Americanistas. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca: Colección Aquilafuente.
- Fonseca, M.L. Pereira, S. y Iorio, J.Ch. (2016). International Mobility of Brazilian Students to Portugal: The Role of the Brazilian Government and University Strategies in Portugal. En Domínguez-Mujica, J. (Ed.). *Global Change and Human Mobility*. Singapore: Springer.
- Franca, T., y Padilla, B. (2016). Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: Internacionalização ou (pós)colonização universitária?. *Universidades*, (69), 57-73.
- García de Fanelli, A. (2009). La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino. En S. Didou Aupetit y E. Gérard (eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.
- Góngora E. M. (2016). Colaboración científica internacional y políticas nacionales de fomento a redes en México. En Ramírez, Rosalba y Mery Hamui (coord.). *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. México: CINVESTAV, CONACYT, RIMAC.
- González, M. (2015). *Estudio sobre la movilidad de talentos*. Madrid: Fundación Carolina.
- Iredale R. (2001). The migration of professionals: theories, and typologies. *International Migration*, 39, 5.
- Lozano, F. y Gandini, L. (2010). Migración calificada y desarrollo humano en América Latina y el Caribe. *Revista Mexicana de Sociología*, 73, 4, 675-713.
- Mahroum, S. (2001). Highly skilled globetrotters: the international migration of human capital. En *Innovative People: Mobility of Skilled Personnel in National Innovation Systems, Organisation for Economic Co-operation and Development OECD*, Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/spain/2100652.pdf>
- Observatorio Permanente de la Inmigración (2018). *Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor*. Ministerio de Trabajo Migraciones y Seguridad Social. Secretaría General de Migraciones.
- OECD (2016). International student mobility and foreign students in tertiary education: As a percentage of all students (international plus domestic), 2013. In *Education*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/factbook-2015-table148-en>.

- OECD/Eurostat (1995). *Measurement of Scientific and Technological Activities: Manual on the Measurement of Human Resources Devoted to S&T - Canberra Manual*. Paris: OECD Publishing, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264065581-en>
- OIM, (2006). Glosario sobre Migración, Derecho Internacional sobre Migración, No.7.
- Pellegrino, A. (2008). La migración calificada en América Latina. En *Foreign Affairs* en español, Vol. 8, Nº. 2 (Abril-juny), 2008, pp. 15-26.
- Sanhueza, R. (2003). *Las cumbres iberoamericanas. ¿Comunidad de naciones o diplomacia clientelar?* Santiago de Chile: Editorial Universitaria / FLACSO.
- Sassen, S. (1993). *La movilidad del trabajo y del capital*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Vigil, C. (2013). Aprendiendo de la experiencia ALBAN para mejorar la cooperación en materia de educación superior entre la Unión Europea y América Latina. *Investigación y Desarrollo*, 21, No.1

CAPITULO N° 2

LA REPRESENTACIÓN PERIODÍSTICA DE MENORES. EL CASO DE LOS MENORES EXTRANJEROS EN ANDALUCÍA.

Jenifer Ortega Torres¹

Antolín Granados Martínez²

1. Introducción

El modo en que las sociedades humanas representan la/s realidad/es que la/s rodean es objeto privilegiado de estudio por parte de las ciencias sociales, en general y de la sociología, la antropología y la psicología social, en particular.

Dicha representación se construye y reconstruye en forma de relato –con su particular formato e incidencia en el imaginario colectivo– por medio de la transmisión oral, escrita o audiovisual. Todo relato –el fantástico o mitológico, el religioso, el político, el fotográfico, el literario, el periodístico, el histórico o el científico– contribuye a dicha construcción actualizando su estructura y su contenido y dotándolo de lógica y sentido, legitimándolo, para la comunidad a la que se dirige.

En las sociedades del siglo XXI el relato periodístico es un relato "total" en la medida en que la estructura periodística engloba ya todos aquellos relatos. Si, por otra parte, se considera que la edad y el sexo son marcadores biológicos que tienen una representación cultural en forma de relato, basta una mirada especial al relato periodístico sobre la categoría "menor" extranjero en Andalucía para desvelar cómo sus componentes jurídicas y legislativas cosifican y codifican, protocolizándola, aquella representación.

2. Los menores extranjeros en la prensa. Estado de la cuestión

Es de sobra conocido y reconocido el papel de los medios de comunicación en la construcción de la realidad que representan. Lo hacen atendiendo, principalmente, a dos puntos de vista: el primero de ellos, relacionado con su línea editorial y, el segundo, con su vocación por "recoger y "reflejar" la realidad (García Castaño & Chovancova 2012). Se les reconoce, además, dos funciones principales. La primera es la de representar los hechos y discursos que suceden en una determinada comunidad y que, por alguna razón, se han considerado relevantes. La segunda función tiene que ver con la selección de imágenes, sonidos y palabras con las que se representan aquellos hechos y discursos – los componentes del relato, diríamos nosotros–, y la intencionalidad con la que se lleva a cabo dicha selección (Bañón, 2014).

Tratar de menores extranjeros en la prensa obliga forzosamente a considerarlos como parte del fenómeno migratorio porque su llegada, acogida y permanencia en Andalucía no se puede desvincular del mismo. Las migraciones se han constituido como un fenómeno de primera magnitud (García Castaño, F. J., Granados Martínez, A.,

¹ Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

² Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

Olmos Alcaraz, A., & Martínez Chicón, R. 2014) considerado como un «fenómeno social total que (como tal fenómeno) permea e impregna con su presencia todos los ámbitos de la estructura social de los países, territorios y poblaciones que entran en juego, tanto los de salida de los flujos como los de llegada» (Granados Martínez 2013: 13). Así, el número de noticias sobre el fenómeno como su frecuencia y el tratamiento que reciben y al que son sometidas en cada uno de los medios, tienen el efecto de generar en la opinión pública preocupación, prevención, recelo, prejuicios, desconfianza, temor y rechazo. De ahí que los españoles consideren la inmigración como un problema según los sucesivos barómetros publicados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en los últimos lustros. Dicho de otra manera, la sociedad española elabora una buena parte de su imaginario social acerca de la inmigración a través de la información que se le ofrece desde los diferentes medios de comunicación; entre ellos, la prensa.

En el contexto español numerosos estudios muestran que la imagen que los medios ofrecen del fenómeno migratorio coincide, en términos generales, con ser simplista, estereotipada, sesgada y problemática. Para conseguir dicha imagen se priman las noticias relacionadas con la delincuencia y la inseguridad, y se ignoran las que favorecen la convivencia y la interculturalidad (Bañón 2002, 2004, 2007; Granados Martínez 1998, 2006, 2007, 2013; Igartúa & Muñiz, 2004; Santamaría, 2002; Van Dijk 1997, 2009; Martínez Lirola, 2013; Olmos Alcaraz, 2013).

De todos los medios de comunicación de masas susceptibles de ser analizados para comprobar la consistencia y la reiteración de aquella imagen –la televisión, la radio, el cine, la prensa escrita y la digital– es la prensa escrita y la digital la que ha sido objeto de mayor atención investigadora. Los trabajos de investigadores de diferentes trayectorias académicas –Bañón 2002, 2007; Casero 2004, 2005, 2007; Granados Martínez 1998, 2006, 2007, 2013; Granados Martínez & García Castaño 2000, 2013; Igartúa & otros 2004a, 2005, 2007; Lario 2006; Nash 2006; Santamaría 2002–, entre otros, son buena prueba de ello. Algunos de dichos autores han trabajado, además, otros medios como la televisión (Igartúa & otros 2004, 2004b). También, desde el Observatorio y Grupo de Investigación de Migración y Comunicación (MIGRACOM) de la Universidad Autónoma de Barcelona Nicolás Lorite ha elaborado informes para el IMSERSO (2002, 2006, 2007, 2008) sobre el tratamiento informativo de la inmigración en España. Se trata de trabajos que han abordado la cuestión de forma global y generalizada, destacando una imagen general y generalista del fenómeno migratorio. Son más escasos, sin embargo, los estudios que analizan la representación de un colectivo en concreto como son los de Pedone (2001) y Retis (2004, 2006) sobre la representación de lo “latinoamericano” en la prensa escrita; los de Giordano (2000) y El-Madkaouri (2005) sobre el Islam y lo árabe; el de Martínez Lirola (2013) sobre menores extranjeros, y el de Olmos Alcaraz (2013) sobre la imagen de la mujer migrante en la televisión española. Hay pocos estudios sobre la representación de los menores extranjeros en la prensa española. Los existentes –a excepción de Martínez Lirola (2013)– se centran en analizar la problemática de las pandillas latinoamericanas en el contexto español (Soriano & Pérez Neto 2008; Retis & García 2010) o bien en la relacionada con los centros de menores (Ardévol Abreu 2009; Lorente 2006).

El objetivo de este capítulo es ver cómo se representa a los menores extranjeros en Andalucía en la prensa escrita. Para ello, se han analizado las informaciones periodísticas publicadas sobre menores extranjeros entre el 1 de enero de 2016 y el 31 de julio de 2018 en 3 periódicos *El País*, *ABC* y *Sur* de Málaga, en su versión digital. Aplicando el análisis crítico del discurso (van Dijk 1980, 1999, 2005) a los titulares

publicados y a las fotos que los ilustran, nos proponemos mostrar cómo el léxico, la estructura semántica y las imágenes con los que se representa a este colectivo coinciden en casi la totalidad de los titulares de los tres periódicos analizados con la representación que se hace de los inmigrantes extranjeros en general. También se analizará la invisibilización del colectivo de menores extranjeros –su no representación– en cuanto que su mención en los titulares y en el cuerpo de la noticia es infravalorada, pasada por alto, o directamente ignorada.

En definitiva, con el tipo de análisis que proponemos en este capítulo se comprobará cómo un fenómeno –el de la inmigración– que lleva más de 20 años presente en España sigue reproduciendo, en lo esencial, el mismo tipo de discurso en la prensa escrita que en sus inicios. Es decir, los 3 periódicos analizados ofrecen una imagen de los menores extranjeros llegados a España, en general, y a Andalucía, en particular, en la que se representa a dicho colectivo con el de los inmigrantes en general; esto es, relacionado con situaciones de ilegalidad, de inseguridad y de delincuencia. El contexto socioeconómico, sociodemográfico y sociopolítico en los que se producen los fenómenos migratorios tanto en los países de origen como en los de llegada son sistemáticamente ignorados. En el caso de los menores extranjeros son también invisibilizados los procesos de acogida y su evolución en los recursos de protección, la gestión de su educación y su inserción e integración en el ámbito educativo y laboral, su preparación para el momento de la emancipación o mayoría de edad y los procesos de exclusión en los que caen por el hecho de ser extranjeros.

3. El corpus de noticias para el estudio de la representación de menores extranjeros

Teniendo en cuenta lo anterior, una buena forma de conocer la imagen que se representa de los menores migrantes extranjeros es analizando las informaciones publicadas en la prensa escrita. Como ya se ha dicho, el material utilizado para ello se ha recabado de las noticias publicadas en dos periódicos de tirada nacional –*El País* y *ABC*– y uno andaluz, el *Sur* de Málaga, entre enero de 2016 y julio de 2018.

Según la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD)³, encargada del control de la tirada y difusión de diarios y revistas impresos en España, el periódico *El País* –perteneciente al grupo *Prisa* y con una línea editorial próxima a los intereses del Partido Socialista (PSOE)– es el periódico de información general en papel más vendido con una tirada promedio en 2017 de 226.077 ejemplares y un promedio de difusión diaria de 175.041 ejemplares. Por su parte, el periódico *ABC* –perteneciente al grupo *Vocento* y con una línea editorial próxima a los intereses del Partido Popular (PP)– se sitúa en cuarto lugar de los periódicos de información general más vendidos –tras *El País*, *El Mundo* y *La Vanguardia*– con un promedio de tirada diaria de 115.291 ejemplares y un promedio de difusión diaria de 79.892 ejemplares. Los mismos promedios para el diario *Sur* de Málaga –perteneciente, también, al grupo *Vocento*– se traducen en 17.183 y en 14.034 ejemplares correspondientemente, muy lejos de los dos anteriores ya que su ámbito de venta se circunscribe a Málaga capital y provincia. La difusión incluye tanto la venta en quiosco como las suscripciones y es el indicador que mejor mide la salud de una publicación en papel.

Para seleccionar las informaciones publicadas en los tres periódicos se ha recurrido a la base de datos del Centro de Estudios y Documentación sobre

³ <https://www.ojd.es/medios-controlados/>

inmigración, racismo y xenofobia (MUGAK <http://medios.mugak.eu/>) y, a partir de las informaciones registradas en la misma, se ha seguido la siguiente estrategia de búsqueda para, por ejemplo, las informaciones publicadas en el periódico *ABC* sobre menores en 2017: 1. *Periódico*: ABC / 2. *Área geográfica*: Andalucía / 3. *Género periodístico*: Todos / 4. *Tema*: Todos / 5. *Fuente*: Todos / 6. *Presentación*: Menores (sujeto) / 7. *Años*: 2017. Se ha procedido a leer todas y cada una de las informaciones producidas por el proceso de búsqueda y se han seleccionado todas las que trataban en el titular – antetítulo, título, subtítulo y entradilla– y/o en el cuerpo de la información de menores extranjeros migrantes. El análisis crítico del discurso que hemos seguido se ha aplicado sólo sobre el titular y sobre las imágenes fotográficas –pie de foto incluida– que ilustraban la pieza informativa. Las características y funciones de los titulares de una información periodística los hacen especialmente pertinentes para ese tipo de análisis porque reúnen condiciones muy apropiadas a su aplicación. Resumiéndolas (Granados Martínez 1998), diríamos que los titulares suelen ser temáticos; esto es, enuncian o mencionan genéricamente los temas sobre los que trata el texto; tienen por función principal identificar unitariamente una secuencia del acontecer a que se refiere el texto informativo; el léxico, la sintaxis, el estilo, la retórica y la semántica de los titulares, junto con el sistema de referencias simbólicas y socioculturales a las que remite el tema de la noticia-información, ofrece elementos de análisis de suma pertinencia para comprender su intencionalidad de cara a la influencia perceptiva sobre el lector o la lectora. Esta intencionalidad sería, para el caso que nos ocupa, saber si contribuyen a que los menores extranjeros sean un problema para España.

La base de datos de MUGAK reproduce en formato texto el contenido íntegro de la unidad informativa (en adelante UI) distinguiendo claramente el cuerpo del titular del cuerpo de la noticia y permite, igualmente, acceder mediante un enlace a la UI en formato digital con imágenes en color.

El resultado de la búsqueda para la creación del corpus ofreció las unidades informativas (UI) que aparecen en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Distribución de UI por periódico y año

Periódico	Año			TOTAL
	2016	2017	2018	
<i>Sur</i>	53	61	8	122
<i>El País</i>	16	43	19	78
<i>ABC</i>	10	32	11	53
<i>TOTAL</i>	79	136	38	253

Fuente: MUGAK y elaboración propia

De las 253 UI registradas en una primera búsqueda, se desecharon 50 que contenían la palabra “menores” pero no se referían a la población de menores extranjeros migrantes seleccionada para este estudio. El corpus final se constituyó así con 203 UI.

La *Tabla 2* ofrece la distribución del número de UI relacionadas con menores extranjeros migrantes.

Tabla 2. Distribución de UI por periódico, mes y año

	2016	2017	2018	TOTAL
--	------	------	------	-------

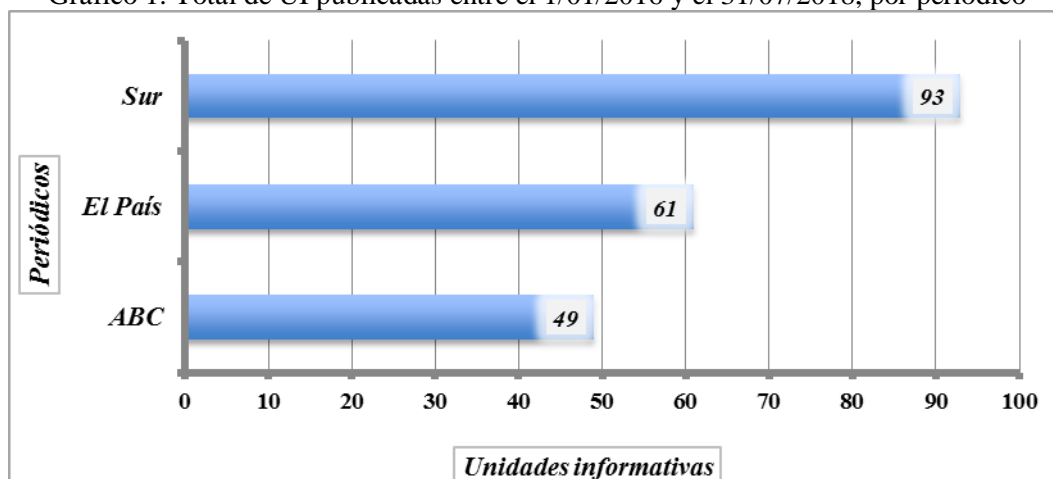
	ABC	Sur	El País	ABC	Sur	El País	ABC	Sur	El País	
Enero	0	1	1	2	8	3	0	1	1	17
Febrero	0	1	0	1	7	2	0	0	3	14
Marzo	0	3	0	3	6	2	1	1	1	17
Abril	1	5	2	1	7	2	2	1	1	22
Mayo	2	5	0	3	2	0	2	1	1	16
Junio	0	1	0	5	6	1	3	3	3	22
Julio	0	6	0	4	0	4	3	0	6	23
Agosto	1	2	1	8	2	4				18
Septiembre	2	5	5	1	4	2				19
Octubre	1	5	1	0	2	1				10
Noviembre	1	1	0	0	2	5				9
Diciembre	0	4	2	2	1	7				16
TOTAL	8	39	12	30	47	33	11	7	16	203

Fuente: MUGAK y elaboración propia

El número de unidades informativas publicadas en 2017 representan cerca del doble de las publicadas en 2016. Para 2018 sólo se recogen las publicadas hasta el 31 de julio, y a tenor de las mismas no parece que se vayan a superar las publicadas en 2017.

El *Gráfico 1* ofrece el total de UI publicadas entre el 1 de enero de 2016 y el 31 de julio de 2018 por cada uno de los 3 periódicos

Gráfico 1. Total de UI publicadas entre el 1/01/2016 y el 31/07/2018, por periódico



Fuente: MUGAK y elaboración propia

El periódico *Sur* proporciona el mayor número de unidades informativas del período, 93 frente a las 61 de *El País* y las 49 de *ABC*. Su menor tirada y difusión llegan, sin embargo, a un público al que el fenómeno migratorio, en general, le resulta muy cercano por el eco que la prensa de Andalucía se hace de las llegadas casi diarias de pateras a las costas andaluzas. Su número contrasta con las publicadas con el periódico del mismo grupo Vocento, el *ABC*, cuya difusión nacional parece menos interesada en la publicación de ese tipo de informaciones.

El análisis de los titulares junto con el de las imágenes que acompañan las UI hacen posible la creación de categorías de análisis en las que se agrupan a grandes rasgos las diferentes temáticas sobre las que, sobretudo el titular, pone el énfasis; tanto en el cuerpo del titular como en las imágenes que las refuerzan.

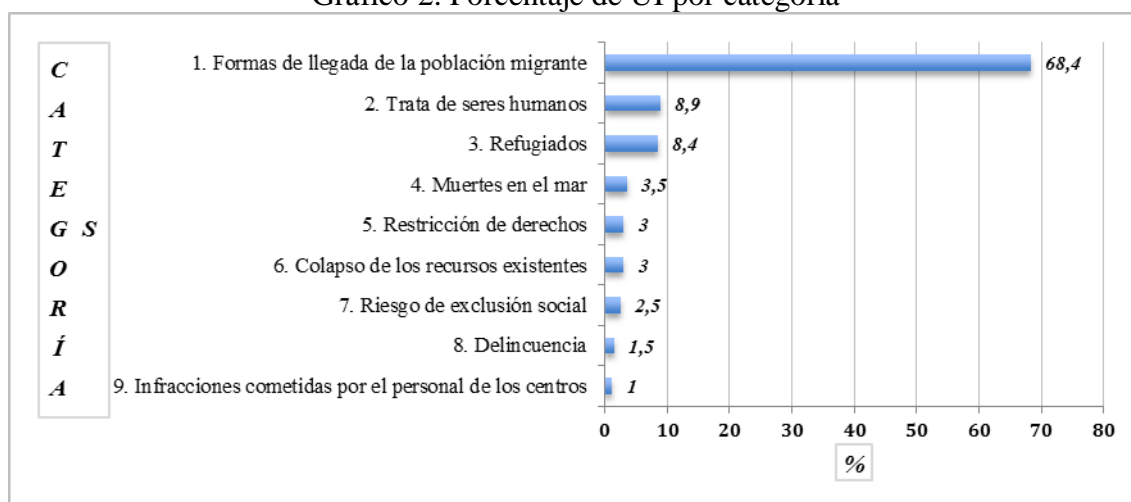
En la *Tabla 3* se muestran las 9 categorías en las que se encuadran las UI cuyo titular refiere de manera clara e inequívoca la temática principal que centra la atención del lector de la misma.

Tabla 3. Categorías que definen la temática principal de las UI, por número y porcentaje

Nombre de la categoría	nº UI	%
1. Formas de llegada de la población migrante	139	68,4
2. Trata de seres humanos	18	8,9
3. Refugiados	17	8,4
4. Muertes en el mar	7	3,5
5. Colapso de los recursos existentes	6	3
6. Restricción de derechos	6	3
7. Riesgo de exclusión social	5	2,5
8. Delincuencia	3	1,5
9. Infracciones cometidas por el personal de los centros	2	1

El *Gráfico 2* muestra la representación gráfica del porcentaje de UI por categoría.

Gráfico 2. Porcentaje de UI por categoría



En el proceso de categorización se han definido los criterios de texto –léxico, semántica y retórica– y de contexto –guiones y esquemas del imaginario sociomediático construido sobre el fenómeno migratorio– en torno a los cuales se han ido agrupando las unidades informativas. También la fotografía que acompaña la UI, en tanto que discurso visual –fenotipos humanos y actores estereotipados visualmente– y contextual –escenarios muy estandarizados de migrantes arribando a las costas españolas, o de *topmanta*–, se ha tomado en consideración en la construcción de las categorías. De resultas de dicho proceso, la agrupación de las UI en una categoría se ha hecho siguiendo una serie de definiciones categoriales que se presentan a continuación.

Categoría 1. Formas de llegada de la población migrante. En esta categoría se han agrupado las UI que relatan los medios empleados por las personas migrantes, en general, y por los menores migrantes, en particular, para llegar a Andalucía. Se trata, sobretudo de la llegada en pateras, en bajos de camiones o autobuses y, en los últimos años, en de motos de agua.

Rescatados 177 inmigrantes en seis pateras entre Alborán y el Estrecho

Entre los ocupantes de las embarcaciones, todos de origen subsahariano, hay 15 menores
El País: 6-09-2016

Categoría 2. Trata de seres humanos. En esta categoría se han agrupado las UI que relatan la explotación sexual y la trata de personas migrantes.

Una víctima permite dismantelar una red de explotación sexual en Málaga
Liberadas cuatro mujeres, una de ellas menor cuando fue captada, y 21 detenidos
El País: 22-10-2016

Categoría 3. Refugiados. En esta categoría se han agrupado las UI que relatan la acogida de refugiados, las actuaciones para sensibilizar a la población sobre su situación, y las que hacen referencia al acogimiento de familias o menores refugiados por asociaciones españolas.

Granada se convierte en el nuevo hogar de 15 refugiados sirios
Cruz Roja y el centro Samu tratarán de que estos acogidos se integren en la sociedad y disfruten de su vida en tierras granadinas
Diario Sur: 24-09-2016

Categoría 4. Muertes en el mar. En esta categoría se han agrupado las UI que relatan la muerte por ahogamiento de personas migrantes mientras intentaban llegar a España en pateras.

Hallan el cadáver de un niño subsahariano en una playa de Barbate
Las primeras investigaciones apuntan a que el pequeño viajaba en una patera que partió desde Cabo Espartel, cerca de Tánger, y que habría naufragado frente a la costa gaditana
Diario Sur: 29-01-2017

Categoría 5. Colapso de los recursos existentes. En esta categoría se han agrupado las UI que en su relato aprovechan la llegada de personas migrantes a España y a Andalucía para poner en evidencia el desbordamiento que sufren los centros de protección y de acogida. Para ello se hace un profuso alarde de cifras que dan cuenta de la dimensión del fenómeno y sus consecuencias.

El repunte de pateras colapsa los centros de menores en Andalucía
La Junta refuerza con cien plazas y un millón de euros la atención a los jóvenes inmigrantes, más de dos mil hasta julio
Diario Sur: 7-08-2017

Categoría 6. Restricción de derechos. En esta categoría se han agrupado las UI que en su relato tratan de la retención de menores migrantes en CIES o en prisión, así como sobre las trabas administrativas para conseguir su documentación.

Interior recluyó en la cárcel de Archidona a siete menores llegados en patera
La Junta de Andalucía ha asumido la tutela de los jóvenes, de entre 14 y 17 años
El País: 19-12-2017

Categoría 7. Riesgo de exclusión social. En esta categoría se han agrupado las UI que relatan temáticas en las que se trata de la situación de riesgo o desprotección de menores migrantes extranjeros.

La Junta garantiza la atención a 2.500 menores en riesgo o desprotección en Málaga
El programa de Tratamiento Familiar cuenta con un presupuesto total de 3.596.045 euros
Diario Sur: 28-04-2017

Categoría 8. Delincuencia. En esta categoría se han agrupado las UI que en su relato tratan de la comisión de delitos por parte de los menores migrantes extranjeros.

Cae una banda de menores «muy agresivos» acusada de nueve asaltos con navaja en una semana

La policía cree que los cuatro detenidos actuaban aprovechando las salidas de los centros de reforma donde estaban internados

Diario Sur: 10-03-2016

Categoría 9. Infracciones cometidas por el personal de los centros. En esta categoría se han agrupado las UI que en su relato tratan del mal funcionamiento y empleo de los recursos de acogida, perjudicando a los derechos y bienestar de los menores, así como aquellas otras relacionadas con la comisión de delitos (abusos sexuales, en este caso) por parte del personal que se encuentra trabajando en los recursos de acogida.

Detenido un educador de un centro de acogida de Granada por presuntos abusos sexuales

Un grupo de menores formuló la denuncia contra el supuesto agresor, quien quedó en libertad con cargos tras declarar en sede judicial

Diario Sur: 5-12-2016

4. Representación periodística de los menores extranjeros en Andalucía

Del resultado de categorizar las unidades informativas en torno a ejes temáticos fácilmente identificables con la representación espontánea que se tiene del fenómeno migratorio –la llegada en pateras, por ejemplo– se pueden realizar análisis de tipo cuantitativo que permiten dimensionar la reiteración de un discurso mayoritariamente monotemático –el ejemplo de la llegada en pateras, de nuevo– y, de ahí, inferir los posibles efectos de recepción por parte de los lectores. Así, si más del 68% de los titulares de prensa en los que se hace referencia a menores extranjeros migrantes encuadran y contextualizan la existencia de estos a su llegada a territorio español en pateras o en camiones, enfatizando con ello su carácter ilegal o irregular, puesto que no pasan por controles fronterizos, no es arriesgado pensar que el lector de prensa acabe teniendo una imagen muy centrada en tales escenarios y muy limitada con relación a otros escenarios posibles en los que los menores también tienen su existencia pero que no son objeto de titulares –escenarios educativos, de formación, de integración, etc.

4.1. La llegada en pateras de la población migrante

El grueso de las unidades informativas se concentra por tanto en la categoría 1. En su descripción y relato de las formas de llegada de la población migrante – mayoritariamente en pateras– las UI despliegan todo un baile de cifras que, en el detalle de las mismas –cifras, tendencias, porcentajes– buscan el aval, la legitimidad, la credibilidad y, de ahí, la supuesta objetividad de las fuentes de información (generalmente, la guardia civil) y su rigor informativo pero, sobretodo, generar en el lector el vértigo del constante e incesante aumento de llegadas de pateras a las costas andaluzas. En este sentido, es frecuente un léxico que connota alarma y alerta – “saturación”, “avalancha”, “repunte”, “colapso”– para describir el aumento del número de llegadas de pateras o del número de personas atendidas por los dispositivos de salvamento. El ejemplo que sigue ilustra bien lo que decimos.

La avalancha de pateras pone a prueba los medios de salvamento y acogida

Las Fuerzas de Seguridad, la Armada y las ONG necesitan más medios humanos y materiales

ABC: 27-06-2017

En el análisis de la misma categoría –la categoría 1– tan sólo 8 UI de las 139 que acoge la categoría recogen una modalidad de llegada diferente a la patera. Se trata de 6

UI que informan de la llegada de menores extranjeros en los bajos de camiones y autobuses, y 2 UI que informan del uso de motos de agua para cruzar el Estrecho por parte de dichos menores.

Rescatado en Tarifa un menor marroquí que viajaba en los bajos de un autobús

El chico estaba oculto en una zona de difícil acceso del vehículo, que venía de Tánger

El País: 27-12-2017

Otro dato que permite el análisis del discurso periodístico del corpus trabajado es constatar el proceso de invisibilización al que son sometidas las menores extranjeras. Mientras que las UI detallan habitualmente el número de inmigrantes adultos y el de menores extranjeros varones que se encontraban a bordo de las pateras en el momento de su llegada, diferenciándoles por sexo, no ocurre lo mismo cuando se trata de niñas. En este caso, se suele utilizar el genérico masculino de manera sistemática.

La pasividad con la que son representados los sujetos noticiados en el momento de su llegada es otra de las características del relato periodístico. Es decir, la información que se ofrece sobre los inmigrantes, de manera general y, de los menores extranjeros, de manera específica, es tratada como un todo homogéneo de personas sobre las que se proyectan identidades muy primarias atendiendo, principalmente, a las variables sexo (hombres, mujeres) y edad (niños, bebés, menores). Excepcionalmente se informa del estado de algunas de las mujeres que llegan, cuando están embarazadas. Es todo lo que parece interesar desde el punto de vista informativo. No son entrevistados ni preguntados para saber de donde vienen ni cómo se encuentran. Los protagonistas de la acción de las llegadas –tanto si son rescatados, como si son interceptados o salvados– suelen ser, como ya se ha dicho, quienes rescatan, interceptan o salvan, generalmente encargados de controlar este tipo de llegadas consideradas irregulares.

4.2. ¿Se trata de rescatar, interceptar o salvar?

Ya se ha visto la preeminencia cuantitativa de las UI que se agrupan en la categoría 1 por su relato de la llegada en pateras de inmigrantes y menores extranjeros. Sabemos por tanto el trazo grueso que perfila dicho relato y que se resume en dos palabras: pateras e inmigrantes. La línea editorial de cada uno de los periódicos no parece tener mucho peso a la hora de encontrar sesgos ideológicos más o menos sobresalientes en relación con el tratamiento discursivo sobre el fenómeno migratorio y, especialmente al uso de un léxico que los diferencie.

Hay sin embargo un verbo que se utiliza profusamente en más del 40% (42,4%) de las UI en los tres periódicos que denotan un posicionamiento muy claro en relación con los actores en presencia en el escenario en el que se produce la llegada de pateras (categoría 1). Estos actores son, principalmente, las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, junto con las ONG, por un lado, y los migrantes que llegan en pateras, por otro lado. Los primeros son sistemáticamente presentados como actores protagonistas de la acción de “rescatar” (rescatan) y de “salvar” (salvan). Los segundos lo son como actores pasivos “rescatados”/”salvados”.

Salvamento Marítimo rescata una patera con 55 personas a bordo

Diario Sur: 28-09-2017

El *ABC* es, con diferencia, el periódico que con más frecuencia utiliza el verbo “rescatar”. Tanto es así que en las 8 UI que publica en 2016, 7 informan únicamente de la llegada en pateras de inmigrantes procedentes de África, y en 6 de las 8 UI se utiliza el verbo “rescatar” para referir la actuación de la Guardia civil o de Salvamento

marítimo. En 1 UI de las 2 que restan se utiliza el verbo “interceptar”. En 11 UI publicadas en el 2018 –hasta el 31 de julio– todas informan exclusivamente de la llegada en pateras de inmigrantes procedentes de África, y todas utilizan el verbo “rescatar”. En total, el 63,3% de las 86 UI publicadas por el ABC en los tres años utilizan el verbo “rescatar”. Sólo 3 de las 86 UI publicadas por este periódico utilizan el verbo “interceptar” para el mismo período. Ver *Tabla 4*.

Tabla 4
UI en las que se utiliza el verbo “rescatar” y porcentaje sobre el total, por periódico

	UI con “rescatar”	Total UI	% UI con “rescatar”
<i>Sur</i>	25	93	26,9
<i>El País</i>	30	61	49,2
<i>ABC</i>	31	49	63,3
<i>Totales</i>	86	203	42,4

En el caso del periódico *El País*, cerca de la mitad de las UI que publica (49,2%) en todo el período se utiliza el verbo “rescatar” y en ninguna se utiliza el verbo “interceptar”.

Por su parte, el *Sur* –recordamos que pertenece al mismo grupo editorial que el ABC–, utiliza el verbo “rescatar” en un poco más de la cuarta parte de las UI que publica (26,9%). Sólo en 2 de las 93 utiliza el verbo “interceptar”.

Interceptan una patera con 12 inmigrantes magrebíes frente a las costas de Torre del Mar

Cruz Roja, Emergencias y Policía Nacional asistieron a los expatriados, entre ellos dos menores, que fueron trasladados al puerto de Caleta de Vélez

Diario Sur: 4-10-2016

En lo que hace al verbo “salvar”, el ABC es el único que publica 2 UI en las que lo utiliza en lugar de “rescatar”.

Salvan a 48 personas de una patera y aumentan a 135 los inmigrantes rescatados este miércoles

Los inmigrantes se encuentran aparentemente en buen estado de salud y han sido trasladados a bordo de la Salvamar Alnitak hasta el puerto de Málaga, donde se espera su llegada sobre las 20.50 horas

ABC: 15-03-2018

El uso de uno u otro verbo no es en absoluto inocente. A poco que el redactor del titular consulte la RAE podrá comprobar la diferencia semántica entre ambos verbos. De las cinco entradas o acepciones que ofrece la RAE del verbo “rescatar”, sólo la tercera lo define del modo en que se puede entender a propósito de las pateras como «Liberar de un peligro, daño, trabajo, molestia, opresión, etc.». Para el verbo “interceptar” ofrece tres acepciones que de manera inequívoca describe lo que, en la mayoría de los casos, ocurre cuando se informa de la llegada de pateras: «1. Apoderarse de algo antes de que llegue a su destino; 2. Detener algo en su camino; 3. Interrumpir, obstruir una vía de comunicación».

La diferencia en la elección de uno u otro verbo tiene una intencionalidad clara. En el uso del verbo rescatar se busca hacer aparecer las fuerzas encargadas de controlar la inmigración no regular –las fuerzas y cuerpos de la seguridad del Estado– como fuerzas que protegen y liberan de un peligro a los inmigrantes que, de no ser así, podrían

naufragar y ahogarse. Lo que oculta el verbo es que cuando los inmigrantes que llegan en pateras son “rescatados” los mayores peligros de la travesía del Estrecho ya los han afrontado y superados ellos mismos. Cuando son avistados y rescatados lo son, en la mayoría de los casos, a escasa millas cuando no a pocos metros de la costa. El verbo “interceptar” es el más apropiado para describir la situación tal y como lo define la RAE en sus tres acepciones. En este caso, sin embargo, la Guardia Civil, por ejemplo, aparecería como represora y no como salvadora. La baja frecuencia con la que se utiliza es un indicador del seguidismo y la condescendencia informativa para relatar este tipo de situaciones.

4.3. La trata de seres humanos como hecho noticiable cuando se relata la inmigración y las menores extranjeras migrantes

La categoría 2 en la que se han agrupado las UI que relatan la trata de seres humanos es la segunda en importancia por su número. Llama poderosamente la atención por ser el de la trata el único tema en el que los periódicos le ponen género femenino a los menores extranjeros –evitando así el genérico masculino– y en el que de forma explícita o implícita lo relacionan con la existencia de mafias y la prostitución. La invisibilidad de la mujer, en general, en los relatos periodísticos sobre inmigración se hace más evidente cuando se trata de niñas que sólo se convierten en visibles cuando se les sitúa en escenarios de explotación sexual y de trata. Para el resto de los posibles escenarios no existen.

Una víctima permite dismantelar una red de explotación sexual en Málaga

Liberadas cuatro mujeres, una de ellas menor cuando fue captada, y 21 detenidos

El País: 22-10-2016

4.4. Los refugiados: ausentes del relato migratorio

Sorprenden las únicas 17 UI publicadas sobre refugiados o personas demandantes de asilo en los dos años y medio analizado teniendo en cuenta, además, que el *ABC* y *El País* son de tirada nacional. Los trágicos acontecimientos que están sufriendo millones de personas en los países asiáticos que bordean el Mediterráneo o cuyas fronteras están próximas y que buscan refugio en Europa tienen un minúsculo relato periodístico. Sólo 17 UI hacen referencia a este colectivo de personas y, de ellas, 10 tratan de menores refugiados, resaltando las acciones que se llevan a cabo desde España para la concienciación de la sociedad sobre su situación así como de la acogida de estos menores por asociaciones o ONGs andaluzas.

Los primeros menores sirios no acompañados encuentran refugio en Motril

Una asociación acoge a siete adolescentes en la localidad granadina bajo la tutela andaluza

El País: 23-09-2016

4.5. Lo no representado: el desinterés por la exclusión social de los menores extranjeros

Del corpus analizado, tan sólo 5 UI se han agrupado en la categoría 7, las que hacen referencia a la posible situación de exclusión social que afecta a los menores extranjeros; algunas de ellas relacionadas con la situación de exclusión social que les

afecta en el proceso de emancipación o en su acceso a la mayoría de edad, teniendo que abandonar los centros de protección.

Cara a cara de jóvenes migrantes extutelados con cargos públicos

La situación que viven en la actualidad los centros de acogida, la situación de calle a la que se enfrentan muchos jóvenes de origen extranjero al cumplir los 18 años y perder la tutela administrativa de la Junta de Andalucía o las dificultades burocráticas que encuentran tanto con la administración española como con la de su país de origen para conseguir su documentación, serán algunos de los asuntos que se tratarán mañana, en la sede del Museo del Patrimonio Municipal.

Diario Sur: 25-01-2017

La llegada de menores extranjeros a España y, en concreto, a Andalucía, comenzó a ser visible a mediados de la década de los años noventa del siglo pasado. Sin embargo, aún hoy, sirviendo como ejemplo el corpus de noticias analizado para este capítulo, y habiendo pasado más de 20 años desde el inicio, se sigue tratando como un fenómeno novedoso, apuntando y revelando el máximo interés en demostrar la “incesante” llegada de menores extranjeros a las costas andaluzas, el aumento de su presencia en los centros de protección o el colapso de los recursos de acogida. Se consigue así promover una representación o imagen de los menores extranjeros que los aleja de los procesos de inclusión social y, por ello, los acerca a la exclusión social. Desde hace varias décadas los diferentes estudios realizados llegan siempre al mismo tipo de conclusiones: excesiva vinculación de la inmigración a la delincuencia, exageración de los datos negativos y mitigación de los hechos positivos, invariable protagonismo del endogrupo en detrimento del exogrupo, ausencia de la voz propia de los inmigrantes, etc. Las noticias positivas sobre el colectivo inmigrante en la prensa siguen siendo inexistentes y las negativas –las que problematizan la imagen de la inmigración– siguen entrando en las listas de “interés general” (Kressova et al. 2012).

Pese a todo lo que ya es sobradamente conocido, son prácticamente inexistentes los discursos o noticias que versan sobre los procesos de acogida, la eficacia o ineficacia de las políticas de acogida planteadas o existentes, sobre la inclusión de los menores extranjeros en el sistema educativo y las dificultades encontradas, del mal funcionamiento de los recursos o de su mala gestión, así como de las infracciones cometidas en los mismos recursos de acogida o por el personal que los integra.

Resulta curioso, por ejemplo, que en el análisis del corpus realizado para este trabajo se haga mención al colapso de los recursos de protección, pero no se hace mención de todos aquellos menores que son acogidos en estos recursos y que, una vez en ellos, deciden abandonarlos; es decir, de aquellos menores que protagonizan abandonos voluntarios de los centros de protección y de los cuales no se tiene ningún dato acerca de su paradero.

El colapso de los menores inmigrantes

La Junta de Andalucía ha tenido que atender a 2.000 en los primeros siete meses, un 60% más

El País: 23-07-2017

Tampoco se dice nada sobre si los recursos son suficientes –puesto que colapsados– si son bien gestionados, por parte de qué o quién son proporcionados y fiscalizados, etc. ¿Es una realidad que no suscita interés como el que despierta la llegada en pateras y el espectáculo del rescate de los que llegan vivos, o el entierro de los que se han ahogado? A juzgar por lo que se publica parece que la respuesta no deja lugar a dudas.

5. Conclusiones

A modo de conclusión (provisional), un primer aspecto a destacar es que no se puede investigar sobre la imagen de los menores extranjeros migrantes en España, y en Andalucía, en la prensa, sin encuadrar las noticias que informan de su presencia y de su existencia en el fenómeno migratorio más amplio que captura y fagocita cualquier enfoque alternativo a favor del de la llegada en pateras y la dinámica propia de un fenómeno presentado y percibido como ilegal (delincuencia, violencia, muertes).

De ahí que de los muchos interrogantes que se plantean cuando se intenta llegar a algún tipo de conclusiones pase obligadamente por la imagen de cualquier moneda en cuyo anverso se grabaría lo que la prensa –como cualquier medio de comunicación– decide publicar –en nuestro caso, los menores extranjeros migrantes encuadrados en la llegada en pateras– y, en el reverso, lo que decide ocultar: ¿quiénes son los menores extranjeros migrantes?, ¿cómo se gestiona su acogida?, ¿dónde se forman, con qué personal y con qué medios?, ¿qué es de ellos cuando alcanzan la mayoría de edad?, ¿hay niñas menores extranjeras y quiénes son, más allá de si han sufrido la ablación del clítoris o si han sido objeto de trata?

Los temas socialmente tan relevantes, como la inmigración, solo pueden ser abordados a partir del marco ofrecido por el hipergénero comunicativo denominado debate social, donde el proceso de valoración que se hace de las personas, de las cosas o de los procesos adquiere una relevancia fundamental. Los medios de comunicación tienen un papel protagonista en la generación de valoraciones o en su consolidación. También pueden tener mucha fuerza en el proceso de cambio de valoraciones (y de valores) (Bañón, 2014). Teniendo en cuenta lo anterior, sería necesario destacar la importante función de los medios de comunicación en ofrecer información acerca de todos aquellos aspectos que afectan e involucran a los menores migrantes y no sólo detener la mirada informativa en la llegada de personas o menores migrantes.

Hace más de una década ya sosteníamos (Granados Martínez 2006) que los medios de comunicación no deben simplificar la realidad de los procesos migratorios y que tampoco deberían alimentar los estereotipos o percepciones que perpetúan el conflicto y dificultan la convivencia. En la misma dirección, Antonio Bañón resaltaba la importancia que tienen los medios de comunicación en la mediación intercultural, en tanto que «desempeñan (o debieran hacerlo) una labor educativa y educadora (con el sentido más normal y menos sesgado que puedan tener esos adjetivos) en las interrelaciones sociales» (Bañón 2007:14); insistiendo, además, en la necesidad de que los medios de comunicación desempeñen una función mediadora en “premediar”, “mediar” y “remediar”.

6. Referencias bibliográficas

- Ardévol Abreu, A. (2009). Información sobre inmigración en la prensa de Tenerife. Las manifestaciones de vecinos contra un centro de menores inmigrantes en 2006. *RUTA Revista Universitaria de Treballs Academics*, 2, 1-24.
- Bañón Hernández, A. (2007). El discurso periodístico a propósito del viaje de los inmigrantes pobres. En Zapata-Barrero, Ricard & van Dijk, Teun (ed.): *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Bañón Hernández, A.M. (2014). Medios de comunicación e inmigración. Aproximación a una línea de investigación consolidada. En C. Blanco Fernández de

- Valderrama (Ed.), *Movilidad humana y diversidad social en un contexto de crisis económica internacional* (Primera Ed, pp. 111-135). Madrid: Trotta.
- El-Madkouri, M. (2005). La imagen del mundo árabe en la prensa española. *Afear/Ideas*, 8, s/p.
- García Castaño, F.J., & Chovancova, L. (2012). Representación de la interculturalidad en el discurso mediático: la inmigración extranjera a escena. En VII Congreso *Migraciones Internacionales en España: movilidad humana y diversidad social* (11-13 abril) (pp. 3251-3279). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., Olmos Alcaraz, A., & Martínez Chicón, R. (2014). Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado “inmigrante”. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20 (2), 1081-1101.
- Giordano, E. (2000). El discurso periodístico sobre terrorismo ‘islámico’ y la promoción del rearme. En *Voces y culturas*, 15, 77-88.
- Granados Martínez, A. (1998). *La imagen del inmigrante extranjero en la en la prensa española: ABC, Diario 16, El Mundo y El País* (1985-1992). Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada (España).
- Granados Martínez, A. (2006). Medios de comunicación, opinión y diversidad (social y cultural). Reflexiones en torno al fenómeno migratorio. En M. Lario Bastida (Ed.). *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 59–83). Murcia: CAM-Obra Social.
- Granados Martínez, A. (2007). La realidad narrada y la realidad opinada de la inmigración extranjera en España. En J.-J. Igartua & C. Muñiz (Eds.). *Medios de comunicación, inmigración y sociedad* (pp. 35–59). Salamanca: Ediciones de la Universidad d Salamanca.
- Granados Martínez, A. (2013). Presentación. En Granados Martínez, A. (ed.), *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación* (pp. 13-18). Madrid: Trotta.
- Granados Martínez, A & García Castaño, F.J. (2000). La inmigración como problema: el caso de la prensa en Andalucía. En *II Congreso sobre inmigración en España: España y las migraciones internacionales en el cambio de siglo*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- Granados Martínez, A., & García Castaño, F.J. (2013). ¿Qué hay de integración en la incorporación de alumnado extranjero (inmigrante) a la luz de las informaciones en la prensa española? En A. Granados Martínez (Ed.). *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación* (pp. 221-243). Madrid: Trotta.
- Kressova, N., Fleissner, K., Granados Martínez, A., García Castaño, F.J., & Fernández Echevarría, J. (2012). Medios de comunicación e inmigración en España: situación actual y perspectivas de futuro. En AA.VV. (Ed.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad frente a los retos del Siglo XXI: investigación y enseñanza* (pp. 76-81). Moscú: V Conferencia Científica Internacional de Hispanistas.
- Lorente y Rubén, D. & Jiménez, M. (2006). *Menores en las fronteras: de los retornos efectuados sin garantías a menores marroquíes y de los malos tratos sufridos*. Sevilla: Federación SOS Racismo.
- Lorite García, N. (dir.) (2002, 2006, 2007, 2008). *Tratamiento informativo de la inmigración en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (Imserso),

- Martínez Lirola, M. (2013). Estudio sobre la representación discursiva de los menores inmigrantes en un periódico provincial. En A. Granados Martínez (Ed.). *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación* (pp. 172-194). Madrid: Trotta.
- Pedone, C. (2001). La inmigración extracomunitaria y los medios de comunicación: la inmigración ecuatoriana en la prensa española. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94, (pp. 43).
- Retis, J. (2004). La imagen del otro: inmigrantes latinoamericanos en la prensa nacional española. *Sphera Pública*, 4, 119-140.
- Retis, J. (2006). El discurso público sobre la inmigración extracomunitaria en España. Análisis de la construcción de las imágenes de los inmigrantes latinoamericanos en la prensa de referencia. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Retis, J. & García, P. (2010). Jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la prensa española. Narrativas mediáticas de la alteridad: el caso de las violencias urbanas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 52/209, 135-159.
- Soriano Gatica, J. P. & Perez-Neto, L. (2008). El discurso sobre las pandillas latinas en la prensa española y su impacto en la respuesta político-criminal. *Famecos*, 37 5-12.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2005). Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 285-318.

CAPITULO N° 3

EDUCAR PARA LA SOSTENIBILIDAD EN UN MUNDO GLOBALIZADO: PROPUESTA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

María José Alcalá del Olmo Fernández¹

*“El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza”
(Rousseau, 1997:36)*

1. Introducción

En los últimos años, la universidad ha atravesado importantes modificaciones, derivadas, en buena medida, de las exigencias que la sociedad plantea con respecto a cómo ésta debe formar a los estudiantes universitarios. En este nuevo contexto, las instituciones de Educación Superior se encuentran ante el reto de la calidad, procurando satisfacer dichas demandas sociales con el máximo nivel de eficiencia.

Es misión de la universidad ayudar al alumnado en la adquisición de valores que guiarán su conducta como estudiante y como profesional, además de apoyarle en la configuración de su proyecto de vida y en el desarrollo de competencias fundamentales, entre las que figuran las relacionadas con el respeto al medio ambiente.

En un mundo globalizado e interdependiente como en el que nos encontramos inmersos, debemos reconocer que para que toda universidad pueda asumir el reto de la calidad al que antes hemos aludido, resulta prioritario no dar la espalda a cuestiones medioambientales, puesto que la degradación del planeta es hoy una realidad, un compromiso y una responsabilidad que todos debemos asumir.

Así, además, estaremos contribuyendo al progreso, evolución y bienestar de nuestra sociedad (Gobierno de España, 2011).

Con motivo del proceso de Convergencia Europea, la universidad debe incorporar en sus planes de estudios los criterios de sostenibilidad (Bautista y Díaz, 2017).

Ello se refleja en la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, desarrollada en el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en cuyo Preámbulo se recoge la necesidad de que la formación destinada a la preparación para un ejercicio profesional contemple, entre otros, principios de protección medioambiental.

Diferentes autores se hacen eco de la necesidad de que el currículum universitario esté impregnado de criterios de sostenibilidad (Aznar y Ull, 2009; Arbat, Geli de Ciurana, Junyent y Sánchez, 2004; Murga- Menoyo y Novo, 2017), resaltando

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

el papel de la universidad en capacitar a los estudiantes para desempeñar su profesión desde la ética y la responsabilidad hacia el Desarrollo Sostenible.

Todo ello, pues, alude a la importancia de hacer realidad la Educación Ambiental en el marco universitario, teniendo en cuenta como principal objetivo de esta enseñanza la promoción de relaciones armónicas entre el hombre y su entorno, para ofrecer lo mejor del mismo a generaciones venideras, como instrumento al servicio del Desarrollo Sostenible (Novo, 2009).

En este contexto, el rol del profesorado universitario es fundamental, siendo necesario su compromiso para hacer realidad la Educación Ambiental desde las materias impartidas.

Conscientes de lo anterior, pues, presentamos nuestro trabajo, fundamentado en una revisión de carácter bibliográfico, que nos ha servido para establecer de forma personal una serie de propuestas que podrían tenerse en cuenta para incorporar la sostenibilidad en la formación académica ofrecida a nuestros estudiantes universitarios, tanto en lo relativo a contenidos a trabajar, como a estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación más adecuados.

Esta propuesta no forma parte de una investigación en proceso o ya terminada, sino que constituye un conjunto de consideraciones que, al hilo de la revisión de diferentes fuentes documentales, pensamos que todo docente universitario debe asumir para hacer realidad la sostenibilidad en el escenario universitario.

En todo momento, somos conscientes de la necesaria implicación que debemos asumir como educadores en esta compleja y a la vez apasionante tarea: la docencia universitaria.

1.1 La Educación Ambiental: el reto de educar a favor del Desarrollo Sostenible

A la vista de nuestra realidad ecológica, educar para la sostenibilidad es un desafío incuestionable que implica a toda la comunidad educativa. Cuando hablamos de educar para favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias para la sostenibilidad, estamos haciendo referencia a la importancia de hacer realidad la Educación Ambiental.

Desde un punto de vista general, se trata de una enseñanza que pretende, ante todo, promover en los estudiantes la adquisición de conductas críticas y reflexivas, el desarrollo de procesos de toma de decisiones y la asunción de compromisos y responsabilidades que puedan contribuir a mejorar nuestro planeta (Alcalá del Olmo, 2004).

Veamos a continuación algunas de sus características, con objeto de conceder un hilo conductor a nuestro discurso y justificar la necesaria integración de la misma en la estructura curricular de los centros educativos, incluidos, lógicamente, los universitarios.

En principio, debemos ser conscientes de que es una herramienta con la que educar en valores, por lo que concede especial relevancia al desarrollo de conductas éticas coherentes con los principios del Desarrollo Sostenible.

De la misma forma, se trata de una enseñanza que no ocupa un lugar específico en las programaciones didácticas, sino que debe trabajarse en todos y cada uno de los niveles educativos y desde todas las asignaturas, generando importantes repercusiones docentes.

La reflexión y el análisis crítico centrado en conflictos medioambientales es uno de sus propósitos, si bien ello va ligado a la necesidad de propiciar el desarrollo de competencias para la acción (Emmons, 1997), que lleven a los estudiantes a comprometerse de forma activa en cuantas actuaciones contribuyan a la mejora de nuestro entorno.

En coherencia con lo anterior, pues, se trata de contribuir a la creación de un mundo más equitativo (Hall y Bridgewater, 2003), en el que la conservación del patrimonio cultural, social, humano y ecológico adquieren especial significado.

Presenta, además, un carácter interdisciplinar, puesto que se apoya, nutre y enriquece de teorías, métodos y conocimientos pertenecientes a distintos campos del saber, ofreciendo así una amplia imagen de la realidad medioambiental y sus conflictos.

Es un instrumento al servicio del Desarrollo Sostenible, lo que implica una visión diferente del mundo, dado que lo relevante no es sólo mejorar nuestra calidad de vida, sino también la de futuras generaciones, conciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección medioambiental, procurando el reparto equitativo entre los avances científicos, tecnológicos y sociales entre todos y cada uno de nosotros (Murga-Menoyo y Novo, 2017).

Para fomentar un desarrollo humano sostenible, la Educación Ambiental se apoya en cinco clases de aprendizaje, que constituyen pilares básicos destinados a promover un desarrollo integral en los estudiantes (Unesco, 2009):

1. Aprender a conocer.
2. Aprender a hacer.
3. Aprender a convivir.
4. Aprender a ser.
5. Aprender a transformarse uno mismo y la sociedad.

En el año 2002 se celebraría en Johannesburgo la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2002). En ella se reconocía de forma explícita la dificultad y el reto que se desprende del Desarrollo Sostenible y su aceptación por parte de todos y cada uno de nosotros, en tanto que requiere cambios significativos en nuestros modos de sentir, pensar y actuar; cambios que implican tomar conciencia de que nuestras actuaciones sobre el planeta generarán importantes repercusiones en las generaciones del futuro. Por ello es fundamental, como educadores, que tengamos presente que al hacer realidad esta enseñanza, estaremos impulsando un cambio de valores asentados en la defensa hacia nuestro planeta y trabajaremos valores colectivos, orientados al respeto al pluralismo y la diversidad cultural.

1.2 Compromiso de las instituciones de Educación Superior en la promoción de valores medioambientales

Nuestra universidad actual debe estar plenamente abierta a su entorno; a sus necesidades y principales conflictos. Ello implica tener en cuenta la complejidad y problemática medioambiental, trasladarla a las aulas y abordarla desde las distintas disciplinas, cobrando verdadero significado el trabajo interdisciplinar del profesorado universitario y la formación continua vinculada a estas cuestiones.

A continuación, vamos a presentar algunas de las iniciativas internacionales que han reconocido la importancia de promover en el marco de la Educación Superior un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible (Aznar, Ull, Piñero y Martínez, 2014).

En primer lugar, destacamos la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la Unesco en 1998 y titulada *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. En ella, se reconocía la necesidad de que toda formación destinada al desempeño de una profesión, habría de contemplar los principios de sostenibilidad.

Por otra parte, debemos hacer alusión a la *Declaración de la década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*, que, organizada por la Unesco, subrayaría la importancia de reorientar la enseñanza y la investigación universitaria de tal forma que estuviera vinculada a los problemas ecológicos.

De la misma forma, en 2009 la Unesco se encargaría de organizar la *VII Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, en la que volvería a reconocerse el compromiso de la universidad en la promoción de valores medioambientales.

Con la finalidad de que la formación universitaria resultase más atractiva y de calidad y al mismo tiempo destinada a formar ciudadanos comprometidos en la defensa de nuestro entorno, se redactaría en el año 2006 la denominada *Guía Copernicus*; sin duda un documento al que acudir para tratar de obtener orientaciones sobre la mejor forma de trabajar estas cuestiones en el marco universitario (Copernicus Campus, 2006).

En el año 2005, revisado con posterioridad en el 2009, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, publicaría un documento denominado *Directrices para la Sostenibilización curricular*, en el que se aludía a la necesidad de incorporar de forma transversal en todas las titulaciones universitarias la sostenibilidad.

Además, se reconocía la importancia de diseñar materiales didácticos de apoyo al profesorado universitario, para poder hacer frente a este desafío (Bautista y Díaz, 2017).

La *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*, celebrada en Río de Janeiro en 2012, vuelve a reiterar el compromiso universitario en el marco de la sostenibilidad, de la misma forma que subraya la importancia de potenciar la investigación y la creación de grupos interdisciplinares destinados a reforzar estas cuestiones en el marco de la formación superior (Naciones Unidas, 2012).

Por otra parte, el Consejo de Ministros, con el impulso del Ministerio de Ciencia e Innovación, aprobaría la denominada *Estrategia Universidad 2015*, en la que se hacía explícita la necesidad de que la sostenibilidad se hiciese presente en temas de gestión, docencia e investigación universitaria, como modo, a su vez, de favorecer la apertura de las universidades a las nuevas demandas sociales (Aznar et.al., 2014).

El 21 de mayo de 2015 se aprobaría la *Declaración de Incheon* en el Foro Mundial sobre la Educación de ese año. Bajo el título *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, se celebraría este Foro, que representó un verdadero compromiso histórico para transformar vidas mediante la educación, con medidas de carácter innovador y ambicioso para alcanzar nuevos objetivos educativos para el año 2030 (Sotillo, 2015). De hecho, como principal reto a asumir, se subrayaba que para el año 2030, la educación habría de ser capaz de formar educandos con competencias, conocimientos y valores necesarios para construir sociedades sostenibles y pacíficas (Unesco, 2014).

Para concluir, queremos destacar la Conferencia celebrada en Berlín entre el 9 y el 13 de abril de 2018, titulada *Moving beyond the Ivory Tower: How do science and universities contribute to the sustainability transformation?* (University Alliance for Sustainability, 2018). En ella, se identificaba en la universidad una institución comprometida con el cambio y la mejora social, cuya formación habría de orientarse, entre otros aspectos, a la formación de los estudiantes en los principios fundamentales del Desarrollo Sostenible.

1.3 Propuesta de articulación curricular de la sostenibilidad en el contexto de la Educación Superior

Seguidamente, vamos a presentar una propuesta de integración transversal de la sostenibilidad en el currículum universitario. Para ello, ofrecemos algunas directrices acerca de cómo debería trabajarse esta temática teniendo en cuenta que es una competencia a promover en el alumnado, y por ello, ha de incidir en la selección de contenidos, estrategias metodológicas y evaluación.

En primer lugar, queremos destacar que somos conscientes de que la universidad tiene una innegable responsabilidad en ofrecer a los estudiantes aquellos conocimientos que le vayan a permitir abrirse camino cuando comienzan su carrera profesional. De la misma forma, pensamos que la universidad debe ser capaz de promover valores relevantes en nuestra sociedad actual, tales como la solidaridad, la tolerancia, la justicia, la equidad, y, por supuesto, el respeto a la diversidad tanto cultural como biológica.

Todo ello nos hace conscientes del compromiso que toda institución universitaria y todos los profesionales que la integran deben asumir en potenciar el tratamiento didáctico de todos estos valores de forma transversal en las diferentes áreas de conocimiento y en los distintos grados universitarios, puesto que conforman componentes fundamentales de una “formación orientada a la vida”.

En el Informe Final de la Conferencia de Tbilisi celebrada en 1977, se aclaraba de forma explícita que trabajar desde la óptica de la sostenibilidad no suponía la inclusión de nuevas asignaturas de dimensión ambiental en los planes de estudio, sino de “ambientalizar el currículum”, de tal forma que desde todas y cada una de las disciplinas los estudiantes fuesen capaces de llegar a comprender el medio ambiente como una realidad compleja, en la que convergen múltiples variables. Por ello, dicha

ambientalización debe afectar al temario de todas las asignaturas que integran los diferentes planes de estudio, incluyendo las de corte más tradicional (Coya, 2007).

Partiendo de esta consideración, ofrecemos nuestra propuesta, con la que pretendemos, si cabe, contribuir a la promoción de valores de tolerancia y solidaridad, tan necesarios en nuestra sociedad actual.

2. Sostenibilidad como competencia

A su paso por la universidad, el estudiante debe obtener una formación lo más rica, inclusiva e integradora posible, que le permita adquirir una visión compleja de su trabajo y de las repercusiones derivadas de las decisiones que llegue a adoptar, tanto a corto como a medio y largo plazo. Además, es fundamental que dicha formación le lleve a ser consciente de los principales retos presentes en la sociedad actual, teniendo la posibilidad de desarrollar una actitud crítica, reflexiva y analítica, e incluso de acercarse a ellos mediante su praxis profesional.

En coherencia con lo anterior, pues, consideramos que las instituciones de formación superior deben propiciar la adquisición de un amplio repertorio de competencias complejas, que guarden relación con los desafíos de nuestra realidad, siendo el ambiental uno de ellos, lo que justifica que deba tenerse presente al definir las competencias en las diferentes materias de los grados universitarios.

El docente universitario, así pues, se encuentra con un desafío incuestionable, que consiste en ofrecer a sus estudiantes una formación académica plenamente vinculada con escenarios prácticos (Bas, 2007), que le permita llegar a desarrollar de forma efectiva el ejercicio de una determinada profesión. Ambos mundos, tanto el educativo como el laboral, construyen sus paradigmas alrededor del término competencia, tratando de superar la noción tradicional de que el conocimiento es suficiente para que un individuo desarrolle una actividad profesional.

Son varios los autores que se hacen eco de que la Universidad tiene actualmente una verdadera responsabilidad social (Tejada, 2012; Martínez, 2008), destacando, a tal efecto, la denominada *Declaración de Talloires*, Francia, firmada en el año 2005, en la que se ponían de manifiesto las funciones cívicas y las responsabilidades sociales que ha de asumir la Educación Superior (Tejada, 2013).

Definimos la competencia como el *saber hacer*, lo que puede aplicarse íntegramente en distintos contextos, tanto académicos, como formales, no formales, sociales y profesionales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.).

Cuando reflexionamos en torno al concepto de competencia, estamos haciendo referencia a los aspectos siguientes (Cifuentes, Alcalá del Olmo y Blázquez, 2005):

- a) De un lado, resultados de aprendizaje, es decir, los aspectos fundamentales asimilados por los estudiantes una vez concluido su proceso de aprendizaje.
- b) De otro, puntos de referencia flexibles y necesarios para poder redactar y evaluar los planes de estudio, si bien, pese a dicha flexibilidad, las competencias introducen una terminología común para poder describir dichos planes.

En las directrices establecidas en el proceso de Convergencia Europea, se pone de manifiesto la necesidad de que la universidad propicie en los educandos el aprendizaje y la progresiva adquisición de competencias para la sostenibilidad, y, así, aquellos conocimientos, valores, procedimientos y actitudes que puedan ponerse en juego en los diferentes contextos en los que se desenvuelven en su vida cotidiana, al objeto de llegar a ser capaces de resolver situaciones que guarden relación con la problemática ambiental desde criterios de sostenibilidad (Arbat et.al., 2004).

Ahora bien, pese al planteamiento anterior, somos conscientes de que ello no significa en modo alguno sobrecargar las programaciones docentes ni introducir más contenidos en los planes de estudio universitarios. Se trata, más concretamente, de repensar nuestra función como docentes; de reflexionar y analizar de forma constante nuestra práctica, con el fin de encaminarla hacia la sostenibilidad (Murga- Menoyo, 2015). La formación universitaria para la sostenibilidad, así pues, debe contemplar y favorecer el aprendizaje de tres tipos de competencias básicas: cognitivas, metodológicas y actitudinales (Aznar, 2007).

Veamos a continuación de forma detallada en qué consiste cada una de ellas:

Las competencias cognitivas se refieren al *saber*, y se destinan a la adquisición, por parte del alumnado, de una comprensión crítica de los problemas ambientales, tanto a nivel global como local y nacional, sus principales causas y los efectos que de ellos se derivan.

Para que puedan propiciarse desde las asignaturas que integran las titulaciones universitarias, es necesario que el profesorado incorpore en sus respectivas guías docentes aquellos contenidos que permitan trabajar de forma transversal el concepto de Desarrollo Sostenible, los modos de organización política y social y cómo repercuten en la resolución de problemas ambientales.

Las competencias metodológicas, relativas al *saber hacer*, permitirán al alumnado tomar decisiones en cuestiones relacionadas con la sostenibilidad. Para ello, las guías docentes de las materias deben contemplar contenidos y actividades que lleven al alumnado al desarrollo de actitudes y valores relacionados con la sostenibilidad, el fomento de la crítica y la reflexión hacia problemas ambientales relevantes, la implicación activa en actividades académico-profesionales relacionadas con la sostenibilidad y la actualización constante de conocimientos en cuestiones relacionadas con ésta y la problemática medioambiental.

Las competencias actitudinales referidas al *saber ser y valorar*, tratan de favorecer en los estudiantes el conocimiento de valores y comportamientos presentes en las relaciones establecidas entre las personas y su entorno, el reconocimiento de las creencias personales sobre la sostenibilidad, el trabajo de la empatía y la solidaridad, la asunción de compromisos y responsabilidades y la adopción de un posicionamiento concreto ante cuestiones de índole ético-moral y su justificación razonada.

Señalado lo anterior, subrayamos la importancia de integrar la sostenibilidad en el marco de las competencias universitarias. Ahora bien, dicha integración por sí sola no es suficiente para promover valores solidarios y empáticos hacia los problemas medioambientales.

Hace falta también tener presente la sostenibilidad en el tratamiento didáctico concedido a los contenidos a trabajar en las diferentes materias, así como en la metodología y en la evaluación.

De todo ello reflexionaremos a continuación.

3. ¿Cómo trabajamos en las aulas? Contenidos y metodología para promover la tolerancia y la solidaridad hacia la problemática medioambiental

Al objeto de asegurar una efectiva construcción de aprendizajes, todo docente debe recurrir a metodologías innovadoras, que potencien la interacción y el trabajo en equipo entre los estudiantes, así como capaces de incrementar la calidad de la enseñanza impartida y de generar un pensamiento crítico en el alumnado, que le lleve a investigar, indagar y aprender, siempre en interacción constante con el resto de compañeros.

Los contenidos a trabajar desde las diferentes asignaturas deben facilitar la adquisición de competencias para la sostenibilidad. Por ello, pensamos que es fundamental que la universidad sea capaz de fomentar un acercamiento real y práctico de los estudiantes hacia cuestiones ambientales de verdadero interés social, para que así puedan poner en práctica sus aprendizajes adquiridos de forma teórica, a la vez que tener una primera toma de contacto con un ámbito en el que puedan ser autónomos e innovadores.

Siguiendo con la argumentación anterior, presentamos a continuación algunos ejemplos que pueden ser relevantes para trabajar la sostenibilidad con el alumnado universitario, teniendo en cuenta la necesidad de recurrir a metodologías centradas en el estudiante, que conviertan al docente universitario más que en un transmisor de conocimientos, en un guía, facilitador y motivador del proceso de construcción de conocimientos (Collazo y Geli de Ciurana, 2017).

En primer lugar, nos parece interesante analizar el *trabajo autónomo*, como estrategia metodológica que permitirá al estudiante responsabilizarse de su propio trabajo (De Miguel, 2009), tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y poner en marcha mecanismos fundamentales para desarrollarse como persona y como profesional: Reflexión, conciencia de lo progresivamente trabajado, capacidad estratégica, autoevaluación.

De la misma forma, consideramos fundamentales los *trabajos y estudios en grupo*, puesto que son una buena estrategia para facilitar la promoción de competencias sociales, y, con ellas, las relaciones interpersonales, la preparación para el desempeño de roles, la adquisición de habilidades sociales, la empatía, la solidaridad, la escucha, lo que pensamos que resulta enormemente beneficioso en el marco de la sostenibilidad.

En un mundo en constante cambio como el actual, en el que las TIC tienen un peso determinante, no podemos olvidar recurrir a la utilización de éstas en el marco universitario, lógicamente con eficacia y ayudando al alumnado en la discriminación de información relevante.

Hoy en día tenemos a nuestra disposición una amplia variedad de recursos que nos hacen más factible realizar cualquier proyecto. La conectividad, además, es

prioritaria y debe ser de total accesibilidad para el alumnado en las instituciones universitarias, puesto que, en relación al tema que nos ocupa, permitirá obtener una visión global de los problemas ambientales de mayor gravedad en nuestra realidad.

De la misma forma, pensamos que es prioritario que la universidad sea capaz de fomentar el acercamiento del alumnado a eventos colectivos, tales como Jornadas, Seminarios, Congresos, Talleres, puesto que en ellos tendrá posibilidad de profundizar en torno a temáticas ambientales, conocer las tendencias y problemas de mayor impacto, así como la opinión fundamentada en investigaciones emprendidas por profesionales expertos en la materia.

Por otra parte, consideramos que el *estudio de caso y proyectos* también es una metodología adecuada en el marco de la sostenibilidad, puesto que no sólo permite al alumnado desarrollar la reflexión, el juicio crítico y la transferencia de aprendizajes obtenidos en el marco educativo a su propia realidad (Aznar y Ull, 2012), sino que también es una buena forma de contribuir al desarrollo de habilidades procedimentales y cognitivas.

El *aprendizaje basado en problemas*, por otra parte, puede ser positivo para promover el desarrollo de conductas de tolerancia y solidaridad hacia nuestro planeta, dado que los estudiantes tendrán así la posibilidad de investigar de forma activa y significativa, y de identificar y resolver problemas ambientales poniendo en práctica los conocimientos de los que ya disponen.

Por último, queremos destacar el *aprendizaje servicio*, que constituye un instrumento con el que acercar el aprendizaje a la vida, trabajando en un contexto real con el firme propósito de contribuir a su mejora (Puig, Batle, Bosch y Palos, 2007).

Todo ello, lo convierte en una propuesta metodológica de valor incuestionable para que el estudiante universitario se enriquezca como persona y asuma responsabilidades sociales (Mendía, 2012), lo que contribuirá a su madurez y le ayudará en la configuración de su proyecto de vida.

La importancia y necesidad de apoyarnos en esta metodología en la universidad nos parece determinante, más aún teniendo en cuenta que la Conferencia de Rectores de las universidades de nuestro país hacen alusión a la necesidad de que los docentes de la Educación Superior recurran al aprendizaje servicio como modo de promover diferentes competencias, entre las que figuran las relativas a la sostenibilidad (CRUE, 2015).

Ello implica que podamos considerarlo como un instrumento pedagógico relevante y contribuyente a la consecución de aprendizajes y competencias orientadas a la conformación de una sociedad más justa (Vázquez, 2015).

Además, es interesante citar el Real Decreto 96/2014 de 14 de febrero, por el que se establece el marco español de Cualificaciones para la Educación Superior, conocido como MECES y 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En estos documentos legislativos se hace alusión a la necesidad de ofrecer tanto en los niveles de Grado como de Máster una formación que lleve a los estudiantes a la ética y la reflexión en su ámbito de estudio correspondiente.

En el Estatuto del Estudiante, aprobado por Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre, se hace explícita la responsabilidad de la universidad en ofrecer al alumnado diferentes experiencias de aprendizaje que consigan relacionar los de naturaleza

académica con aquellos que guarden relación con experiencias de prestación de servicios a la comunidad, entre los que se encuentran los relativos a la consecución de un Desarrollo Sostenible.

Para concluir, queremos destacar que teniendo en cuenta la complejidad del concepto de sostenibilidad y la Educación para el Desarrollo Sostenible, debemos apoyarnos en un enfoque plurimetodológico para trabajar con nuestros estudiantes universitarios; enfoque que presenta las características que recogemos a continuación (Murga-Menoyo, 2015):

- Sistémico, teniendo en cuenta la propia complejidad de la realidad ambiental, en la que intervienen muy diversas variables en interacción.
- Instructivo, dado que también será necesaria la transmisión de contenidos específicos. En este sentido, debemos ser conscientes de que la lección magistral deberá revisarse por parte del profesorado, procurando favorecer la comprensión de conceptos en los estudiantes recurriendo a ejemplos y preguntas que inciten a la reflexión (Aznar y Ull, 2012).
- Interdisciplinario, puesto que se trata de abordar las cuestiones ambientales desde todas y cada una de las asignaturas, superando así cualquier fragmentación entre ellas.
- Creativo, procurando fomentar en los alumnos la inquietud, curiosidad, interés, innovación y descubrimiento de problemas y temas de carácter ambiental.

4. Propuesta para evaluar la Sostenibilidad en la Educación Superior

Debemos apostar por un sistema de evaluación coherente con la sostenibilidad curricular, que nos permita verificar en qué medida nuestros estudiantes universitarios han desarrollado actitudes y valores comprometidos con la defensa y la protección del medio ambiente. La evaluación, así concebida, debe ser un instrumento al servicio del alumnado, que nos permita verificar si realmente han aprendido y obtener de ellos aquella información que nos permita enriquecer nuestro trabajo y analizar nuevas formas para mejorar como docentes. Ello exige partir de un concepto de evaluación de naturaleza polisémica, en la que tienen cabida muy diversas variables: recogida de datos para la toma de decisiones, proceso de recopilación de información, forma de evidenciar los aprendizajes alcanzados por el alumnado, modo de conocer la consecución de objetivos, forma de detectar cambios experimentados por el estudiante una vez transcurrido el curso, instrumento al servicio del conocimiento, formación y desarrollo profesional del profesorado.

De la misma forma, teniendo en cuenta que lo que vamos a tratar de evaluar son las competencias que el alumnado haya llegado a adquirir, en este caso relacionadas con la sostenibilidad, debemos plantear una evaluación verdadera o centrada en tales competencias, en las que el estudiante quede situado en un contexto lo más realista posible para que despliegue sus capacidades, a fin de que llegue a solucionar la situación que le planteamos del mejor modo posible.

Además, pensamos que es también necesario que nos apoyemos en una evaluación continua, con la que podamos obtener un flujo constante de información de cada estudiante para poder someterlo a una valoración y llegar a decidir la mejor forma de intervención para que éste adquiera y construya sus conocimientos. Ni qué decir tiene que partimos de la diferencia entre evaluar y calificar, y nos quedamos con el

concepto de evaluación, en la medida en que éste se orienta a la crítica constructiva y la comprensión, mientras que la calificación se limita de forma exclusiva a la consecución de una nota, siendo ésta el indicador del éxito o fracaso de nuestros estudiantes (Hernández, 2010).

Ahora bien, teniendo en cuenta que en el marco universitario debemos calificar, queremos subrayar la necesidad de buscar un equilibrio entre ambos conceptos, de cara a incrementar la calidad de nuestra función como docentes y de conocer la asimilación de conocimientos por parte de nuestro alumnado.

Buscamos, pues, comprender y analizar de forma compleja, integradora y continua los aprendizajes obtenidos por el alumnado en el marco de la sostenibilidad. Existen diferentes instrumentos al servicio de la evaluación de competencias. Entre ellos, podemos citar el prácticum, los proyectos finales, tablas de observación, simulaciones, portafolios, rúbricas, entre otros (Cano, 2008). No obstante lo anterior, nosotros vamos a detenernos en las rúbricas, sin menoscabo, lógicamente, de tener en cuenta el resto de instrumentos que acabamos de enumerar, los cuales, pueden ser también de gran utilidad para evaluar las competencias de sostenibilidad.

Siguiendo a Ibarra, Rodríguez y Gómez, (2012), las rúbricas constituyen un instrumento de evaluación orientado al aprendizaje, que permite al estudiante adquirir competencias de gran valor tanto a nivel personal como profesional.

De la misma forma, podemos señalar que gracias a este instrumento tenemos la posibilidad de establecer indicadores específicos de logro, lo que lo convierte en verdaderamente positivo para evaluar en el marco de la sostenibilidad (Murga-Menoyo, 2015).

Recurriendo a las rúbricas, podemos valorar el rendimiento del alumnado y las diferentes competencias que haya podido adquirir, teniendo en cuenta una serie de criterios que pueden tener carácter tanto cualitativo como cuantitativo. Ahora bien, debemos ser conscientes de que evaluar con este instrumento genera diferentes repercusiones tanto en el profesorado como en los estudiantes.

En relación al profesorado, podemos destacar que constituye una forma de contribuir a su desarrollo profesional y que le convierte en un profesional analítico y reflexivo, en tanto que deberá diseñarla teniendo siempre en cuenta, no sólo las competencias en el marco de la sostenibilidad que desea promover, sino también teniendo presente el contexto en el que desarrolla sus intervenciones, las características de su alumnado, principales intereses, motivaciones, necesidades.

Se trata, pues, de diseñar este instrumento en coherencia con la realidad educativa ante la que nos encontramos, lo que nos permitirá ofrecer respuesta a dicha realidad y contribuir así a promover un desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

De la misma forma, a la vista de los resultados obtenidos por parte del alumnado, los profesores universitarios tendrán posibilidad de analizar diferentes aspectos que han de ser reforzados en orden a incrementar la calidad de la enseñanza ofrecida.

En relación al alumnado, debemos señalar que la rúbrica le va a permitir tomar conciencia de aquello que realmente ha asimilado, de sus fortalezas y debilidades, así como de aquellos errores que haya podido cometer en orden a subsanarlos. Ello hace que algunos autores afirmen que constituye una buena forma de fomentar un aprendizaje autorregulado, y, con éste, un desarrollo de habilidades de aprendizaje metacognitivas (Mauria, Colominaa y Gisperta, 2014).

Podemos llegar incluso más lejos, al subrayar que evaluando de este modo, el estudiante incrementará su motivación, interés y curiosidad hacia el aprendizaje, y desarrollará una autoconfianza que podrá transferir a otras múltiples situaciones de su vida cotidiana, enriqueciéndolo así como estudiante y como profesional (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que el estudiante se convierte en el eje central del proceso de aprendizaje, la rúbrica cobra verdadero sentido, de la misma forma que es un modo de superar la forma de evaluación tradicional, que, al recaer de forma exclusiva en manos de los docentes, impedía conocer las competencias verdaderamente adquiridas por el alumnado y necesarias tanto para un aprendizaje a lo largo de la vida como para un óptimo desempeño de una profesión (Boud, 2000).

En definitiva, pues, consideramos fundamental recurrir a este instrumento de evaluación para conocer las competencias de sostenibilidad adquiridas por nuestros estudiantes, si bien somos conscientes de que ello genera importantes repercusiones en los profesores universitarios, ya que en su diseño, será necesario no sólo disponer de conocimientos relacionados con la sostenibilidad, sino, a nuestro juicio, sensibilidad y compromiso en la mejora de nuestro Planeta.

4.1 Beneficios derivados de la integración curricular de la sostenibilidad en el escenario universitario

Como colofón de nuestro trabajo, nos gustaría reflexionar sobre las ventajas que, a nuestro juicio, se desprenden de la integración curricular de la sostenibilidad en el marco de la Educación Superior, así como de las repercusiones principales que se generan en el profesorado.

- 1) En primer lugar, destacamos la posibilidad de superar la vertiente tradicional academicista imperante en la enseñanza universitaria, en la medida en que estaremos trabajando cuestiones de gran interés e impacto social con sentido y utilidad para nuestros estudiantes.
- 2) Por otra parte, estaremos favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos, ocupando el estudiante una posición central en su formación y con capacidad para transferir lo adquirido en el marco universitario a múltiples situaciones de la vida cotidiana.
- 3) De la misma forma, facilitaremos el desarrollo de un pensamiento crítico en el alumnado, que le lleve a la reflexión, la formulación y resolución de problemas significativos y relevantes, el cuestionamiento y el reconocimiento del carácter efímero del conocimiento (Pérez Gómez, 2012).

- 4) De la misma forma, tendremos la posibilidad de fomentar una verdadera responsabilidad social, puesto que el estudiante llegará a tomar conciencia de que sus acciones individuales pueden tener gran influencia e impacto social.
- 5) Buena parte del aprendizaje se producirá en interacción, convirtiéndose los espacios educativos en lugares en los que pueden compartirse sentimientos, experiencias, acciones e intenciones. Todo ello será la clave para desarrollar valores tan necesarios en nuestra sociedad actual como la tolerancia, el respeto, la empatía, la comprensión y la superación del egocentrismo, en la medida en que las aportaciones del resto de los compañeros serán fuente de enriquecimiento mutuo.

En relación al profesorado universitario, conscientes de que ha de plantear una docencia centrada en el aprendizaje del alumnado, vinculada, en este caso, a cuestiones medioambientales, reconocemos la necesidad de que sea capaz de:

- Motivar a los estudiantes.
- Planificar adecuadamente las clases.
- Alentar el desarrollo de procesos de investigación.
- Ofrecer un seguimiento y tutorización constante en la realización de las actividades propuestas.
- Ayudar y apoyar en la resolución de dificultades.

De la misma forma, pensamos que abordar la sostenibilidad en la Educación Superior implica, siguiendo los planteamientos de Santos Guerra, (2010), pasar de la certeza a la incertidumbre, en la medida en que es fundamental que el profesor universitario adopte una actitud inconformista, trate de adaptarse a diferentes circunstancias, cuestione de forma constante su praxis profesional y procure abrirse en todo momento a la realidad educativa del alumnado universitario.

5. Conclusiones

Para concluir con nuestro trabajo, reiteramos la importancia y necesidad de hacer realidad los planteamientos de sostenibilidad en el marco de la Educación Superior.

Consideramos que de este modo, nuestra universidad estará abierta a la realidad medioambiental y sus conflictos, dotando a los estudiantes universitarios de aquellas herramientas con las que tomar partido e implicarse activamente en cuantas cuestiones guarden relación con la mejora de nuestro planeta.

Defendemos, en coherencia con lo anterior, la necesidad de configurar una universidad sostenible (Rodríguez, 2007). Una universidad que tenga capacidad para adaptar sus valores a las nuevas demandas sociales desencadenadas, que sea capaz de analizar y reflexionar sobre el presente y plantear posibles mejoras y estrategias de futuro, que reconstruya la docencia, la investigación y las relaciones establecidas con la sociedad, que se abra a la ciudadanía y proporcione conocimientos de verdadera utilidad y que llegue incluso a ser capaz de prever posibles necesidades a las que, desde escenarios universitarios, se pueda conceder respuesta.

Reconocemos, al mismo tiempo, la necesaria formación permanente del profesorado junto a la dotación de recursos que han de facilitarse a las instituciones de Educación Superior para trabajar en coherencia con los principios de sostenibilidad.

6. Referencias bibliográficas

- Alcalá del Olmo, M.J. (2004). *La educación medioambiental en las escuelas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Arbat, E., Geli de Ciurana, A.M., Junyent, M. & Sánchez, S. (2004). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Girona: Universidad de Girona.
- Aznar, P. (2007). El reto educativo de la sostenibilidad en el marco europeo de la educación superior, en Escolano, A. (Ed). *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*, (pp.167-188). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Aznar, P., Ull, M.A., Piñero, A. & Martínez, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17 (1), 133-158.
- Aznar, P. & Ull, M.A. (2012). *La responsabilidad por un mundo sostenible. Propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Aznar, P. & Ull, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: El papel de la Universidad. *Revista de Educación. Número extraordinario. Educar para el desarrollo sostenible*, 219-237.
- Bas, E. (2007). El prácticum en la titulación de Pedagogía. Discurso y práctica profesional. *Pedagogía Social*, 14, 139-153.
- Bautista, M.J. & Díaz, M.J. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: Presencia y coherencia. *Teoría de la Educación*, 29, (1), 161-187.
- Boud, D. (2000). Sustainable assesment: rethinking assesment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, (2), 151-167.
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3), 1-16.
- Cifuentes, P., Alcalá del Olmo, M.J. & Blázquez, R. (2005): Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, (5), 7-16.
- Copernicus Campus (2006). *Copernicus- Guidelines for Sustainable Development in the European Higher Education Area: How to incorporate the principles of sustainable development into the Bologna Process*. Recuperado de <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/information/COPERNICUS-Guidelines.pdf>
- Collazo, L.M. & Geli de Ciurana, A.M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del Sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-154.
- Coya, M. (2007). El reto de la universidad en España: formación, investigación, gestión y extensión para un desarrollo sostenible, en Escolano, A. (Ed). *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*, (pp. 245-285). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*, recuperado de

[https://www.crue.org/Documentos_compartidos/Recomendaciones_y_criterios_técnicos/2. APROBADA INSTITUCIONALIZACIÓN ApS.pdf](https://www.crue.org/Documentos_compartidos/Recomendaciones_y_criterios_técnicos/2._APROBADA_INSTITUCIONALIZACIÓN_ApS.pdf)

- De Miguel, M. (2009). Métodos y modalidades de enseñanza en la Educación Superior, en De Miguel, M. (Coord). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, (pp.17-26). Madrid: Alianza Editorial.
- Emmons, K.M. (1997). Perspectives on Environmental Action: Reflection and Revision through Practical Experience. *The Journal of Environmental Education*, 29, (1), 34-44.
- Gobierno de España (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid. Catálogo de Publicaciones del Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Hall, O. & Bridgewater, P. (2003). Se necesitan nuevos enfoques para la Educación Ambiental y la sensibilización del público. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 3, 20-32.
- Hernández, L. (2010). Evaluar para aprender: Hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 28 (2), 285-293.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. & Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje Servicio y construcción de la ciudadanía activa en la Universidad: La dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos, en Martínez, M. (Ed). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Mauria, T., Colominaa, R. & Gisperta, I. de (2014). Transforming collaborative writing tasks into opportunities for learning: educational assistance and the use of rubrics in Higher Education. *Culture and Education*, 26, (2), 298-348.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5, (1), 71-82
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). LOMCE. Competencias Clave. MECD. Gobierno de España. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/>
- Murga- Menoyo, M.A. & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo “glocal” y ciudadanía planetaria. *Revista Teoría de la Educación*, 29, (1), 55-78.
- Murga- Menoyo, M.A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda Global post-2015. *Foro de Educación*, 13 (19), 55-83.
- Naciones Unidas (2012). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 27 de Julio de 2012. El futuro que queremos*, recuperado de <http://www.un.org/A/RES/66/288>
- Naciones Unidas (2002). Cumbre de Johannesburgo. Recuperado de http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/cumbre_ni.htm.

- Nicol, D. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, (2), 198-218.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: Una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario*, 195-217.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 55, 5 de marzo de 2014.
- Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 55, 5 de marzo de 2014.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE núm. 318, 31 de diciembre de 2010.
- Rodríguez, M. (2007). Ecometodología de la Universidad Sostenible, en Escolano, A. (Ed): *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*, (pp. 287-336). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rousseau, J.J. (1997). *Emilio o de la Educación*. Madrid: Edaf.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, (2), 175-200.
- Sotillo, J.A. (2015). *El reto de cambiar el mundo. La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior. Marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25, (3), 285-294.
- Unesco (2014). Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, recuperado de <https://www.unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>
- Unesco (2009). *Manual de Educación para la Sostenibilidad*. Centro de Documentación del CENEAM.
- University Alliance for Sustainability: Spring Campus 2018. *Moving beyond the Ivory Tower: How do Science and Universities contribute to the Sustainability Transformation?*, recuperado de <https://www.fu-berlin.de/en/sites/uas/events-and-resources/meetings-and-workshops/spring-campus-2018/Spring-Campus-Guide.pdf>
- Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13, (19), 193-212. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>

CAPÍTULO N° 4

COMUNIDAD Y EDUCACIÓN ANTES LOS RETOS DE UNA SOCIEDAD GLOBAL

José David Gutiérrez Sánchez¹

Dolores Pareja de Vicente²

Juan José Leiva Olivencia³

1. Introducción

Vivimos momentos complejos, de incertidumbre y perplejidad en los que las comunidades (o la comunidad humana o humanidad) y la educación deben afrontar los acelerados cambios sociales, tecnológicos, económicos, científicos y culturales. Ciertamente, en las últimas décadas ha habido una reformulación de la educación ante la progresiva globalización. La escasez de alternativas éticas y políticas a un mundo marcadamente economicista y altamente preocupado por los rendimientos de capital ha redefinido el papel de la educación que ha pasado de derecho a bien, de bien a servicio, de servicio a producto, y ahora está volviéndose a reconceptualizar en un momento de necesaria revisión de corte humanista e inclusiva. Nos referimos a volver a concebir la educación como un derecho humano donde se combina una multiplicidad de variables esenciales en torno al aprendizaje como construcción humana dirigida al desarrollo integral y al bienestar social (Delors, 1996). En esta misma línea, a nuestro juicio de las distintas dimensiones o elementos educativos del Informe Delors: aprender a convivir, aprender a ser, aprender a conocer, y aprender a hacer; compartimos lo que plantea Carneiro (2015, p. 105)

Aprender a ser aparece, de nuevo, como una prioridad intemporal. Ser y convertirse en una persona completa – sujeta plena de derechos y obligaciones, portadora de una dignidad humana incondicional – siguen siendo objetivos primordiales de cada uno de los esfuerzos desplegados en materia de educación. Este pilar hace realidad la senda hacia la autorrealización.

El *aprendizaje del ser* se relaciona con la idea de educarnos a lo largo de toda la vida, no como un “mantra” estéril o meramente retórico, sino como una conjunción necesaria y revitalizadora de las distintas esferas o entornos formativos, tanto personales como comunitarias. Hablamos de entornos o espacios pedagógicos que deben estar al servicio de la construcción de identidades humanas que crean y confían en la sostenibilidad y el ser humano. Las desigualdades e injusticias sociales, así como la enorme casuística de pobreza, violencia y guerras, unidas a los graves problemas medioambientales y de sostenibilidad no tienen otra solución que más y mejor educación. Pero más y mejor educación no equivale a hacer lo mismo de manera más intensa. La orientación social y pedagógica debe configurarse en torno a las necesidades de la comunidad y no a las necesidades del mercado.

¹ Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

² Universidad de Málaga.

³ Universidad de Málaga.

Únicamente entender el papel de la educación como herramienta para el desarrollo y el rendimiento económico, no solo nos llevará a seguir cayendo en el mismo error epistemológico y de práctica social, sino que profundizará en las desigualdades y las injusticias humanas, dado que el mundo educativo actual se está revelando como *oportunidad de negocio* y no como derecho de ciudadanía. En este punto, de acuerdo con Biesta (2015, p. 76) se está produciendo un fenómeno de “*aprendificación (learnification) del discurso y la práctica educativas*”. Esto tiene que ver con las intencionales confusiones conceptuales entre educación y aprendizaje, o, en su defecto, una tendencia a individualizar en exceso la naturaleza conceptual de aprender, por lo que se socavarían las dimensiones socioculturales del aprendizaje.

Precisamente, en este capítulo vamos a indagar en los retos sociales y educativos para una sociedad globalizada que pretende repensar los sentidos sociales y de justicia de la educación, siempre atendiendo a la idea de cambio acelerado. Un cambio permanente donde subrayamos el matiz comunitario sin renunciar o menoscabar a la idea de integridad personal, de dignidad y desarrollo integral armónico consigo mismo y con el resto de seres humanos, con la naturaleza y el mundo que le rodea.

2. Retos sociales y educativos en una sociedad global

La sociedad actual está inmersa en una sucesión de cambios estructurales a un ritmo vertiginoso, y esto implica la emergencia de una serie de retos sociales y educativos que sean capaces de adaptarse a su regeneración constante, dando respuesta a la globalización y la interculturalidad como rasgos esenciales cada vez más presentes. En este punto, vamos a defender la emergencia de cuatro retos sociales y educativos en la redefinición de una sociedad global cada vez más compleja y en permanente cambio social (Pérez, 2012). Serían: a) el respeto y enfatización de los Derechos Humanos, b) la promoción de prácticas democráticas en las organizaciones escolares, c) la apertura de la escuela a las familias y a la comunidad y, d) el aprovechamiento efectivo de las TIC y de los instrumentos digitales de aprendizaje en la era digital.

Para tomar conciencia sobre la consecución de los Derechos Humanos como un reto esencial, es fundamental el análisis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y la implicación que conlleva su desarrollo en la sociedad del siglo XXI, como un desafío social compartido. Entendemos los Derechos Humanos como valores universalmente aceptables, ofreciéndonos un marco mental y de impulso moral básico para el diálogo entre pueblos. No obstante, no se afronta como tal, sino generando discrepancias en función de intereses políticos o económicos.

Sí se aprecian ciertos valores simultáneos en todas las sociedades, aunque con modificaciones en el modo de concebirlas en función de las culturas, tal y como señala Leiva (2015), al igual como la tolerancia. Esta depende del significado que las comunidades les otorgan. Así, podemos considerar que el análisis crítico del desajuste social en el mundo actual debe llevarse a cabo mediante la revisión de los derechos humanos, como punto de partida en la consecución de una educación regida por los principios y valores interculturales como son la equidad, solidaridad y los valores democráticos. Nos referimos a un desafío clave a conseguir en muchos países del mundo.

Se ha de buscar la cohesión social mediante el diálogo intercultural, generando un marco común que nos dote de recursos y habilidades para luchar contra la desigualdad, la discriminación y el racismo, en pro de la libertad, equidad y la prosperidad; desde el respeto y la tolerancia hacia la diferencia entendida como enriquecimiento personal y social, al potenciarse el capital humano aportado por cada uno de los miembros que conforman la sociedad.

Si nos centramos en la DUDH, concretamente el artículo 26 hace referencia al derecho que todas las personas tienen a la educación y con ella a la construcción de una cultura universal humana.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (...).

Dicho esto, para la consecución de este derecho, es fundamental construir una apertura en las actitudes a través de un currículum abierto y flexible, y, sobre todo, generar en las instituciones formativas un modelo de educación inclusiva donde se faciliten experiencias de vida que den lugar a cambio de estructuras de pensamiento, forjándose hábitos de convivencia, de comunión entre todos los agentes de la escuela. La necesidad de democratizar la escuela, como un segundo reto de nuestros días, atendiendo a la diversidad que enriquece la convivencia es fundamental, porque es la convivencia el principal elemento de aprendizaje en la interacción cultural. En este sentido es primordial fomentar las competencias comunicativas y sociales germinando espacios de confianza, propiciando aprendizajes significativos tanto a nivel curricular como afectivos, convirtiendo a las escuelas en entornos motivadores y seguros para una evolución socio-personal de todos sus integrantes.

Actualmente existe una gran corriente defensora de las escuelas abiertas al contexto, de apertura plena a la comunidad, sobre la implicación de los diferentes entes sociales y culturales del entorno escolar en la vida de los centros educativos. Pero, lo cierto es que se delimita la participación de las familias en la actividad académica del centro, circunscribiéndose en muchos casos a su participación en el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnado), Consejo Escolar, y, alguna dinámica o taller propuesto por algún tutor o tutora, no siendo desgraciadamente la tónica generalizada dentro de la escuela, y, reduciéndose de forma proporcional, conforme se asciende dentro de la educación obligatoria. Pareciera que las instituciones formativas son menos permeables y democráticas en la práctica, mientras que persiste una “retórica” pedagógica que así lo defiende. Por tanto, otro reto fundamental es la participación real, responsable y activa de las familias en la planificación y práctica curricular de los

centros, aportando experiencias y haciendo más significativo el desarrollo de las metodologías inclusivas demandadas por la sociedad.

Dentro de estas metodologías se destacan el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo (AC). La escuela debe ser inclusiva, en ella se han de propiciar modelos sociales democráticos y tolerantes generando un caldo de cultivo para fomentar el desarrollo de ciudadanos libres, creativos con habilidades para afrontar las distintas realidades con éxito, haciendo uso de estrategias de relación apoyadas en el diálogo, en la resolución de problemas de forma cooperativa, donde se aprecien las aportaciones de cada uno de sus componentes como algo enriquecedor.

Para ello es importante formar a los docentes para que abran las puertas de las escuelas a la comunidad, implicando a las distintas entidades, instituciones sociales, tal y como lo hacen los *Comités de Ciudadanía* (Essomba, 2008); diseñar un plan que guíe las distintas actuaciones y estrategias pedagógicas, priorizando unos objetivos acordes con la evaluación inicial previa, y facilitadores de una revisión constante y modificación de los mismos, según las circunstancias. Todo esto por supuesto recogido en un plan global fruto del consenso y la asunción de responsabilidades individuales y grupales para tal fin.

Se ha de educar para conseguir que sea el propio contexto con sus diversos agentes sociales (familias, profesorado, alumnado, asociaciones, instituciones, etc.), quienes deben de reflexionar sobre sus propias posibilidades, recursos presentes, necesidad de compartir información, de coordinación eficaz para implicar a la sociedad en su conjunto en la educación, entendida ésta como una serie de prácticas sociales mediante las que se promueven el desarrollo y la socialización.

Otro hito importante es la influencia de las redes sociales e internet, y cómo “eliminan” las fronteras geográficas y nos aproximan nuevos valores, informaciones y posibilidades de acción que tiempos atrás considerábamos imposible. Toda la humanidad forma parte de una gran aldea global, interrelacionada por los medios de comunicación y caracterizada por la “*integración, el universalismo y la globalización*” (Calvo, 2003, p. 237).

Estamos de acuerdo con Santos Rego, Lorenzo y Priegue (2013) cuando subrayan que, en un mundo cada vez más global, los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado la expansión de nuevos entornos de interacción social surgidos del ciberespacio, y, por tanto, idóneos para constituir nuevos escenarios de comunicación, participación y por supuesto de aprendizaje. Valorar su excepcional potencial para facilitar el encuentro entre el profesorado y el intercambio de experiencias, materiales y recursos. Se superan las limitaciones espacio-temporales y otros obstáculos similares, favoreciendo una comunicación directa y eficaz. En consecuencia, se han de considerar las TIC como un elemento vital, en la sociedad actual, dentro de los procesos de capacitación y formación del profesorado, vislumbrándose como un recurso precursor del mejor aprovechamiento de las distintas informaciones, recursos, experiencias, etc. Promoviendo la cooperación y las redes de intercambio, favoreciendo el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad y, al mismo tiempo, reforzando su identidad personal y profesional. Dentro de una sociedad globalizada como es la nuestra, el avance de una ciudadanía más abierta y más consciente de lo que pasa en su alrededor, también necesita de profesores y profesoras

orientados en el uso de las tecnologías, como mecanismo generador de conocimiento, intercambio de experiencias, creencias, y, en consecuencia, de capital intercultural.

Podemos considerar que es necesario profundizar más en la globalización cultural en otros órdenes de la vida social como es el ámbito educativo. La educación no puede permanecer al margen de los cambios que implica la globalización, y, aunque hay cambios significativos en muchos países (ejemplo de ello son los países de la Unión Europea y el proceso de convergencia en el sistema europeo de enseñanza superior), resulta imprescindible abordar la necesidad de seguir universalizando los derechos humanos en materia educativa como la extensión de la escuela pública y gratuita, la igualdad entre niños y niñas, y el empleo generalizado de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los países menos desarrollados. Igualmente, concebimos que la interculturalidad es una vía fundamental para establecer en nuestros contextos educativos relaciones fluidas de comunicación, de conocimiento y comprensión de la diversidad cultural como un eje positivo de aprendizaje en una sociedad interconectada, global y en red.

3. La relevancia de la educación en un cambio permanente

La sociedad actual se caracteriza por una velocidad, rapidez e inmediatez de cambios de toda índole dentro de un bucle interminable, procesual, interminable y tremendamente acelerado. Esta aceleración se debe, sobre todo a la existencia de una nueva cultura tecnológica definida por el uso masivo de tecnologías e instrumentos virtuales que han modificado las pautas de conducta e interacción social de la mayoría de la población mundial. Internet, el uso de móviles que son verdaderamente ordenadores móviles, así como la proliferación de APP (aplicaciones) que influyen en nuestros hábitos de vida cotidiana, supone en la práctica toda una revolución social, sostenida y permanente que viene a acentuar y enfatizar la relevancia de la educación en un cambio que concebimos como *permanente*.

Hoy hablamos sin ningún tipo de tapujos del *lifelong learning* como una prescripción o connotación cultural de lo que significa el aprendizaje de hoy. Lo que aprendemos en cualquier entorno formal o no formal de aprendizaje es, hoy más que nunca, provisional, contingente y debe ser revisado, reciclado, actualizado y redefinido. En este punto, la clave se sitúa en la obligatoriedad de todas las personas sin ningún tipo de excepción de seguir formándose de forma permanente, sea por necesidad profesional, por interés personal y por progreso sociocultural (Navas, 2010). Las administraciones públicas y las empresas o entidades de la iniciativa social deben ayudar a que la formación sea un derecho y un deber de ciudadanía, una responsabilidad social y cívica, al margen de sus importantes consecuencias de actividad y rentabilidad en términos económicos, tecnológicos y culturales. Ejemplo de ello es la educación promotora del envejecimiento activo en el marco del desarrollo, bienestar y calidad de vida de las personas adultas mayores. En todo caso, la relevancia de la educación como instrumento social, de movilidad y progreso sociocultural tiene su referente u horizonte en el cuidado, potenciación y expansión de los derechos humanos y de ciudadanía. La educación es el motor de las transformaciones sociales, de las mejoras culturales y de los avances en el desarrollo humano. Un desarrollo que tiene su principal espacio político en la configuración de una democracia participativa, responsable y libre de totalitarismos y populismos estériles. Precisamente, la prevención de la xenofobia, el cultivo del respeto y los valores de ayuda mutua y responsabilidad social, así como la

justicia moral e inclusión social, forman parte de todo un *corpus* de competencias clave que son pilar en la educación de las nuevas generaciones (Tedesco, 2011).

Las incertidumbres económicas, las injusticias y desigualdades sociales, así como el auge de posicionamientos antidemocráticos y excluyentes son el caldo de cultivo complejo y difícil en el que se deben postular nuevos avances y mejoras en la constitución de una educación inclusiva, intercultural y democrática.

Otro aspecto motivador en los ejes de cambio permanente de la educación tiene que ver con la necesaria reconceptualización de la educación como un constructo o acto de amor que nos hace más humanos. Esto nos lleva a reflexionar sobre la idoneidad de conjugar los avances neurocientíficos, así como los tecnológicos y de aplicación digital sin perder en ningún momento la idiosincrasia del sentir y ser humano (Campos, 2010). Nos referimos a que las debidas incorporaciones tecnológicas y digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos sociales y formativos diversos, no pueden acontecer al margen de los valores de igualdad, libertad, solidaridad e inclusión. Por tanto, la educación en valores debe estar presente, más si cabe, en esta sociedad postmoderna e híbrida, donde los acelerados cambios sociales reconfiguran las diversas fisonomías sociales, culturales y ciudadanas de las sociedades actuales (López, 2013).

Al hilo de todo esto, debemos repensar en el papel de todas las instituciones e instancias de cambio y educación en el desarrollo humano. Y, dentro de todas ellas, seguimos encontrando la familia como una palanca de desarrollo clave en la socialización y educación de los más jóvenes. Sin menoscabo de las modificaciones estructurales y procesuales en su identidad como agencia social, su papel en la educación del presente sigue siendo relevante y necesitado de orientaciones y guías por la existencia de nuevos agentes y procesos sociales y digitales que están restando credibilidad y referencia a las familias como precursores de la educación (Navas, 2010). De manera especial, podemos subrayar la significatividad de las relaciones familia y escuela, así como los nuevos ejes temáticos vertebradores de las pautas de crianza parental que resultan de interés: 1) cómo educar en el uso de los medios telemáticos; 2) cómo generar motivaciones y expectativas positivas hacia el estudio y el aprendizaje; 3) cómo prevenir ante los riesgos psicosociales y las problemáticas diversas en materia de salud; 4) cómo potenciar el aprendizaje de competencias interculturales vinculadas al aprendizaje del inglés como posible factor de mejores oportunidades de empleabilidad; 5) cómo inculcar buenos hábitos de salud y nutrición, actitudes y conductas favorables a la actividad física, o los valores prosociales y de ciudadanía.

Nos preocupa la proliferación de actitudes y prácticas absolutamente *mercantilistas* y *reduccionistas* del hecho educativo como factor fundamental del desarrollo humano y social. Las tendencias a reducir la educación como una mera prestación de servicios ajustados a unas supuestas necesidades competenciales, siempre cambiantes y dinámicas, nos sitúan en una posición socio-pedagógica de *perplejidad*. El valor de la educación no se puede medir o situar únicamente en parámetros economicistas, sino que se debe abordar desde una perspectiva mucho más amplia, un enfoque pedagógico holístico e inclusivo. Las malas prácticas pedagógicas, las prácticas despojadas de cualquier evidencia científica, la desmotivación profesional, la rutinización de hábitos academicistas que inhiben la creatividad y la innovación escolar, están detrás de este marketing educativo. También, en este siglo XXI, asistimos a la generación de un *populismo educativo* o *pedagógico*, consistente en modas pasajeras

donde se “vende humo” a modo de creencias inexpugnables que deben ser creídas porque son impulsadas por “gurús”, “influencers” y “youtubers” que tienen más intereses comerciales y de egocentrismo personal que una visión social, ordenada, racional, ecológica y sistémica de la educación como construcción social y humana (Verdeny, 2016). Ni qué decir tiene que ese “humo”, lo concebimos como un conjunto de ideas aparentemente modernas e innovadoras que no tienen un fundamento científico, esto es, no está avalado por evidencias, sino que son meras *ocurrencias* que son difundidas por *para-profesionales* o profesionales de la educación que han olvidado el rigor, la coherencia y la científicidad de las prácticas pedagógicas.

Quizás, el problema seguirá siendo eterno con relación a la excesiva *ideologización* de la educación, y a la búsqueda de convertir la educación en una herramienta de *adoctrinamiento*, sea ideológico, comercial o con cualquier interés o razón ulterior o subyacente. Ahora el problema lo podemos situar en la velocidad y globalidad de las generalizaciones irracionales en el mundo educativo, tanto en el ámbito social como escolar, y es que la globalización, gracias a la generalización tecnológica y científica, ha supuesto que vivamos en una aldea global en la que parece que no existen respuestas ciertas y de certidumbre lógico-racional a las necesidades e inquietudes de desarrollo de toda la humanidad.

Por ello, y debido a la perplejidad de los acelerados cambios sociales, económicos y culturales, se hace necesario potenciar dos dimensiones esenciales de una educación moderna e innovadora: la interculturalidad y la educación emocional.

La interculturalidad como propuesta de valoración positiva de la diferencia cultural porque vivimos en un mundo de globalización cultural que modula permanentemente entre lo particular y lo global, entre lo individual y lo colectivo, y donde la construcción identitaria se sitúa en distintas esferas, tanto de realidad presencial como de identidad virtual.

La educación emocional es el conjunto de elementos de aprendizaje inscritos en la regulación, conocimiento, comprensión y gestión inteligente de las emociones. En efecto, los seres humanos somos seres emocionales, pero hoy en día esto adquiere una mayor relevancia en la educación permanente porque existen numerosos escenarios de desarrollo intrapersonal e interpersonal. Procesar de manera responsable intereses, motivaciones, frustraciones, expectativas implica enseñar a los más jóvenes a autorregular su conducta, a nutrir su autoestima de manera equilibrada, empleando para ello distintos tipos de comunicaciones, tanto verbal como no verbal, que sean de aplicación funcional en la cotidianidad de sus vidas.

4. Comunidades sociales y acciones comunitarias

Partiendo de la consideración del niño y de la niña como co-constructores de conocimiento, cultura e identidad y reconociendo el lugar que ocupan en la sociedad actual, es relevante indagar dentro de la relación que se establece entre sociedad y educación, el papel que sustenta la comunidad por su capacidad transformadora e inclusiva sobre todo de aquellos individuos o familias inmersas en procesos de desadaptación social.

Los niños y niñas como ciudadanos en una sociedad democrática y plural, han

de participar, desde sus propias capacidades, al desarrollo de sus comunidades. La comunidad en cuanto a su dimensión funcional e institucional es, según Marchioni (2007), el verdadero punto de aterrizaje de la intervención social que necesitamos hoy día. La comunidad desde la óptica de la Sociología y el Trabajo Social sirve, entre otras cosas, para atender las necesidades y gestionar los recursos existentes dentro una determinada sociedad. Si lo relacionamos con el ámbito de la Educación, la comunidad y también la escuela, se convierten en puntos de interacción entre las personas y lugares estratégicos desde los cuales dar solución o al menos responder a las demandas y retos que presenta nuestra sociedad dentro de un mundo globalizado.

Para Simmel, la educación es un proceso en la vida, es decir, el educando no es un agente pasivo sino que es un agente activo que aspira a alcanzar el conocimiento (Simmel, 2008). Por lo tanto, la escuela a su vez no puede ser tratada como un ente estático, sino más bien es el lugar desde el cual interactúan los sujetos que con objetivos distintos transforman las sociedades o bien se desarrollan ellos mismos. La capacidad de poder participar en la vida de la propia escuela o bien de la comunidad a la que se pertenece es imprescindible para el desarrollo humano (Pastor, 2004).

Anteriormente plasmábamos cómo las incertidumbres económicas y las desigualdades sociales gestaban un caldo de cultivo bastante complejo para las sociedades. En este sentido y bajo una óptica propia del Trabajo Social Comunitario, se evidencia desde hace ya una década, cómo se ha invertido desde las Administraciones Públicas y el Tercer Sector en proyectos que priorizaban la intervención individual y grupal en detrimento de intervenciones sociales comunitarias (Maya, 2004; Zamanillo y Martín, 2011). Podemos decir que vivimos un proceso de actualización del sentido comunitario en cuanto su capacidad como unidad de intervención de incidir en problemas sociales. No reflejamos que el Trabajo Social Comunitario o simplemente la intervención por medio de comunidades esté perdiendo su potencial para el cambio y desarrollo social, sino más bien ha surgido una expansión significativa del voluntariado y movimientos sociales que han ido adaptándose a las exigencias de las comunidades desde un compromiso que podría decirse como más débil. En la actualidad están cambiando las formas de participación comunitaria provocado por un mayor auge del individualismo (Maya, 2004; Wellman, 2001), el cual es observable incluso desde la escuela. Sin embargo, esta tendencia va cambiando lentamente y hoy día es visible en el incremento de las denominadas como Comunidades de Aprendizaje (en el ámbito educativo), aumento de entidades sociales y asociaciones vecinales, desarrollo de nuevos partidos políticos, movimientos sociales y plataformas ciudadanas.

Los proyectos de intervención comunitarios ya sea en el campo educativo como en el social, no están exentos de los procesos globales que puedan desarrollarse más allá de la comunidad, es decir, aquellos procesos que tienen un origen político y que inciden en los estilos de vida de la población. Ante un aumento del individualismo que guarda relación directa con las políticas neoliberales en la esfera global actual, es preciso dotar de las herramientas oportunas a las comunidades para que de este modo no continúen siendo vulnerables y, sobre todo, la población comprenda el valor que tiene responder colectivamente ante problemas sociales como de educación, vivienda o alimentación como venimos observando desde los inicios de la crisis económica que duramente ha golpeado a Europa (Gutiérrez y Diz, 2017).

La comunidad y las acciones comunitarias contribuyen a la creación de sociedades más igualitarias y solidarias, reduciendo directamente aquellas intervenciones de corte individual y asistencial, las cuales son oportunas a corto plazo

pero deben ir acompañadas de intervenciones o planes a largo plazo para resolver los problemas desde la raíz (Gutiérrez, 2017). El carácter individual está cargado de discursos donde es posible ver la importancia actual de la “productividad”, el empleo precario y el convencimiento de la existencia de recursos escasos. Según Gimeno y Álamo (2018), la modernización, calidad, racionalización y aquellos términos relacionados con la economía neoliberal, son agregados a la intervención social como elementos para la reducción de costes, los cuales escudándose en los esfuerzos por minimizar el gasto social público, logran mercantilizar al máximo la esfera de lo social (Fantova, 2000).

Por ello, es necesario mejorar las relaciones y redes ubicadas dentro del espacio comunitario con la intención de nutrir a las comunidades y empoderar a las personas dentro de su participación social, ya sea desde la escuela o el barrio en sí mismo. Las acciones comunitarias siempre que tengan una estructura interna adecuada bajo un criterio de igualdad y participación colectiva que sea compartida por todos, sabrán responder mejor ante problemas sociales que independientemente de donde se gesten (escuelas, periferias, o las propias personas), sabrán responder colectivamente a problemas individuales e incluso locales.

Por último, cabe añadir, la importancia que está ocupando en un mundo dinámico y móvil como el que vivimos, las migraciones. Los conflictos en Oriente Próximo, la guerra en Siria y su entorno, y los flujos migratorios procedentes de África e incluso internos en la Unión Europea, marcan una hoja de ruta social y política que tiene que contemplar intervenciones a todos los niveles (estatal, autonómico y local) y por supuesto a un nivel comunitario. Las escuelas hoy día albergan una constelación de nacionalidades y etnias que precisan de una aproximación cercana e inclusiva de sus miembros. La inclusión social no solo depende de la escuela y de profesores y alumnos, esta va más allá y necesita abordarse desde la comunidad. La creación de redes entre alumnos, padres y el barrio con la escuela (y viceversa), en la mayoría de los casos ayuda a la creación de un sentimiento comunitario, responder con elementos comunitarios a problemas individuales (como aquellos frecuentes por desahucios o desalojos y que vemos en la actualidad), y por supuesto a mejorar el rendimiento escolar y las relaciones entre ciudadanos.

Por tanto, podemos considerar la necesidad de ahondar más en aquellos elementos que facilitan la formación de estructuras comunitarias o bien desarrollan las existentes. La educación y la comunidad tienen que implementar acciones comunitarias y, por supuesto, adaptarse a los riesgos y retos de las sociedades, haciendo hincapié en el desarrollo de planes y programas inclusivos que contemplen los derechos humanos y que mejoren la escuela pública.

5. Conclusiones

La importancia de los valores universalmente aceptados es una premisa altamente reconocida en la construcción de respuestas sociales y educativas desde un enfoque de cambio social. Estos valores deben ser trabajados desde principios tales como la equidad, la solidaridad y valores democráticos que potencien la convivencia como principal instrumento de aprendizaje. Para ello es necesario un currículum abierto, comunitario y flexible, incrementando la expansión y desarrollo de instituciones inclusivas donde se regenere el pensamiento pedagógico y social, renovando las competencias comunicativas y sociales como algo natural en el proceder de interacción

y- formación socioeducativa. Enfatizar los aspectos sociales, emocionales y humanistas de la formación en la era digital supone volver a reconceptualizar la educación como derecho humano, como derecho de ciudadanía y no como una mera mercancía o servicio desprovisto de valor social y moral. Finalmente, podemos destacar la creación de ambientes educativos seguros y motivantes como elementos propiciadores de estímulos y retos que estimulen el desarrollo de procesos cognitivos y socioafectivos, mediante la implicación del docente como guía, mediador y facilitador del aprendizaje constructivo.

Por otro lado, la intervención social con comunidades, desde un posicionamiento transdisciplinario, hace presente la importancia en la implicación y por supuesto la apertura de los centros educativos a la comunidad como eje principal en su papel como agente de cambio ante los retos en una sociedad dinámica, multifacética y multicultural. La comunidad en cuanto por su dimensión funcional e institucional se emplaza como el auténtico punto de aterrizaje de la intervención social y educativa que precisamos en la actualidad. Además, la integración del individuo a la acción colectiva se convierte en un instrumento pertinente y destacado en sociedades democráticas, las cuales apoyadas sobre la participación social, mejoraran los procedimientos y las estructuras que frenan o bien no facilitan el rol que adquiere cada persona, grupo o comunidad ante las relaciones de interdependencia entre el individuo y la sociedad.

La comunidad, bajo una óptica intercultural, traspasa las formas tradicionales de la educación. El fin no radica en intervenir desde una posición individualista, sino se abre a la creación y desarrollo de redes, en la que reconociéndonos como otros, conseguimos ser capaces de superar los retos y conflictos emergentes en la sociedad y lograr construir experiencias desde una visión de justicia libre, dialógica, equitativa y digna entre la ciudadanía.

6. Referencias bibliográficas

- Biesta, G. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Calvo, T. (2003). Interculturalidad y educación. *Revista Aldaba*, 29, 237-252.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.
- Carneiro, R. (2015). Learning: The treasure within – prospects for education in the 21st century, *European Journal of Education*, 50 (1), 101-112.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fantova, F. (2000). Gestión de calidad en servicios sociales: una aproximación a la calidad en el ámbito de la intervención social. En Juan Hernández, Fernando Fantova y Miguel A. Millán (coord.) *El imperativo de la calidad en la acción social* (pp. 31-61). Madrid: Cáritas Española.
- Gimeno, Ch. y Álamo, J.M. (2018). Trabajo Social Comunitario: hacia unas políticas públicas sostenibles. *Trabajo Social Global*, 8 (14), 167-194.
- Gutiérrez, J.D. (2017). *La intervención social con menores inmigrantes rumanos: Proyectos Comunitarios en El Gallinero (Madrid) 2010-2014*. Tesis Doctoral.

- Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Gutiérrez, J.D. y Diz, J. (2017). Cooperación Internacional en Marruecos: empoderamiento para insertar socio-laboralmente a jóvenes en contextos de riesgo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30 (1), 163-174.
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López, M. M. (2013). De las TIC a las TAC: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 27, 1-15.
- Marchioni, M. (2007). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, Vol. 22, 2, 187-211.
- Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio siglo XXI*, 28 (1), 17-40.
- Olivos, T. M. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. San Francisco: ONU.
- Pastor, E. (2004). La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 12, 103-138.
- Pérez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Santos Rego, M.A., Lorenzo, M. & Priegue, D. (2013). (RED). Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16 (1), 63-84.
- Simmel, G. (2008). *Pedagogía Escolar*. España: Editorial Gedisa.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 55 (1), 31-47.
- Verdeny, M. (2016). "Marketing" educativo o populismo pedagógico. *Aula de innovación educativa*, 249, 9-10.
- Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: the rise of networked individualism. *International Journal of Urban and Regional Research*, 1.
- Zamanillo, T. y Martín, M. (2011). La responsabilidad política del Trabajo Social. *Trabajo Social Global*, 2 (3), 97-115.

CAPITULO N° 5

TRABAJADORAS DEL SEXO RUMANAS: ¿UNA CIRCULACIÓN MIGRATORIA VULNERABLE?

José López Riopedre¹

1. Introducción

Este trabajo es una aproximación al estudio de la prostitución rumana, en particular a la expansión de la industria del sexo rumana en el exterior que se materializa en las distintas oleadas migratorias que han tenido lugar durante las últimas tres décadas y dirigidas principalmente a Turquía y a distintos países de Europa Occidental. Esta circulación migratoria es fundamentalmente femenina, pero también es significativo el aporte de migrantes varones que vienen desempeñando supuestos roles de intermediación, asistencia y protección a las trabajadoras del sexo. A su vez, la confluencia de estos actores ha venido generando una disparidad de situaciones, desde vínculos contractuales hasta la consolidación de verdaderas redes de trata de personas.

No obstante, la mayor visibilidad a través de los medios de comunicación de algunos de estos casos más graves, donde las relaciones de dependencia son claramente delictivas y llegan a utilizarse métodos de afiliación crueles y violentos con las migrantes, ha terminado por eclipsar a los flujos migratorios autónomos y a aquellos otros donde se establecen meros acuerdos entre partes. De este modo la trata de rumanas se ha erigido en arquetipo en el imaginario colectivo, lo que hoy es ampliamente aprovechado por las campañas abolicionistas y la *industria de la salvación*,² pasando por encima de la complejidad y heterogeneidad de la circulación migratoria y en detrimento de la realidad social de muchas migrantes rumanas.

Si bien diferentes estudios etnográficos atestiguan la relevancia del contingente rumano para la prostitución en Europa, no existe una contabilización del fenómeno. La OMS estableció en 2003 cifras aproximadas que oscilaban entonces entre 23.000 y 47.000 trabajadoras del sexo, la mayoría mujeres, solo en Rumanía. Estudios posteriores se remiten a esas cifras. Sin embargo, estas estadísticas poco o nada dicen de la exportación del trabajo sexual, pues lo que sí sabemos es que muchas de las mujeres, sino la mayoría, solo se dedican a esta actividad al trasvasar la frontera. En el caso de España, el flujo de migrantes rumanos creció exponencialmente a partir del 2004 (Marcu, 2013), hasta llegar a cerca del millón de migrantes, pero desconocemos del todo el porcentaje de estas migrantes que se dedican a la prostitución. De ahí que cualquier intento hasta ahora por desvelar cifras sea cuando menos precipitado.

En este intento por captar las complejidades, variedad de situaciones y redes de dependencia en las que se ven inmersas las migrantes rumanas discutiré una construcción teórica tan ambigua como omnipresente en el discurso hegemónico como es la idea de *vulnerabilidad*. Desde hace tiempo este concepto jurídico indeterminado se ha transformado en arma política en la gestión institucional y académica de las

¹ UNED. Centro Asociado de Lugo.

² Expresión acuñada por la antropóloga Laura Agustín (2004) para referirse a quienes obtienen beneficio económico y simbólico del paradigma de la victimización.

migraciones, hasta el extremo que su inclusión trasciende los debates e invade copiosamente el ámbito jurídico del derecho penal y de extranjería. Esto se hace aún más evidente en el actual abordaje de la prostitución. De ahí que un análisis crítico desde este particular punto de vista resulte asimismo de interés.

Para contrastar este prisma de la vulnerabilidad e indagar en las redes de dependencia de las migrantes rumanas ofreceré al lector algunos datos etnográficos de mi investigación en curso sobre la circulación migratoria rumana, focalizando el asunto sobre cuatro estudios de caso. La puesta en escena y consiguiente comparación de cada una de estas trayectorias biográficas ampliará sin duda nuestro campo de visión acerca de una realidad heterogénea, dinámica, a veces dramática y no exenta tampoco de fascinación sociológica, que compagina mal con el pensamiento de Estado (Queirolo, 2017) y la consabida estereotipación de las trabajadoras del sexo rumanas.

2. Vulnerabilidad, dependencia y pánico moral

Que la circulación migratoria rumana para la prostitución está impregnada de redes informales en cuyo seno muchas veces se establecen relaciones de co-dependencia y explotación es una realidad que se halla suficientemente documentada. Sin embargo, la fabricación masiva de *docu-realities*, reportajes hiperdramáticos y estadísticas ficcionadas, han terminado por estereotipar a todas las prostitutas rumanas en clave de víctimas³ de trata, produciéndose una *espectacularización pornográfica del sufrimiento* que deja intactas las causas (Bourgois, 2015). Ni siquiera la investigación académica permanece ajena a esta onda de criminalización/victimización y los escasos estudios científicos que abordan la industria del sexo rumana se sienten invariablemente atraídos por el fenómeno del tráfico y la trata de mujeres (Marcu, 2008; Bodrogi, 2014), lo que termina por eclipsar una visión más amplia de este fenómeno.

Desde una perspectiva etnográfica y a través de un marco teórico interaccionista voy a cuestionar el etiquetamiento de los actores, las clasificaciones dicotómicas y el paradigma de la victimización en la circulación migratoria rumana. Para ello me resultarán de gran utilidad las teorías sociológicas de la desviación de Matza (1982) y Cohen (2002) y en particular la argumentación de este último acerca de los procesos de construcción de *pánicos morales* como productores de *demonios populares* que en estos contextos se hallan encarnados en proxenetas e intermediarios en los mercados del sexo.

La vulnerabilidad ha pasado de ser así un concepto jurídico indeterminado, de significados ambiguos y raíces muy largas, a convertirse en una pieza fundamental del discurso hegemónico de la prostitución, donde la vulnerabilidad se sostiene a cambio de una obstinada victimización de las migrantes a las que se despoja de toda capacidad de agencia en aras de una pretendida sobredeterminación estructural que distorsiona la realidad (Sanchis, 2011). Consustancial a esta victimización se construye el *pánico moral* a través de símbolos de gran fuerza emotiva que terminan por adquirir entidad

³ Para un tratamiento más detallado de la victimización de las trabajadoras sexuales me remito a mi anterior trabajo sobre este tema, López Riopedre (2013).

autónoma (Cohen, 2002) como por ejemplo a través de la detención de Ioan Clamparu⁴ o los famosos documentales de Mabel Lozano⁵.

Frente a esta idea de vulnerabilidad, propongo mejor la de relaciones de dependencia, más acorde con un enfoque teórico de la complejidad de los movimientos migratorios y de las redes que operan en los mercados del sexo (Agustín, 2004), lo que nos permite una aproximación más objetiva a los entresijos de los vínculos que establecen las migrantes con terceros.

3. Metodología

La selección de la muestra de estudios de caso que aquí se presenta se ha realizado en atención a criterios de razón práctica sin dejar de lado su representatividad. Para ello he escogido migrantes de las regiones históricas de Valaquia y Moldavia, que constituyen precisamente el área principal de procedencia de la circulación migratoria para la industria del sexo. Esta circunscripción geográfica no es una casualidad, como no suele serlo en cuestiones migratorias, sino que obedece a causas claras de geopolítica migratoria: empobrecimiento de la población, incremento de la desigualdad social, desempleo, proliferación de fábricas textiles de capital extranjero que concentran el empleo femenino con bajos salarios y pésimas condiciones laborales, discriminación secular de la población *rrom*, enquistamiento de la corrupción, etc. Este es el sustrato estructural donde eclosionan proyectos migratorios y que configuran el denominador común de las diferentes trayectorias biográficas. Sin embargo, a partir de aquí el ciclo vital de cada una de las protagonistas ofrece singularidades importantes que invitan a la reflexión.

Fue a mediados de la pasada década cuando comencé a interesarme por las particularidades de la diáspora rumana. Este interés tampoco se generó en el azar, sino en el marco de una creciente visibilización del contingente rumano en España, lo que ya algunos estudiosos del fenómeno definían como *rumanización* (Viruela, 2006), y en particular en aquellos sectores más infravalorados socialmente como la silvicultura o el trabajo sexual. A partir de 2013 procuré transformar ese interés en una observación más sistemática, desarrollando desde entonces una práctica etnográfica “multi-local” (Marcus, 1995) desde la cual he ido construyendo contextos de convivencia e intimidad con variados grupos y familias rumanas que utilizan la prostitución como estrategia económica.

Los cuatro relatos biográficos que aquí se incluyen han sido extraídos de esa muestra más general. Durante el seguimiento biográfico de estas migrantes he podido ser testigo de sus realidades, conociendo a sus familias, sus problemas, sus expectativas, etc. Con el fin de profundizar más en estas realidades sociales he compartido con ellas algunas etapas de su particular experiencia y circulación migratoria, viajando a sus lugares de origen en Rumanía (Ploiești, Galați, Bacău, Brăila) y observando de este modo su vida cotidiana a lo largo de varias semanas. Esta transnacionalización del

⁴ Considerado uno de los mayores traficantes de mujeres de Europa, Ioan Clamparu, más conocido como *Cap de Porc* (Cabeza de Cerdo) fue detenido por la policía española en 2011. Actualmente permanece en prisión.

⁵ Actriz, documentalista y escritora española que abanderó mediáticamente el abolicionismo con filmes como “*Voces contra la Trata de Mujeres*” (2007), “*Chicas Nuevas 24 horas*” (2015) o “*El Proxeneta*” (2018).

trabajo de campo la llevé a cabo durante los meses de julio de 2015 (Plopeni-Ploiești) y diciembre de 2017 (Brăila), y ha permitido adentrarme en la otra cara de la interacción social de las migrantes, aquella que tiene lugar en sus lugares de origen, donde se ponen en escena frecuentemente otros roles y la exhibición del éxito migratorio juega íntimamente con la búsqueda de respeto en la comunidad. La experiencia etnográfica en sus genuinos espacios de sociabilidad constituye además una óptima aproximación a esos factores “*push*” que determinaron en su momento la génesis del proyecto migratorio. En este sentido, la visita a algunas fábricas textiles de Plopeni y las entrevistas realizadas con algunas trabajadoras ampliaron mi perspectiva al igual que me sucedería más tarde en el barrio romaní de *Lacul Dulce* (Brăila) y las conversaciones con algunos *pești*⁶ que obtienen dinero del trabajo y circulación de las mujeres en Europa.

Las entrevistas en profundidad se realizan en el marco de los contextos de convivencia e intimidad con los actores, sirviendo de complemento metodológico a la observación participante. En los casos de Dana, Tereza, Ana y Veronica estas entrevistas sucesivas se han llevado a cabo entre mayo de 2013 y noviembre de 2018, habiendo recogido un material muy exhaustivo (un total de 112 entrevistas) solo en los casos de Dana y Veronica, de modo que se han elaborado sus respectivas historias de vida con todo lujo de detalles. Respecto a las otras dos protagonistas, Tereza y Ana, el número de entrevistas realizadas es muy inferior (6 entrevistas) y el contenido de sus relatos se sustenta más en la observación participante y conversaciones informales. No obstante, para los cuatro casos me he ceñido aquí a contenidos que abordan las relaciones de dependencia con terceros.

4. Estudios de caso

4.1 Dana

Natural de Ploiești (Prahova), nació en julio de 1971 en el seno de una familia muy pobre, por lo que toda su infancia y gran parte de su vida ha estado marcada por las privaciones, entre las que la falta de afecto de su madre y el alcoholismo de su padre más le han afectado. Tiene una hermana y un hijo discapacitado, lo que también ha condicionado mucho su vida, aunque la experiencia verdaderamente traumática ha sido el maltrato durante años por parte de su esposo en Rumanía. Con apenas veinte años decide salir del país y viajar a Turquía, destino principal de las jóvenes rumanas durante la década de los noventa. Acude a su amiga Raluca con este fin y ella es quien la pone en contacto con Petre, el *pește* que finalmente le asiste para viajar y desenvolverse en el país oriental: “*Y Petre me miró de arriba abajo porque entonces yo era muy flaca y aparentaba menos edad. Luego él me comentó que era fundamental que yo fuese mayor de edad y que mis padres conociesen el asunto de antemano, porque él no quería problemas. Después me preguntó si yo sabía exactamente para qué iba a viajar allá. Le dije que sí, que Raluca ya me lo había explicado todo. Petre estuvo de acuerdo.*” Dana viajará a Istanbul a lo largo de varios años, permaneciendo en Turquía trabajando durante meses y regresando a Rumanía periódicamente. Mientras mantuvieron su vinculación Dana consiguió trabajar en Turquía sin sobresaltos y Petre cumplió su palabra de repartir beneficios: “*Los clientes se detenían en las inmediaciones del hotel,*

⁶ Plural de *pește* en rumano, que literalmente significa pescado pero que aquí debemos de traducir por chulo o proxeneta, pues se trata de una expresión *emic* característica de los contextos de prostitución.

también en el aparcamiento, y entonces salían Petre y los demás pești para negociar el servicio. Tenías que ser bien espabilado y saber a qué coche te acercabas, porque también podía ser la policía y te podían detener allí mismo y expulsarte del país. Durante la negociación entre ellos, los clientes manifiestan sus preferencias con las mujeres: delgadas, con las tetas grandes, rubias, etc, se concertaban los diferentes tipos de servicios y finalmente pactaban los precios. Todos los pești cobraban directamente a los clientes. A nosotras nos pagaban luego por un mandat, que venía a ser el intervalo de dos meses en que permanecíamos trabajando en el país y que duraba la visa [...] Al regresar los pești al hotel ellos ya llevaban una clara idea acerca de la mujer que convenía a cada cliente, entonces ya te venían a buscar y te daban las señas del cliente en particular (modelo y matrícula del coche)". Aún hoy rememora aquellos años con cierta nostalgia y sus sentimientos hacia Petre son de sincero aprecio y consideración: "Con el tiempo fui dándome cuenta de que Petre era un hombre precavido, podías ir con él a cualquier sitio con los ojos cerrados que no te pasaba nada, si él te mandaba con un cliente era también de entera confianza. Sabía manejarse muy bien en aquel ambiente". Dana sentía verdadero afecto hacia Petre y su compañera Raluca, se sentía valorada y querida como nunca se había sentido en su hogar familiar: "En cualquier caso, Petre era un hombre diferente al resto. Por ejemplo, él no usaba un lenguaje obsceno como sí solían hacer los otros pești, que se llenaban la boca con pula por aquí pula por allá, tampoco bebía ni le gustaba hacer escándalos. En el mundo de los pești había rivalidades por ver quién conseguía mayor éxito y dinero, había envidias. Petre, sin embargo, era una persona educada y trataba de resolver cualquier conflicto hablando con la gente, jamás utilizaba la violencia. Algunos pești les pegaban a las chicas, pero desde luego Petre no era de esos. Y eso que a veces las mujeres también se pasaban de la raya. De Petre aprendí algo que aún no he olvidado en el día de hoy: él siempre decía que en la vida no importa en lo que estés trabajando, sino cómo tú eres como persona, cómo te comportas". Más tarde, cuando Petre dejó el negocio, Dana continuó viajando a Turquía de manera independiente y también con la mediación de una mămică⁷ pariente suya, con la que tendría algunos problemas. Y años después también viajará a Alemania, esta vez con la ayuda de un primo suyo que la engañó y la mantuvo retenida contra su voluntad durante dos meses en un viejo restaurante trabajando a destajo. Aquí, un cliente turco le ayudará a escapar de esa situación y se convierte a partir de ese momento en su protector, ofreciéndole trabajo en su taller industrial.

Dana vive un tiempo en Alemania y luego se traslada a la localidad de Arad, donde trabaja con su amigo turco en un negocio textil que pronto fracasará. Las continuas desilusiones y las buenas expectativas que le ofrece su hermana desde España terminan seduciéndola y es así como llega finalmente a España a finales de 2007: "Poco a poco fui acostumbrándome al ritmo, a los clientes. En comparación con Turquía el modo de trabajar era bastante diferente. Aquí debías acercarte a los tíos y convencerles para subir a la habitación, reconozco que en ocasiones me parecía una tarea imposible... Aunque yo también hacía mi previa selección, no me aproximaba a cualquiera, debía de inspirarme algo de confianza". Dana continuó trabajando en los clubes de forma independiente hasta 2010, cuando ya decide reagrupar a su hijo que permanecía hasta entonces en un centro de discapacitados en Rumanía y a partir de ese momento abandona la prostitución.

4.2 Tereza

⁷ Versión emic en femenino del proxenetismo.

Oriunda de Galați, soltera y sin hijos, esta joven de 28 años llega a España con una amiga de su ciudad y el novio de ésta en 2008. En realidad su amiga fue también compañera de instituto y el novio tenía experiencia en España y aspiraciones de *pește* con ambas jóvenes. Con estudios en Turismo, el empeoramiento de la situación laboral de sus padres y sus ansias de aventura al alcanzar la mayoría de edad fueron los factores que motivaron su decisión de salir del país para trabajar en la prostitución y ganar dinero.

Comenzó trabajando en un club de alto standing, donde abundaban las migrantes rumanas con vínculos de dependencia. Sin embargo, transcurridos cuatro meses abandona a la pareja con la que había viajado y se marcha a otro club con una amiga. Luego trabajará en diferentes clubes de forma autónoma hasta el año 2010 en que conoce a una compatriota que ejerce de *mămică*, llegando ambas a un acuerdo. De este modo, Mariana le ofrece su casa y su protección, a cambio de la mayor parte de los beneficios que consigue Tereza con su trabajo.

Este vínculo, con sus altibajos, permanece hasta hoy y la percepción que tiene Tereza es invariablemente favorable: “*A partir de 2012 comencé a trabajar en la calle, como soy allí la más joven trabajo muy bien. Con Mariana llevo trabajando desde el año 2010, ella es como mi madre, me cuida y no tengo que preocuparme de nada*”. Por su parte, Mariana, mujer experimentada en el mundo de la prostitución que también trabajó en Turquía en los noventa, aun siendo menor de edad, y que ya ejercía el proxenetismo en Rumanía, lo que le causó una condena de tres años entonces, hoy utiliza la seducción y algunas artimañas con el fin de afiliar a sus acólitas. No usa jamás la violencia pero tiene talento psicológico y sabe cómo tocar la fibra sensible de sus mujeres. La mejor prueba es que Tereza lleva trabajando para ella estos últimos ocho años sin interrupción.

Singular y anárquica, Tereza trabaja tanto en la calle como en clubes, modalidades que alterna a su libre albedrío, escogiendo ella en cualquier caso el lugar de trabajo así como la duración de las *plazas*. No existe imposición alguna por parte de Mariana en ese sentido, en ocasiones algunas sugerencias y con frecuencia continuos requerimientos de dinero, que Mariana sabe presentar como necesidades imperiosas (pago del alquiler, supuestas deudas, reforma de la casa familiar, etc). Tereza a su vez tiene éxito con los hombres, tanto que se permite desexualizar la práctica de la prostitución, desechando muchas veces el trabajo sexual a destajo y estableciendo relaciones duraderas y ambiguas con una nutrida agenda en ese *continuum* cliente/amigo/novio donde los roles llegan a confundirse pero la afluencia de dinero se mantiene constante. Mientras, Tereza recibe consejos de su *mămică*, quien le regaña como una madre cuando sale con hombres y/o gasta demasiado dinero.

4.3 Ana

Nace en junio de 1967 en un pequeño pueblo del distrito de Bacău en Moldova. Su infancia y adolescencia transcurren en esta zona rural próxima a la frontera con la República de Moldova, en el seno de una familia muy cohesionada donde los valores tradicionales y creencias religiosas son fundamentales. Ana vive allí con sus siete hermanos y sus padres, hasta alcanzar la mayoría de edad. La familia siempre ha sido lo más importante para ella.

Tras una breve experiencia laboral en una fábrica textil en Vaslui decide salir del país. El reciente matrimonio de su hermana y confidente Maria, así como el inestable

panorama socio-político en los estertores del comunismo, son los factores determinantes en su inicial proyecto migratorio. Su primer destino será Turquía, viajando intermitentemente como turista por períodos de 2 a 3 meses. Aquí se inicia en la prostitución, actividad que realiza de modo autónomo y alternando con otros trabajos como costurera en una fábrica de calcetines. Más adelante viajará a Grecia, estableciéndose en Salónica de la mano de un empresario rumano. Desempeña nuevamente trabajo sexual y también de bailarina: *“En aquella época ganaba bastante dinero. Fue así como pudimos reformar la casa de mis padres, entonces no teníamos siquiera un baño en la casa”*. Aunque Ana ejercía la prostitución, nunca llegó a desempeñarla de un modo estrictamente profesional o a destajo, sino de forma intermitente y alternando con otras actividades económicas. Muestra más talento para seducir a los hombres y establecer una selecta relación clientelar con algunos de ellos, llegando incluso a convivir en pareja con sus *“amigos especiales”*.

En el año 2001 Ana viaja a España por primera vez. Al encontrarse entonces Rumanía aún fuera de la Unión Europea, las migrantes tenían que innovar necesariamente a fin de viajar a Europa: *“Mi contacto para viajar a España fue una amiga, que luego me presentó a unos españoles de Valencia que buscaban chicas para llevar a España y trabajar... La solución para el viaje era “arreglar” un matrimonio, sí, un matrimonio de conveniencia, pero el problema para mí fue que como yo soy muy alta no encontraban a un marido de mi talla”*. Ana relata ese episodio con humor, y explica a continuación con cierto rubor que *“no tuve más remedio que robarles 30.000 euros de la caja fuerte a unos griegos con los que trabajaba”*, y de ese modo poder *“organizar”* el viaje a España. Tras un largo periplo en autobús y ferrocarril, Ana llega a España acompañada de una amiga: *“Llegué a Valencia sin conocer a nadie. Fue a través de un marroquí, el recepcionista del hostel donde nos alojábamos, que contactamos con un club, así sin más, preguntando y sin ninguna referencia. Y fue así como comenzamos a trabajar en el club. Recuerdo que en aquella época en España todavía había las pesetas. El dueño del club nos trataba muy bien, jamás tuvimos un problema, al contrario nos hicimos buenos amigos y aún mantengo hoy el contacto con él.”* Ana permanecerá trabajando en este club valenciano cerca de un año, hasta que en 2002 una redada policial pone fin a su *“sueño español”* y es deportada.

Sin embargo, Ana declinará permanecer en su país, y con el fin de viajar de nuevo a España pacta un matrimonio de conveniencia con un compatriota a fin de cambiar de apellido y obtener un pasaporte con una nueva identidad. Esta estrategia le cuesta 2.000 dólares pero le sirve para regresar a España un año más tarde. Vuelve al mismo club en Valencia y allí conocerá a un cliente con el que comienza a salir, aunque terminará causándole serios problemas: *“Beni era policía y un verdadero pesado, quería tenerme controlada a todas horas y comenzó a amenazarme con que iba a deportarme de nuevo a Rumanía. Y estuvo así hasta que lo consiguió el muy cabrón, descubrieron el arreglo con mi pasaporte y me volvieron a mandar para mi país.”* Pero Ana no se da por vencida en ningún momento y en abril de 2004 viaja a España por tercera vez, consiguiéndolo en esta ocasión con un pasaporte falso: *“Les pagué 1.200 dólares a unos mafiosos rumanos por aquel pasaporte. Y me pusieron cinco años más joven...”* Y más tarde cambiará de club. Ana confiesa también que en aquel tiempo: *“Ayudé a otras rumanas para viajar a España a cambio de una comisión, claro...”*. Hasta que en 2006 llega a Galicia por mediación de un contacto en un club, donde trabajará de camarera: *“El dueño del club entonces era X, que también tenía un pub, donde le he visto sacando bolsas grandes llenas de dinero. Sí, X era todo un personaje,*

hasta hoy, ya lo ves, que sigue ahí en la noche. X fue mi contacto para venir a Galicia, y le estoy muy agradecida.” Después de unos años, Ana, ya cansada del mundo de la noche, comienza a trabajar en la hostelería, al igual que su hermana Maria. Ambas siempre han permanecido muy unidas, son también las pioneras de la migración en su familia, experiencia que años más tarde reproducirían sus sobrinas con similares incursiones en la prostitución.

4.3 Veronica

Soltera, con dos hijos, Veronica es una joven romaní que nace en 1988 a orillas del Danubio, en Brăila. Tuvo una infancia feliz y tras algunos avatares durante la adolescencia, deja los estudios y comienza a trabajar, primero en una carnicería y más tarde en una zapatería. El hecho de quedar embarazada con dieciséis años marca un punto de inflexión en su trayectoria biográfica.

Sin contar con su propia familia, Veronica decide viajar a España en el verano de 2007. Para ello contacta con un joven de Buzău, pariente de una amiga: *“Yo entonces trabajaba en una fábrica de zapatos, ganaba bien para aquella época en Rumanía, pero me encontraba sola con un niño pequeño de dos años... Así que un día le solté una indirecta a una conocida mía de Brăila, que yo sabía que en su familia llevaban gente a España, y le dije: - Pues yo estoy pensando también en la posibilidad de viajar. Y enseguida me salió la oportunidad. Me llamó su hermano, Fane, quien me ofreció su ayuda, me dijo que él ya conocía España, que tenía mucha gente conocida en ese país, y me explicó todo, que yo trabajaría en la prostitución en un club muy grande, y que era una buena oportunidad para ganar un montón de dinero. Hasta ahí bien. Después también me comentó que debía de tomar mucha precaución, que lo mejor era que no hablase con nadie, solo con él, que no hablase palabra con las demás chicas, que había que ser muy cauto para evitar contratiempos. Finalmente, me dijo que iríamos al cincuenta por ciento, mitad y mitad. Y yo acepté.”* Lo que en ese momento ignoraba Veronica eran las verdaderas intenciones de Fane, un pește con piel de cordero que tenía todo organizado en España: *“Mi sorpresa fue cuando allí en Coruña me encontré con Costel, el hermano de Fane, que tenía también a varias mujeres trabajando para él, y también estaban los primos de Fane, todos con mujeres. Aquello era un auténtico nido de pești. Y las mujeres, todas igual que yo, desconfiadas, manteniendo la promesa de boca cerrada. Todas teníamos miedo y los pești jugaban con ese miedo a su favor. Íbamos en la furgoneta todas juntas al club, en un pesado silencio durante todo el trayecto. Ninguna quería hablar. En el club también había una mujer de ellos, de su confianza, y nos vigilaba, cualquier cosa que hacíamos o decíamos ellos lo sabían inmediatamente.”* Fane no solo incumplió su promesa de repartir los beneficios, sino que enseguida comenzó a maltratarla y someterla a todo tipo de vejaciones: *“Al cabo de un tiempo, y como yo no ganaba lo suficiente, o eso era lo que decía Fane, él comenzó a pegarme. Me daba hostias en la cara, me tiraba al suelo, patadas, etc. Y a la vez que hacía todo eso me decía que me quería... Sí, tenía la poca vergüenza de hacerse el celoso conmigo, me decía que no soportaba que yo estuviese con otros hombres en la cama, ya ves, que lo único que quería de verdad era mi dinero. Todo no era más que una pantomima.”* Esta terrible situación se prolongaría durante siete largos meses, hasta que Veronica no pudo más y optó por tomar una decisión, huyendo primero del club para regresar a Rumanía, y recurriendo más tarde a un conocido criminal de su ciudad para pedirle protección: *“Fue finalmente G. quien intermedió en mi favor, lo hizo por mi abuela, porque ella es una mujer muy honorable en la ciudad, todo el mundo la*

respeto. Me contaron que cuando G. tuvo problemas fue mi abuela quien lo tuvo escondido en su casa durante varios meses para que no lo cogiese la policía. Fue por esa razón, en agradecimiento a lo que hizo ella, que G. accedió a ayudarme. Aunque solo hizo falta una llamada de teléfono.” De esta manera con una sola llamada de teléfono Veronica puso fin al episodio más terrible de su vida.

Sin embargo, y contra todo pronóstico, al cabo de unos meses Veronica regresa a España, estaba vez sola, dirigiendo sus pasos nuevamente al club donde había estado sometida a condiciones de explotación: *“A partir de ese momento podía hacer lo que me viniese en gana, así que cogí y regresé al club. Mientras, G. tenía planes para mí, quería que yo le ayudase con sus mujeres, porque él tenía un montón de rumanas trabajando para él en un club en Cataluña, pero yo rechacé la oferta. Sé que no le gustó eso y tal vez me tenga desde entonces por una ingrata, pero yo no quería salir de un pește para ir a ejercer de mămică. Lo que quería era ser libre y hacer lo que me viniese en gana. Me volví un poco desafiante, por eso regresé al mismo club donde antes me tenían coaccionada. Alucinaron cuando me vieron entrar por la puerta. La gran diferencia era que ya nadie más se metía conmigo, ni las mujeres, ni los pești, y empecé a hacerme la chulita..., aunque todo era más bien una actuación, era solo por fuera, yo por dentro también estaba un poco muerta de miedo y no dejaba de permanecer alerta, mirando a todas partes con precaución, no fuese alguien a tomar represalias conmigo. Ahí fue cuando comenzaron a llamarme Tiganca Nebuna (la gitana loca)”. A partir de ese momento la vida de Veronica cambia radicalmente, como trabajadora del sexo autónoma gana y gasta a partes iguales ingentes cantidades de dinero, hace algunas locuras, incluyendo una leve incursión en el mundo de las drogas y su actividad rebelde y solidaria de ayudar a otras mujeres que se encontraban en situaciones co-dependientes de los pești.*

En 2010 abandona la prostitución y comienza a trabajar en la hostelería, inaugurando una nueva etapa en su vida mucho menos convulsa, apenas destacables algunos episodios de pasión y desamor, y manteniendo eso sí una vitalidad y carisma fuera de lo común.

5. Resultados

Si bien la geopolítica migratoria condiciona la existencia de denominadores comunes, un somero análisis de los casos aquí descritos evidencia la importancia de factores subjetivos así como la complejidad de las redes migratorias en los mercados del sexo. Los respectivos proyectos migratorios están lógicamente condicionados a circunstancias estructurales, siendo la ausencia de una cultura migratoria en los núcleos familiares de los actores a priori un factor adverso pero que tampoco determina la vulnerabilidad de las migrantes. Así por ejemplo en el caso de Ana, que sale del país cuando el régimen de Ceaușescu agoniza todavía y viaja a España en la época previa a la inclusión de Rumanía en la UE, nos encontramos con una migración autónoma (aunque asistida) donde la protagonista logra articular estrategias y recursos suficientes para conseguir sus objetivos.

No hay que perder de vista que la intensificación de la circulación migratoria rumana hacia el exterior se produce a partir de 1989. Las miles de migrantes que salen hacia Turquía durante la década de los noventa provienen de un contexto socio-político

agitado donde la falta de libertades fue la norma, por lo que no debe extrañarnos que muchas de estas migrantes procuren la agencia de intermediarios que les faciliten asistencia y protección en situaciones de riesgo. Esto fue lo que hizo Dana, y una década más tarde reproducen Tereza y Veronica cuando ambas deciden viajar a España. Y es en este particular contexto histórico y social donde aparece la figura del *pește* (chulo). Personaje popularizado y de alto valor simbólico, se convierte rápidamente en el protagonista principal de la circulación de migrantes rumanas en los mercados del sexo, deviniendo en un verdadero *demonio popular* (Cohen, 1972) o *enemigo público* (Queirolo, 2017), que acecha a las jóvenes, transmutando en *lover boy*, y pasa a integrarse en estructuras mafiosas gracias a la acción de los medios de comunicación. Sin embargo, esta perspectiva del *pánico moral* no solo homogeneiza a cualesquiera intermediarios en calidad de *demonios populares*, sino que esencializa la prostitución y termina por subsumir todo trabajo sexual en la trata de personas, obviando tanto la complejidad de las redes como la capacidad de agencia de las migrantes.

Desde este prisma de la opresión resulta inviable observar las significativas diferencias entre los actores y sus respectivas situaciones. No podríamos apreciar en consecuencia la enorme distancia entre la mediación de Petre durante la circulación migratoria de Dana y la explotación y el maltrato continuado que sufrió Veronica de manos de Fane. Y difícilmente podríamos comprender los entresijos de los lazos existentes entre Tereza y Mariana. De ahí que podamos advertir que desde el discurso hegemónico de la prostitución solo se genera confusión, debiendo imperiosamente buscar otros marcos teóricos menos patologizantes que nos aproximen a la complejidad de la realidad social en estos contextos.

Al mismo tiempo, no es útil pensar estos grupos y clanes familiares, como es el caso del grupo al que pertenece Fane, en clave mafiosa. Como explica bien Gambetta en su estudio sobre la mafia siciliana, las actividades de carácter mafioso afloran siempre en mercados desregulados donde algunos promueven y ofertan protección (Gambetta, 2007). Desde luego si buscamos algún buen ejemplo de desregulación lo encontraremos sin duda en los mercados del sexo. Esto no quiere decir que nos encontremos frente al crimen organizado como variable independiente, con la clásica distinción entre “buenos” y “malos”, sino ante pequeñas células autónomas (clanes, *brigadas*⁸) que si bien llegan a transnacionalizar el delito, surgen del mismo entramado social *vulnerable*, atravesado por el fatalismo, el machismo o la violencia, donde los actores comparten, reproducen *prácticas predatorias de subsistencia*, muchas veces compitiendo ferozmente entre sí por la consecución del éxito y del reconocimiento social (*stimă și respect*) y en permanente diálogo con la cultura dominante. Algo similar ocurre con la obstinada criminalización de la migración, lo que aboca necesariamente a las migrantes a introducirse en ambientes clandestinos y recurrir a intermediarios, confrontando conscientemente la ley. Esto lo describe perfectamente Ana en su relato biográfico cuando tras sufrir una deportación acude a unos “contactos” a fin de conseguir un nuevo pasaporte con el que poder viajar. Así que migración transnacional y mercados del sexo son cócteles perfectos para que salgan a la superficie todo tipo de prácticas ilícitas (predatorias o de resistencia) y actividades subterráneas a la regulación estatal.

⁸ Expresión *emic* en el mundo del hampa con la que se autodenominan algunos grupos y bandas de jóvenes rumanos en referencia a su estructura y fines delictivos. Trato mejor este tema en López Riopedre (2017).

Debemos recordar que Rumanía a principios de los noventa venía de cuatro décadas de un régimen totalitario de carácter nacional-estalinista⁹, con lo que las migrantes salían del país desesperadamente y sin redes migratorias informales que las amparasen. Esto tampoco significa que haya que cosificar como vulnerables a las migrantes, sino más bien que durante este dilatado proceso de “reorientación hacia el Oeste” (Kaplan, 2016) la confluencia de los valores culturales de un universo mayoritariamente rural y patriarcal, junto con el incremento de la desigualdad y la secular discriminación de la minoría romaní terminaron por hacer aflorar toda una serie de *estrategias económicas de diversificación* (Maisongrande, 2011), en la que fueron integrándose algunos sujetos marginales, pero también desempleados y trabajadores que vieron en “el negocio de las mujeres” (*viață de noapte*) una oportunidad de conseguir ingresos. En un mundo seriamente afectado por la “desindustrialización regresiva” los actores agudizan el “ingenio” con el fin de sobrevivir en la economía informal (Wacquant, 2007). En este sentido, podríamos hablar de vulnerabilidad o mejor precarización, pero sin que esto transforme el alma de las personas, pues como ya advertía Portes¹⁰: no hay que confundir aquellas condiciones sociológicas con rasgos psicológicos, que es aquí la tendencia más al uso en términos de vulnerabilidad.

La intervención del *pește* y de la *mămică* ya están documentados en los pocos estudios existentes sobre la cuestión en Rumanía, como los de Lâzâroiu y Alexandru (2003); Preda et. al. (2009) y Tariceanu (2014). Estos estudios muestran una heterogeneidad de situaciones y cuando refieren vulnerabilidad o riesgo relacionan más estos factores con las instituciones y la policía que con las actividades de las mafias. De forma similar, Pajares (2006) en su estudio sobre los migrantes rumanos en Cataluña, advierte de una necesaria diferenciación entre prostitución forzada y lo que son situaciones de coacción y explotación en la prostitución voluntaria. Distinción que comparto enteramente y que he podido corroborar durante mi trabajo de campo.

En este sentido, de los cuatro casos aquí expuestos ninguno se compadece en puridad con prostitución forzada, ni siquiera el de Veronica, donde a pesar de existir violencia explícita, lo que observamos es más bien un caso extremo de explotación laboral en concurso con otros delitos (violencia de género, lesiones). Veronica decidió viajar a España para desempeñar trabajo sexual, lo que no consintió en ningún momento fue el estar sometida a condiciones de vil explotación por parte de un desalmado. Afortunadamente, los datos de que disponemos indican que la prostitución forzada y la trata de personas no son la norma, y lo que nos encontramos más frecuentemente son relaciones contractuales cara a cara en el ámbito de la economía informal donde la balanza suele inclinarse más a favor de los *pești* y en detrimento de las trabajadoras sexuales. Indagar en las causas para prevenir consecuencias es lo que debería en cualquier caso centrar nuestros esfuerzos y pasión cognitiva. Partimos de la premisa verificada sociológicamente de que en contextos clandestinos y criminalizados los agentes intermediarios terminan siendo muchas veces necesarios.

Por otro lado, los *pești* se mueven por lo regular en el terreno de la ambigüedad moral y la percepción subjetiva de las trabajadoras sexuales suele ser, como hemos visto en los casos de Dana y Tereza, favorable a su intermediación, en términos de

⁹ Para un análisis histórico y socio-político del régimen comunista en Rumanía véanse Tismaneanu (2015) y Kaplan (2016).

¹⁰ Citado en Wacquant (2007: 114).

estructuras del consentimiento (Burawoy, 1989)¹¹ y en aras de satisfacer necesidades y alcanzar expectativas y deseos subjetivos.

Dana, Tereza, Ana y Veronica no merecen ser cosificadas como sujetos vulnerables, son antes bien, y como miles de migrantes, actores resilientes que luchan a diario por hacerse un hueco en esta vida, tratando de encontrar el éxito, la felicidad, con mayor o menor fortuna. Sus diferentes trayectorias apenas tienen otra conexión que el provenir de aquellas regiones más depauperadas de lo que hoy muchos denominan con sarcasmo como la *Românica*, en alusión a una diáspora de más tres millones de personas y una circulación migratoria que no deja de crecer.

6. Conclusiones

Atribuir vulnerabilidad indiscriminadamente a las migrantes solo puede justificarse desde parámetros ideológicos neo-colonizadores, que deshumanizan a los sujetos y facilitan el control social. Un enfoque hacia las redes informales y las múltiples relaciones que establecen los actores, incluyendo una micropolítica del poder en las clases subalternas (Bourgois, 2015) en cambio, nos facilita la observación de posibles situaciones de dependencia o explotación.

La realidad social siempre será más compleja que cualesquiera imágenes producidas mediante simbolización. Sin embargo, no por ello deberemos de renunciar a aprehender esa realidad poliédrica en sus múltiples dimensiones. Con este trabajo he intentado cuestionar esas imágenes estereotipadas de la prostitución rumana, enfrentando al lector con migrantes de carne y hueso y no con víctimas. Probablemente, el establecimiento de una mejor distinción conceptual entre trata y trabajo sexual por un lado y explotación sexual y explotación laboral por otro, sea una premisa necesaria. Un segundo avance sería desde luego proceder por el momento con más cautela a cualesquiera cuantificaciones, pues adolecemos de una práctica ausencia de fundamentación empírica en este sentido, así como en relación a la legitimación de las fuentes, contrastando información y evitando complicidades con el discurso policial, para evitar exageraciones y ajustarlas más a la realidad. Esto pasa por descontado por un mayor interés cognitivo y esfuerzo de investigación en el futuro.

7. Referencias bibliográficas

- Agustín, L. (2004). *Trabajar en la industria del sexo y otros tópicos migratorios*. San Sebastián: Gakoa.
- Bodrogi, E. (2014). *Vulnerabilitate față de Traficul de Persoane în scop de Exploatare Sexuale*. Tesei de Doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Sociologie și Asistentă Socială.
- Bourgois, Ph. (2015). *En busca de respeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burawoy, M. (1989). *El consentimiento en la producción*, Madrid: Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.
- Cohen, S. (2002/1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London: Routledge.

¹¹ Burawoy alude así a aquellas situaciones en las que la trabajadora puede adaptarse a condiciones de trabajo precarias con el fin de perseguir sus intereses.

- Gambetta, D. (2007). *La mafia siciliana. El negocio de la protección privada*. Mexico: FCE.
- Kaplan, R. (2016). *A la sombra de Europa. Rumanía y el futuro del continente*. Barcelona: Ed. El Hombre del Tres.
- Lâzâroi, S. y Alexandru, M. (2003). *Who is the next victim? Vulnerability of Young romanian women to trafficking in human beings*. IOM International Organization for Migration.
- López Riopedre, J. (2013). El proceso de victimización de la trabajadora sexual migrante. En Fernández Montes (coord.). *Negociaciones identitarias en contextos migratorios*. (259-278). CSIC/ Common Ground.
- López Riopedre, J. (2017). Migraciones Al Margen: grupos rumanos, diversidad y control social. *Revista Internacional de Estudios Migratorios (RIEM)*, Vol. 7 (4), 229-256.
- Maisongrande, V. (2011). Evolución de las inmigraciones rumanas en España. ¿Hacia un aumento de las circulaciones en los espacios rurales?. *II Jornadas Mediterráneo Migrante (MEDIMIGRA) Tres décadas de flujos migratorios*, Murcia.
- Marcu, S. (2008). El tráfico y la trata de mujeres rumanas en la Comunidad de Madrid. *Investigaciones Geográficas*, Nº 46, 159-177.
- Marcu, S. (2013). La movilidad transfronteriza de rumanos en España en tiempos de crisis. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Vol. 71, nº 1, 115-141.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: the Emergence of Multi-sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, nº 24, 95-117.
- Matza, D. (1981). *El proceso de desviación*. Madrid: Taurus.
- Pajares, M. (2006). Procesos migratorios e integración socio-laboral de los inmigrantes rumanos en Cataluña, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Preda, M. (2009). *Riscuri si inechitãti sociale în România*. Administratia Prezidentialã, Comisia Prezidentiãla pentru Analiza Riscurilor Sociale si Demografice, Bucuresti: Polirom.
- Queirolo, L. (2017). *¿Cómo se construye un enemigo público?*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sanchis, E. (2011). Prostitución voluntaria o forzada. Una contribución al debate. *Papers*, 96/3, 915-936.
- Tariceanu, E. (2014). *Prostituția: Politici și practici*. Bucuresti: Polirom.
- Tismaneanu, V. (2015). *El Diablo en la Historia*. Barcelona: Stella Maris.
- Viruela, R. (2006). Inmigrantes rumanos en España: aspectos territoriales y procesos de sustitución laboral. *Scripta Nova*, Vol. X, Nº 222.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPÍTULO N° 6

GLOBALIZACIÓN E HIBRIDACIÓN TRASATLÁNTICA. ORIGEN Y TENDENCIAS DE LAS BANDAS LATINAS EN ESPAÑA

Gabriel Robles Gavira³³

Esther Hernández Fernández³⁴

1. Introducción

El fenómeno de las bandas latinas en España es un hecho reciente que surgió para la opinión pública con la llegada del nuevo siglo. Los últimos años del siglo XX estuvieron marcados por grandes transformaciones políticas, económicas y sociales a nivel mundial que anunciaban la irrupción de un nuevo modelo global. Este nuevo marco requerirá de un importante esfuerzo de análisis e interpretación para comprender estas nuevas realidades. Este capítulo identificará las causas lejanas, tanto geográficas como socio-históricas, de un hecho nuevo para la sociedad española. El origen de las bandas latinas y su irrupción en España arrastradas por los procesos de globalización.

El origen puede situarse en torno a la segunda mitad del pasado siglo en Estados Unidos (Feixa, 2006; Brotherton, 2008; Gallego, 2008). Sin embargo, la evolución de las comunicaciones y las transformaciones tecnológicas a lo largo de los años las han convertido en un fenómeno global, transnacional e híbrido, que ha mimetizado con las sociedades receptoras al otro lado del Atlántico. En este sentido, las migraciones deben analizarse como un hecho social total (Mauss, 2012; Feixa y Rubio, 2017), que tienen implicaciones económicas, políticas, emocionales, ideológicas, etc.

El texto mostrará cómo estos grupos nacen en lugares concretos para luego crecer, moverse y atraer para sí elementos culturales y simbólicos en su recorrido que van incorporando en una reelaboración constante de su identidad. El viaje comienza al otro lado del Océano Atlántico, a lo largo del continente americano, tanto en Norteamérica como en Centro y Sudamérica. Las circunstancias asociadas a los lugares y los escenarios históricos configuran las transformaciones que viven estas organizaciones. A su vez, la forma que han adquirido recibe un nuevo giro cuando aterrizan en Europa, en este caso, concretamente en España. Ahora, las bandas latinas, un hecho del nuevo mundo es redescubierto por el viejo continente, que hasta ese momento, sólo las conocía a través de la mirada sesgada de los medios de comunicación.

2. Fundamentos. Bandas, globalización y resultados híbridos

Para situar a los lectores en el tema de las bandas, y concretamente, en el subtema de las bandas latinas es necesario comenzar describiendo algunos conceptos básicos y teorías que están relacionadas con el fenómeno. En un primer momento, una banda es sinónimo de grupo: elementos o individuos que forman un conjunto. En este caso, individuos que comparten valores, pensamientos, actitudes, ocio, diversión, etc.

³³ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

³⁴ Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Este sería un sentido laxo. Para comenzar habría que definir, con mayor profundidad e igualmente relacionarla con el tema de investigación, qué es una banda.

En este sentido, para Thrasher (1963), que estudia a más de 1.300 bandas juveniles en el Chicago de los años veinte, una banda es un grupo de personas que interaccionan físicamente, normalmente en la calle o lugares públicos, con cierta movilidad y que poseen una estructura básica motivada por la posibilidad de entrar en conflicto con otras bandas. Esta interacción y el enfrentamiento con otros grupos generarán intensos sentimientos de solidaridad, cohesión, pertenencia, afecto, protección, que sueldan los vínculos de los integrantes en su interior. Esta explicación está influida por el contexto de la investigación, Chicago, lugar de donde parten los primeros estudios sobre bandas.

Chicago en aquellos años era una ciudad en expansión, llena de oportunidades pero también de problemas. Trasladándose a la actualidad, las imágenes de la ciudad en aquellos años evocan a la mafia y al cine de gánsters. Sin embargo, los mafiosos más famosos eran la élite de los delincuentes, en las ligas inferiores jugaban miles de jóvenes que, a su manera, trataban de emular y ascender en su propia escala delincencial. De ahí que esta definición tenga un marcado sesgo criminológico. Las investigaciones de la Escuela de Chicago parten de los procesos de desorganización social (Shaw y Mckay, 1942) que experimenta la ciudad en aquellos momentos. Las causas están relacionadas con las grandes transformaciones que vive la ciudad debido a su expansión económica y urbanística así como al difícil acomodo de la creciente emigración rural. De modo similar, asociado a estos procesos de cambio o transición social las situaciones de anomia son una consecuencia común. Es decir, la ausencia, contradicción o incongruencia con las normas sociales.

Durkheim (2012) dirá que las desigualdades sociales en la división del trabajo son el núcleo del problema. La conciencia colectiva dejará de cohesionar a los individuos en la medida en que la sociedad está sustentada sobre la injusticia de una estructura desigual. Por otro lado, Merton (2002) avanza en el estudio sobre las tendencias anómicas y apuesta una interpretación sociocultural. La estructura cultural norteamericana socializa a los individuos en la posibilidad de que todos pueden alcanzar el éxito, el poder y/o el dinero. Sin embargo, realmente, no todos tienen las mismas posibilidades ya que operan sobre una estructura social desigual. Ante la imposibilidad de llegar a la meta los individuos sufren tensiones que aliviarán buscando otros medios para obtener la recompensa, aunque haya que recurrir a medios ilegítimos. Siguiendo con las teorías sobre la anomia, más recientemente, Agnew (1992) mantiene que los antecedentes de la frustración serán los desequilibrios entre las expectativas y los logros objetivos comparados, lo que se espera conseguir por el esfuerzo realizado, lo que consiguen y la comparación con otras personas en situación parecida. La solución para aliviar la frustración es lograr los objetivos a través de actos desviados o delictivos. Otros autores han incidido en otros aspectos para construir su explicación sobre las bandas.

Partiendo de la desorganización social, Sutherland (1947) cuestiona que del caos puedan surgir grupos organizados. Afirma que dentro de ese desajuste hay un orden. Los grupos de iguales son fundamentales en el aprendizaje de las conductas delictivas. Existe una asociación diferencial dentro de ellos que los distingue del resto de la sociedad. Su interior es coherente en valores, normas, conductas, etc. A esta conexión

Cohen (1955) le dará una explicación en forma de subcultura que está contrapuesta a la cultura mayoritaria. Las bandas tendrían su propia subcultura donde la delincuencia y la criminalidad estarían justificadas en su seno frente a la cultura dominante. En un paso más, Miller (1958) resalta otros aspectos en esta línea teórica. La causa de los problemas con las bandas puede encontrarse en los propios valores de la clase baja más que en el enfrentamiento con las normas y valores hegemónicos. Los valores de clase baja estarían detrás de los comportamientos desadaptados. La manifestación de la fuerza, la masculinidad, el rechazo a mostrar los sentimientos y las emociones, el valor, etc. Las lógicas de clase organizan la percepción del mundo (Bourdieu, 1998). El grupo de iguales, la banda, retroalimenta estas fuerzas (Robles, 2017).

Buscando otra argumentación para explicar el origen y el auge de las bandas Klein (1971) recurre al ambiente familiar como causa. La desestructuración familiar, la violencia, el consumo de drogas, los problemas económicos, la pobreza, la falta de interés familiar por la escuela precipitarán al joven a la búsqueda de refugio y protección entre aquellos que comparten esta situación. El mundo exterior es violento, opresor y segregador mientras el interior de la banda es un reducto de seguridad.

Sin embargo, a finales del siglo XX, Las bandas juveniles, las tribus urbanas (Feixa, 2006) o las bandas latinas están más cerca de una definición como organizaciones de calle (Cerbino y Barrios, 2008). Es decir, grupos de jóvenes en situaciones cercanas a la marginalidad y la exclusión que comparten una identidad de resistencia (Castell, 1998). Buscan reconocimiento, empoderamiento además de un refugio frente a la cultura dominante. La subordinación y el control ejercido por la cultura hegemónica (Gramsci, 1981) es contrarrestada por la construcción intragrupal de los imaginarios de lo latino marcando una respuesta de resistencia hacia la sociedad mayoritaria (Robles, 2017). Esta explicación refleja los aspectos de sociabilidad, expresividad, identidad y cultura por encima de los aspectos delictivos que han predominado anteriormente. Sobre todo, porque el espacio social y físico de las bandas ha pasado del encapsulamiento en zonas marginales a la movilidad producida por los movimientos migratorios a escala global. Este nuevo paisaje, fruto de la revolución de los medios de comunicación, tanto de los transportes como de la información, ha impelido a los jóvenes a realizar un esfuerzo de sociabilidad intercultural y transnacional para adaptarse a las sociedades receptoras.

Estos jóvenes son herederos de la evolución histórica del modelo capitalista que ha desembocado en una fase definida por el concepto de globalización. La universalización de esta interconexión global ha reducido el tamaño virtual del mundo a un clic tecnológico. Tres momentos políticos han ayudado a construir el actual escenario mundial. Primero, el ascenso del liberalismo económico más radical en la primera mitad de los años ochenta, que pasará a llamarse “neoliberal”. Las recetas neoliberales llegaron de la mano de los presidentes Margaret Thatcher y Ronald Reagan, que consiguieron el poder en los años 1979, en Gran Bretaña, y 1981, en Estados Unidos, respectivamente. El segundo episodio fue la caída del muro de Berlín y los países del bloque del este en el año 1989. En tercer lugar, recién inaugurado el siglo XXI, en el año 2001, los atentados de las Torres Gemelas en Nueva York aumentaron el control sobre las fronteras y la inmigración pasó a estar bajo sospecha (Soriano, 2008). A nivel político, el capitalismo ya no tiene rivales y puede imponer su lógica a escala mundial. Estos acontecimientos, sumados a la revolución tecnológica y de los transportes han diluido las fronteras espacio-temporales posibilitando el funcionamiento

económico y la conexión sociocultural en tiempo real y a escala planetaria (Castells, 1997). La globalización es la posibilidad de un movimiento creciente de bienes, capitales, culturas, ideas e individuos gracias a la sofisticación de las tecnologías de la información, comunicación y los transportes en el marco de un orden neoliberal (Lewellen, 2009). Podría parecer que el mundo está dirigiéndose hacia la desaparición de las diferencias. Una evolución que conduce a la homogeneidad cultural, política y económica, por el contrario, no es así. En el mundo globalizado también hay espacio para las resistencias. En este sentido, las bandas latinas son identidades de resistencia (Castells, 1998) o grupos de resistencia (Giliberti, 2016) en un escenario que pretende ser uniforme y controlable. Son identidades que luchan, desde posiciones subvaloradas o marginales contra las imposiciones de la mayoría.

Las características de la banda unida al marco de la globalización propicia la hibridación identitaria de estos grupos de jóvenes. Originalmente, las bandas latinas estaban compuestas por individuos entre dos continentes, entre dos culturas. Incluso aunque fueran emigrantes de segunda generación. Para el emigrante el tiempo y el espacio resuenan constantemente, ya sea como un murmullo lejano o como una vibración muy presente. Ese espacio y ese tiempo pasado, aunque correspondan a otra generación, conforma su identidad de muchas maneras (Hannerz, 1998). La identidad híbrida (García Canclini, 2001) de las bandas latinas está inmersa en un proceso dialéctico en permanente movimiento, nunca deja de reconstruirse. A los ingredientes esenciales llegados de América hay que incorporar las influencias culturales de la sociedad de destino pero también añadir la presencia de otras nacionalidades que, en la lógica de la subordinación y discriminación, encuentran abrigo en estos grupos de jóvenes. Así pues, este capítulo narra el viaje inacabado del fenómeno de las bandas latinas. Un viaje para estos grupos de jóvenes que incorpora elementos diferentes, que negocia nuevos sentidos y que reelabora constantemente esa constelación de significados e interacciones que conforman las sociedades globalizadas, multiculturales y plurinacionales.

3. Metodología. Estructura de Contexto y discursos de bandas

Los instrumentos y los caminos utilizados para describir la situación actual de hibridación dialéctica de las bandas latinas combinan un análisis de la estructura de contexto que marcó a estos grupos en su recorrido transnacional. Por otro lado, el significado de los discursos de los y las jóvenes de bandas de Madrid en la construcción y reconstrucción de su identidad.

Un primer paso es estudiar la estructura de contexto del problema (Funes y Monferrer, 2003). Son las variables y dinámicas de un sistema que, en un momento determinado facilita o dificulta una transformación o cambio en una determinada dirección. Este escenario contribuye a generar una explicación sobre los orígenes y las causas del crecimiento y la expansión de un hecho concreto, en este caso, el movimiento de las bandas latinas a nivel global. Las dimensiones que influyen en la extensión de las bandas están relacionadas con la revolución que vivieron los sistemas político, económico y sociocultural en los últimos veinte años del siglo XX. Reconocer estas variables y dinámicas ayudará a responder a las preguntas que suscitan la irrupción, consolidación, crecimiento o radicalización, recientemente, de las bandas latinas en España.

El método anterior explicará el problema desde el plano macrosocial e histórico. Sin embargo, también hay que indagar cómo esas variables, desde lo macro, cristalizan en la formación de las pandillas en la calle. En otras palabras, el tránsito de lo macro a lo micro, a las interacciones cotidianas que reflejan los valores, significados, motivaciones y acciones de los componentes de las bandas.

Para esta tarea es imprescindible conocer la expresión de los protagonistas. La técnica utilizada para captar los discursos de los jóvenes ha sido el grupo de discusión (Orti, 1986; Ibañez, 1992; Alonso, 1998; Valles, 1999; Corbetta, 2010). Este instrumento de corte cualitativo trata de hacer aflorar los pensamientos y las ideas que subyacen a la evidencia que muestran las bandas en sus acciones. En sentido weberiano sería buscar, comprender e interpretar la acción social (Weber, 2014). El objetivo es desentrañar qué sienten estos jóvenes para justificar su pertenencia a las bandas.

Los discursos son el resultado de cuatro grupos de discusión realizados en Madrid, en los que participaron 30 individuos integrantes de bandas latinas; 23 varones y 7 mujeres. Dos grupos de discusión estaban compuestos exclusivamente por individuos que pertenecían a dos bandas muy importantes, Latin Kings y Dominican Don't Play. Otro grupo de discusión era de varones mixto de diferentes bandas y un cuarto grupo estuvo formado exclusivamente por chicas pertenecientes a diferentes bandas latinas para analizar la perspectiva de género. En este sentido, las categorías de género ha revelado su importancia en el estudio de la dinámica interna de las bandas latinas (Núñez y Oliver, 2018). Cada una de las sesiones constó de una duración de aproximadamente una hora y media. La evidencia de la transnacionalización de estos grupos queda reflejada, en una primera aproximación, en la diversidad de nacionalidades presentes: ecuatoriana, dominicana, peruana, cubana, chilena, colombiana, boliviana, polaca, armenia y española (Robles, 2017).

4. Resultados

4.1. Evolución y construcción de las bandas latinas en España

Los comienzos de las bandas están asociados a las grandes migraciones del siglo XX, ya sean internacionales, entre regiones de un país o del campo a la ciudad. El estudio sobre pandillas o bandas pasa a convertirse en un objeto de investigación en la Universidad de Chicago, al igual que otros muchos temas relacionados con la desorganización social urbana (Ritzer, 1993). Es una de las ciudades norteamericanas que mayor volumen de crecimiento registra. Este aumento acelerado provoca múltiples problemas de adaptación e integración para sus habitantes. El tema de la delincuencia es uno de ellos y las pandillas juveniles una parte del problema.

El origen de las bandas latinas como hipótesis parece situarse en esa ciudad, Chicago, después de la Segunda Guerra Mundial, en el caso de los Latin Kings (Feixa, 2006; Brotherton, 2008; Gallego, 2008). Sin embargo, con mayor seguridad, entre las décadas de los sesenta y los ochenta aparecen las pandillas más importantes: Ñetas, Pandilla de la Calle 18 y la Mara Salvatrucha o MS-13 (Gallego, 2008).

La estructura del contexto hace que los años ochenta sean claves para el futuro de las bandas. El presidente Ronald Reagan llega al poder en 1981 e inauguró una época de intervencionismo militar en Centroamérica. Esta intromisión en los asuntos de

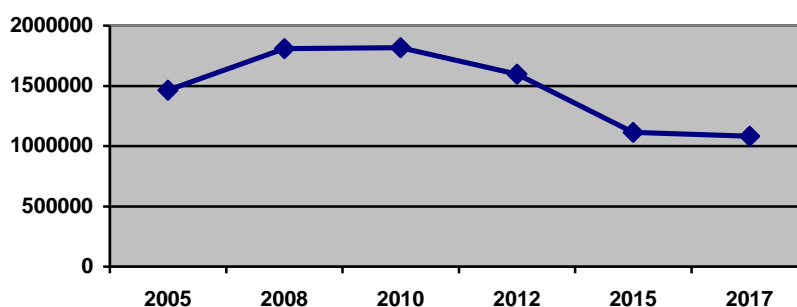
Centroamérica perduró más allá de su mandato ya que fue relevado por su vicepresidente George Bush (Palomares, 1994). Durante este periodo Centroamérica vivió una gran inestabilidad, con conflictos regionales en Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá y guerras civiles en El Salvador y Guatemala (Díaz, Romero y Morán, 2010). Los ochenta fueron años convulsos provocando grandes oleadas migratorias hacia México, Canadá y Estados Unidos (Morales, 2013). En el caso de Norteamérica, sobre todo en dirección a los grandes centros urbanos, como son: Los Ángeles, San Francisco, Chicago, Nueva York, Washington (Sánchez, 2005). Las bandas crecen gracias a la llegada de un importante contingente de familias y jóvenes huyendo de los conflictos. Durante esta década las bandas consolidan y fortalecen su posición en las calles de las ciudades americanas.

Sin embargo, en la década de los noventa la situación migratoria dará un giro radical para los latinoamericanos. Por un lado, gracias a la firma de los Acuerdos de Paz en El Salvador en 1992, en Guatemala en 1996 y a la estabilización de la región. Por otro, a la política de deportaciones que comienza a practicar el gobierno norteamericano ante el aumento de la violencia en sus ciudades, sobre todo en la costa este (Gallego, 2008). Muchos inmigrantes tienen que volver a sus países, y con ellos, muchos pandilleros. En estos años las bandas latinas empiezan a moverse en un contexto global. Muchos miembros de las maras (Pandilla de la Calle 18 y la Mara Salvatrucha o MS-13) son deportados o regresan a sus países de origen, la mayoría en Centroamérica. La debilidad de los estados en la región ha facilitado la extensión y la profundidad del problema (Waldmann, 2006). Los cálculos aproximados estiman en cerca de 70.000 miembros de Maras en Centroamérica (Honduras, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá) (Gallego, 2008).

Otras bandas, como los Latin Kings o los Ñetas, han evolucionado desde Chicago y Nueva York. En los años noventa con la intensificación de las deportaciones estos grupos fueron recalando en otros países latinoamericanos. Especial interés tiene Ecuador porque desde allí comienzan las conexiones de las bandas latinas con España. Las ciudades ecuatorianas de Quito y Guayaquil han sido fundamentales para el salto al otro lado del Atlántico.

Los intercambios con España eran evidentes. En los años noventa y principios del siglo XXI el mayor número de inmigrantes provenían de Ecuador. La población iberoamericana en 1998 era de 117.869 personas y cuatro años después, en 2002, era de 730.459 personas. En el mismo periodo la población ecuatoriana paso de 3.972 a 259.522 personas (Instituto Nacional de Estadística (INE), 2002). La población latina siguió creciendo y en 2005 era de más de 1.4 millones, en 2008 de 1.8 millones, en 2010 algo más 1.8 millones (INE, 2005-2010). A partir de 2010, los efectos de la crisis comenzaron a manifestarse y la población empezó a descender. En 2012 bajó hasta 1.6 millones, en 2013 al 1.4 millones, en 2015 al 1.1 y en 2017 está algo por encima del millón (INE, 2010-2017).

Gráfico 1. Evolución de la población de América Central y del Sur en España 2005-2017



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

En 1995, Estados Unidos deportó a algunos miembros de los Latin Kings a Ecuador (Cerbino y Rodríguez, 2008). A su llegada organizaron la banda en Quito y Guayaquil. A esta organización pertenecía Eric Velastegui que huye del país por la presión policial. Poco después de su llegada a España, en el año 1.999, previo permiso de la matriz de Ecuador, funda La Sagrada Tribu América Spain (Hernández, 2006; Cerbino y Rodríguez, 2008; Barroso, 2011). Recorridos parecidos atraviesan otras bandas como los Ñetas, Dominican Don't Play, Trinitarios, etc, exportadas desde el otro lado del océano. Es el momento de la llegada y la implantación en España.

4.2. El descubrimiento de las bandas latinas en España

El año 2003 será fundamental para la presentación de las bandas latinas al público español. En Barcelona un chico es asesinado por error a las puertas de un instituto por miembros de una banda latina, los Ñetas, al ser confundido con un miembro de una banda rival, Latin Kings (Feixa, 2006). A partir de aquí, surge el tema para los medios de comunicación, las instituciones y la sociedad. Un problema que sólo era conocido como una ficción lejana a través del cine o por los ecos de sensacionalistas llegados del otro lado del Atlántico ahora estaba presente en las calles de Barcelona o Madrid.

Las fuerzas de seguridad inician una campaña de presión para perseguir y erradicar estos grupos. En Madrid optan por la vía policial y de la ilegalización. El trabajo policial ha provocado un descenso del número de miembros activos (Feixa, Scandroglio, López y Ferrándiz, 2011). Sin embargo, parece que hay una radicalización en sus acciones. La última Memoria de la Fiscalía de la Comunidad Autónoma de Madrid (2018) advierte del aumento de actividad de las bandas y recoge que, de los ocho delitos de homicidio o asesinato de menores, en seis había implicados menores relacionados con bandas latinas. Después de todo, las bandas latinas en España, a pesar del aumento de la actividad delictiva y su reconocimiento oficial como organización criminal, están lejos de ser una organización criminal. Estos grupos no reúnen las características de estas organizaciones y sus propósitos no siempre son exclusivamente criminales (Kazyrytski, 2017).

Es posible que en Barcelona fueran más numerosos pero el camino elegido fue trabajar en la integración a través de la conversión de las bandas en asociaciones

culturales, previa renuncia al ejercicio de la violencia y la criminalidad (Feixa y Canelles, 2007). La eficacia relativa del paso a entidades culturales ha provocado la intensificación de la acción policial y el descenso de su actividad (Garfella, 2016). Por el contrario, en la Memoria de la Fiscalía de la Comunidad Autónoma de Cataluña (2018) no hay homicidios de menores y no mencionan actividad de bandas latinas. Seguramente, la intervención policial unida a la intervención social resulte lo más eficaz frente a este problema.

4.3. Entre la integración y la confrontación

La identidad hace referencia a lo esencial e idéntico. Los rasgos básicos de los individuos o grupos. Son las características compartidas, objetivas e incluyentes entre los individuos que se reconocen de una colectividad. Sin embargo, con la irrupción de la globalización las identidades han adquirido un carácter líquido (Bauman, 2007), sin contornos, mezcladas. No obstante, estas cualidades no están todas en el mismo nivel sino que algunas predominan sobre otras. En el caso de las bandas latinas el concepto sobre el que converge y destaca la identidad es “lo latino”. El lugar de origen espacio-temporal que construye el discurso, la práctica y la representación (Ramírez, 2011).

“S: ¿Qué es ser latino? ¿Qué es el origen? El origen ¿me entiendes? De mis raíces y mis antepasados ¿me entiendes? De lo que ha pasado ¿me entiendes? Las peleas que ha habido ¿me entiendes? Es como nosotros... (Grupo de Discusión de Latin Kings)

No obstante, la identidad latina, si bien parece esencialista, toma el discurso de la interculturalidad en cuanto es consciente de que su identidad está construida con influencias de ambas orillas del Atlántico. Es un viaje de ida y vuelta. Muchos de estos jóvenes hablan de su identidad como múltiple.

“Aquí cuando dicen las noticias: 'el 20 % de los españoles'... ¿por qué dices 'españoles'? Di 'el 20% de la sociedad o de la gente que vive aquí'. Porque yo tengo papeles, pero aunque no tenga papeles yo también me considero un español más. Porque vivo aquí, y toca tomar las acostumbres de aquí...aunque mi corazón esté allá. Pero yo vivo aquí. Y este es como digo...mi país es ese, pero mi tierra es esta. Porque aquí es donde yo he crecido, me he ido de baile, he tenido chicas. Porque hemos venido jóvenes, los que ya son mayores siguen pensando ir allá. Por lo que...nosotros, los que hemos venido jóvenes, chavales que han nacido incluso aquí... pero sólo por tener el rasgo de Latino ya te señalan. Los policías...la policía te oprime. Te piden los papeles a cada rato, a cada momento. ¿Por qué no le piden papeles a los que delinquen?.. (Grupo de Discusión de Latin Kings)

El discurso de este joven posee el germen de la integración o de la confrontación, ya sea gracias a la identificación con lo español o por la resistencia que provocan los episodios de discriminación. La construcción de la identidad de los jóvenes de origen latino puede derivar hacia un escenario de integración o de resistencia y criminalización. Hay jóvenes que no se sienten excluidos, podrían integrarse sin demasiados problemas, y otros que han radicalizado sus posturas por efecto de experiencias de discriminación.

Hay una parte que ha hallado el refugio persiguiendo los atributos de la cultura de origen. Estos jóvenes recuerdan los momentos de discriminación con gran profusión de detalles. Aún las tienen recientes, no las olvidan. Muestran pensamientos recurrentes. Las huellas de sus discursos confirman que han sido experiencias traumáticas y que no se han digerido.

“S: A mí me ha pasado...llegando aquí en España. Hasta le puedo decir que a él sólo le han quitado el bocata, pero a mí me metieron en un cubo de basura. Le puedo decir que cabrearon bastante...”

E: ..¿y qué hacías?

S: Nada...yo sólo intentaba seguir estudiando...quitarme de eso, ¿sabes? Si me hacen eso pues bueno...pero yo seguí intentando estudiar. Pues hasta el final que me cabré e intenté buscarme amigos que me ayuden...yo que sé. Que me comparten las cosas, no sé si me entiendes. Me junté ahí con un par de amigos justamente por mi barrio. Y comenzamos ahí a entrenar todo con latina, jugar al fútbol...y empecé a juntarme con latinos, más que con españoles y al final, de la nada, tanta cosas que pasaron en el día a día y veo que sólo pocos días que estuve con mi familia...si, con mis hermanos, me demostraron más que todos los amigos que tuve, de todos estos años, ellos me lo demostraron en menos de dos o tres días...que siempre van a estar ahí, siempre van a estar conmigo.”

(Grupo de Discusión de Latin Kings)

Regresan emocionalmente a sus lugares de origen como un territorio seguro. Refuerzan su vinculación con la cultura de sus países, de su continente, con la cultura latina. A su vez, esto se retroalimenta porque aquellos que se identifican más vehementemente con el origen son los que peor llevan los ataques a sus costumbres o los episodios de discriminación y racismo (Robles, 2017).

“Yo tuve un problema por eso, porque yo me...me peleé con toda una clase. Yo estaba en cuarto y peleé con toda la clase de tercero, por eso, el primer año, que se reían de mí todos los días...Claro porque cuando se ríen de ti siendo chaval, tú eres el nuevo y aparte de tú ser el nuevo y tú no lo piensas pero ellos si lo piensan; eres el nuevo y el diferente. Pues yo te estoy hablando del 98, que no había esa cantidad de inmigrantes en los colegios como hay ahora, ¿me entiendes? que eso cuenta mucho también, cuando yo llegué aquí...por aquí, por la Latina si veías tres negros, pues decías "joder, ya se está llenando” **(Grupo de Discusión de Dominican Don't Play)**

Otros jóvenes han vivido la experiencia migratoria y la interacción con la sociedad de destino desde la normalidad. Ellos han tenido una buena aceptación e integración en la sociedad receptora. No han vivido los episodios puntuales de discriminación como algo que haya provocado profundas secuelas emocionales. No se han sentido intimidados ni despreciados por la sociedad española en general. Reducen estos hechos a incidentes aislados. Entienden que los protagonistas de estos sucesos poseen perfiles muy concretos y no son el sentir

general de los españoles. Han tenido una integración más suave. De hecho, tienen experiencias de integración con grupos de españoles.

S: o sea, que si lo he entendido bien, me estás diciendo que en realidad los españoles no os han acogido bien y porque no estaban acostumbrados a que llegara gente de fuera.

S: No, yo en verdad no he tenido ese problema

S: ni yo

S: Supuestamente he tenido mucho porque yo en verdad según llegué aquí lo primero que conocí eran personas españolas y “ah, ¿qué tal?” y compartiendo y jugando, y lo primero que llegué a ver, que eran personas amables, no...en verdad que sí, que te encuentras en la calle con alguno que dices tú “madre mía, y este de qué va” que porque te ven así o pasan de ti o no te dicen nada, pero... (Grupo de Discusión Mixto de Bandas-Varones)

5. Conclusiones y tendencias del fenómeno

Las trayectorias de las bandas latinas abarcan múltiples dimensiones. Cronológicamente, los ecos del recorrido de las bandas latinas en España tienen cerca de dos décadas. En el caso de marcar sus orígenes en Estados Unidos hay que remontarse a una historia de las bandas latinas de más de setenta años. Geográficamente, la historia de las bandas recorre geográficamente las dos orillas del Atlántico, desde el Norte de América hasta el Centro y Sudamérica. De ahí, salta a Europa hace, más o menos, veinte años. Una última dimensión es la radicalización y la criminalidad de sus actividades frente a los esfuerzos de integración. La causa fundamental de su nacimiento es la unión de una minoría agredida por otros grupos desde el conflicto étnico y migratorio. Los casos más extremos de radicalización lo constituyen las maras centroamericanas, tanto en número de miembros como en la violencia de sus acciones en el marco de unos estados que son considerados fallidos (Waldmann, 2006).

La información y las tendencias en España no aventuran una solución a corto plazo pero sería necesario prestarle la atención suficiente al problema para derivar la energía de estos jóvenes y sus grupos hacia proyectos vitales positivos. La segregación y la exclusión étnica, económica y residencial puede convertirse en la causa más peligrosa de cara al futuro. La tendencia en los últimos años ha sido la reducción del número de miembros pero la radicalización de la violencia en sus acciones.

Las estrategias para afrontar el problema tradicionalmente han presentado dos direcciones aunque lo mejor sería complementarlas. Por un lado, la vía de intervención social. Hay que reconocer, visibilizar y valorar el fenómeno las bandas y sus causas. El esfuerzo sería de integración de estos jóvenes, a través del fortalecimiento del tejido asociativo. Recibir apoyo institucional para enfrentarse al racismo y potenciar la investigación para conocer el fenómeno y proponer alternativas para su integración. Por otra parte, la investigación e intervención policial, que puede llegar a ser complementaria de la anterior y no debe descartarse. Los aspectos delincuenciales hay que tenerlos en cuenta porque la protección de la ciudadanía debe ser una prioridad. La prevención del delito es imprescindible para realizar una detección temprana, modificar actitudes y/o trabajar para la reinserción social de los jóvenes.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Barroso, F. J. (23 de febrero de 2011). Condenado a cuatro años de cárcel el líder de los Latin King. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com/>
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- Brotherton, D. C. (2008). La globalización de los Latin Kings: criminología cultural y la banda transnacional. En Cerbino, M. y Barrios, L. *Otras naciones: jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. pp. 27-39. Quito: Flacso.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol. 1. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. 2. Madrid: Alianza.
- Cerbino, M. y Barrios, L. (2008). *Otras naciones: jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. Quito: Flacso.
- Cervino, M. y Rodríguez, A. (2008). La nación imaginada de los Latin Kings, mimetismo, colonialidad y transnacionalismo. En Cerbino, M. y Barrios, L. *Otras naciones: jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. pp. 42-74. Quito: Flacso.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Díaz, C. M.; Romero, J. y Morán, S. (2010). *Los conflictos armados de Centroamérica*. Madrid: Ministerio de Defensa.
- Durkheim, E. (2012). *La división del trabajo social*. Madrid: Biblioteca Nueva. 1ª ed. 1893.
- Feixa, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (Dir.), Porzio, L. y Recio, C. (Coords.) (2006). *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- Feixa, C. y Canelles, C. (2007). De bandas latinas a asociaciones juveniles: De bandas latinas a asociaciones juveniles: La experiencia de Barcelona. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 11-28, jan./abr.
- Feixa, C. y Rubio, C. (2017). Narrativas culturales de la emigración juvenil a Europa. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXXII, nº 1, enero-junio, pp. 9-22. doi: 10.3989/rntp.2017.01.001.01
- Fiscalía de la Comunidad Autónoma de Cataluña (2018). *Memoria 2018 (ejercicio 2017)*. Recuperado de <https://www.fiscal.es/>
- Fiscalía de la Comunidad Autónoma de Madrid (2018). *Memoria 2018 (ejercicio 2017)*. Recuperado de <https://www.fiscal.es/>
- Funes, M^a. J. y Monferrer, J. (2003). Perspectivas teóricas y aproximaciones metodológicas al estudio de la participación. En Funes, M^a. J. y Adell, R. *Movimientos sociales: cambio social y participación*. Madrid: UNED.
- Gallego, P. (2008). *La mara al desnudo*. Málaga: Sepha.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Garfella, C. (13 de noviembre de 2016). Las bandas latinas se debilitan en Cataluña. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com/>
- Giliberti, L. (2016). Las bandas juveniles en la sociedad contemporánea: marginalidad y resistencia. *Vínculos de Historia*, núm. 5. pp. 121-132.

- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México D. F.: Ediciones Era.
- Hannerz, U. (1998). *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, J. A. (20 de marzo de 2006). Eric Velastegui, la mirada que transmite órdenes. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com/http://dx.doi.org/10.18239/vdh.v0i5.009>
- Ibañez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI. 1ª ed. 1979.
- Instituto Nacional de Estadística (2002). *Los extranjeros residentes en España 1998-2002*. Recuperado de <https://www.ine.es/>
- Instituto Nacional de Estadística (2005-2017). *Población (españoles/extranjeros) por País de Nacimiento, sexo y año*. Recuperado de <https://www.ine.es/>
- Kazyrytski, L. (2017). Construction of the problem of Latin gangs in Spain and response of the law enforcement system. *European Journal on Criminal Policy and Research*, Vol. 23, Issue 3, september, pp. 301–317. DOI: [10.1007/s10610-017-9344-3](https://doi.org/10.1007/s10610-017-9344-3)
- Klein, M. W. (1971). *Street gangs and street workers*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- Lewellen, T. C. (2009). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Bellaterra.
- Mauss, M. (2012). Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas. Buenos Aires: Ed. Katz. 1ª ed. 1925.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructuras sociales*. México D. F.: FCE. 1ª ed. 1949.
- Miller, W.B. (1958). Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency. *Journal of Social Issues*, 14/3:5-19.
- Morales, A. (2008). Centroamérica: los territorios de la migración y la exclusión en el nuevo siglo. *Foreign Affaire Latinoamérica*, Vol. 8, Nº 2. Recuperado de <http://revistafal.com/centroamerica-los-territorios-de-la-migracion-y-la-exclusion-en-el-nuevo-siglo/>
- Núñez, K. Y. y Oliver, M. (2018). Categorías hegemónicas de género, perspectivas de género y roles de género en el análisis de las denominadas “bandas latinas”. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, nº 8, junio, pp. 84-102.
- Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural, la entrevista abierta y la discusión de grupo. En García Ferrando, M.; Ibañez, J. y Alvira, F. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza.
- Palomares, G. (1994). *La era Reagan. Cuadernos del mundo actual*. Historia 16, nº 73. Madrid: Grupo 16.
- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, identidad e interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Ramón Areces.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: McGraw-Hill
- Robles, G. (2017). *Buscando vínculos. Anomia y bandas latinas*. Cádiz: Q-book.
- Sánchez, R. (2005). *Mandar a traer. Antropología, migraciones y transnacionalismo*. Madrid: Universitas.
- Shaw, C. R. y McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press. 2ª ed. Revisada 1969.
- Soriano, J. P. (2008). Adaptación social de las pandillas juveniles latinoamericanas en España Pandillas y organizaciones juveniles de la calle. *Revista CIDOB d'AfersInternacionals*. Núm. 81, pp. 109-137.

- Sutherland, E.; Cressey, D. y Luckenbill, D. (1947). *Principles of criminology*. New York: General Hall. 11ª ed. 1992.
- Thrasher, F. (1963). *The gang: a study of 1.313 gangs in Chicago*. Chicago: University Press.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Waldmann, P. (2006). *El estado anómico: derecho, seguridad pública y vida cotidiana en América Latina*. Barcelona: Iberoamericana.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1ª ed. 1922.

CAPITULO N° 7

ACCIONES EDUCATIVAS PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA Y DEMOCRÁTICA

Virginia Morcillo Loro³⁵

Rocío Iago urbano³⁶

1. Introducción

Nadie puede ser feliz sin participar en la felicidad pública, nadie puede ser libre sin la experiencia de la libertad pública, y nadie, finalmente, puede ser feliz o libre sin implicarse y formar parte del poder político (Hannah Arendt).

El concepto ciudadanía debe necesariamente definirse o redefinirse de acuerdo a los contextos históricos y situacionales desde donde es tensionado. Es decir, que a través de la historia, cada comunidad, país, grupo cultural va definiendo y redefiniendo el concepto de ciudadanía, con el trasfondo teórico y filosófico disponible. Por tanto, es un vocablo que ha de ser continuamente reconstruido y dotado de sentido y significación (Walzer, 1997). La idea de revisión del concepto de ciudadanía emerge como consecuencia de las múltiples transformaciones que caracterizan el comienzo de siglo, entre las que se encuentran: la globalización económica, el deterioro persistente del medio ambiente, el alcance de las tecnologías de la información y de la comunicación, una cierta pérdida de la noción de comunidad y de la creencia compartida en lo que constituye el bien común, las migraciones a gran escala (Kubow, Grossman y Ninomiya, 2000), la crisis de los refugiados o la desafección política en la órbita occidental (Santos, Ruiz y Ballester, 2017). Tal conglomerado de cambios conlleva el plantearnos el concepto de ciudadanía desde su carácter activo y participativo, entendiendo por *ciudadanía activa*, aquella que se define en función de su implicación en la vida pública y que engloba las nociones de participación y voz, los derechos civiles y responsabilidades para con la comunidad (Hall y Williamson, 1999), así como la forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad lo que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia e implicación (Benedicto y Morán, 2003). Es plausible evidenciar que la defensa de una ciudadanía activa ha sufrido múltiples ataques en la época presente. Destacar como frecuente su carácter anacrónico, escasamente armónico con la realidad de las sociedades denominadas modernas (Guichot, 2013). Aquí el argumento se apoya en el hecho de que dado el tamaño de las mismas supondría un impedimento para la participación equitativa y dialógica entre sus ciudadanos y ciudadanas, es decir, la poca viabilidad para llevar un cara a cara entre cada uno de sus miembros. Tal embate se une a otra de las críticas más frecuentes respecto a este tipo de ciudadanía, y es su fuerte compromiso con lo público que supone un alto grado de virtud cívica que se exige al propio ciudadano (Guichot, 2013). Como resultado fluye la ingente apatía hacia la implicación en cuestiones políticas. Si tomamos como referente a la juventud, se ha encontrado evidencia empírica del descenso en la participación electoral de los jóvenes en Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá (Saha, Print, y Edwards, 2005).

³⁵ Universidad Internacional de la Rioja.

³⁶ Universidad de Cádiz

En una concepción fuerte de ciudadanía, hablaríamos de repensar la democracia desde parámetros indiscutiblemente humanos, ya que en el centro de sus reflexiones situaríamos a la persona y su autorrealización individual. Esta posición de ciudadanía se vincularía claramente con las aportaciones del “*humanismo cívico*” y de filósofos como Alejandro Llano o Hanna Arendt. Lo humano que este humanismo se propone liberar depende de “una regeneración de la democracia liberal en un sentido humanista con moderado acento republicano” (Llano, 1999, p. 7). En esencia, éste depende, de la posibilidad de alcanzar una buena vida, en tanto que se respeten los derechos fundamentales del hombre (Aristóteles, 1981). A la concepción humana, le añadiríamos las aportaciones que Habermas realiza en su escrito *Facticidad y validez*, el cual establece que las sociedades postmodernas solo podrán unificar la diversidad y la equidad, aminorar las disparidades generadas por los mecanismos del mercado... mediante la plena adhesión de formas efectivas de diálogo, comunicación, interacción y participación consciente en la vida política y social. Como elemento a destacar: la participación democrática que se pide es la de todos los ciudadanos y ciudadanas. En este sentido, como destaca Virginia Guichot (2013) y Victoria Camps (1997), una participación convenientemente anunciada, reflexiva y crítica, tal como demanda una verdadera democracia, requiere una educación que debe ser asumida por toda la sociedad.

La vertiente educativa del concepto de ciudadanía pasa por analizar el papel del Estado. Su compromiso pasa por asegurar una educación dirigida a todos los sujetos, como desarrollo integral de su persona y abierta a la participación y al cambio desde una adecuada concienciación social. La Administración Educativa, por tanto, ha de redefinirse como un Espacio de Ciudadanía, capaz de salvaguardar los Derechos Humanos como ápices de un modelo de convivencia pacífica y equitativa. Este modelo de convivencia ha de ser extensible a la realidad educativa. En ella los y las educadoras se han de mostrar en condiciones adecuadas para proporcionar experiencias a su estudiantado que les capaciten para formarse como auténticos ciudadanos y ciudadanas demócratas. Una responsabilidad pareja a la contemplación de la gestión del aula desde una perspectiva democrática, donde la marcha del grupo-clase se gestione con la participación de todos y todas: familias, alumnado y profesorado. La consideración del aula como un lugar abierto al entorno, considerándola como un espacio de encuentro, trabajo y convivencia, pero no aislable del medio en que se encuentra. Unido al desarrollo de valores éticos y filosóficos como la justicia social, la cooperación, el respeto a la naturaleza, la capacidad crítica, que genere cultura y se enriquezca de otras culturas. Un compromiso pedagógico, grandes dosis de motivación y de confianza entre el colectivo docente y otros agentes educativos, tejiendo relaciones positivas y en la búsqueda de un modelo de organización colegiada, diseñado para la participación del conjunto de la comunidad educativa y la flexibilización necesaria para acometer una vía de cambio. Equipos donde se delibere en torno a cuestiones vinculadas a la ideología, el poder y la educación, de modo que pueda revelarse si se está fomentado una dinámica que contribuya a una educación liberadora o emancipadora (Freire, 2005), o se actúa en contra de ese ideal (Giroux, 1993).

Diversos estudios e investigaciones educativas corroboran que las prácticas que fomentan este tipo de educación son aquellas en las que se ofrece la oportunidad de *dialogar sobre política en la acción educativa* (Quintelier, 2010), aquellas que integran *mecanismos de deliberación* (Gastil y Dillard, 1999) y las que suponen *trabajar con problemas sociales relevantes* (Hess, 2008, Stenhouse, 1991). El enfoque de ciudadanía

activa unido a la vertiente educativa que se desliga de su vocablo nos va a permitir delimitar la finalidad del presente capítulo. Ésta reside en mostrar referentes educativos para la reconstrucción de una ciudadanía activa y democrática. Los poderes políticos, las instituciones educativas y, con ellas, la cultura escolar y la labor de los y las docentes, junto al equipo directivo y a la comunidad educativa, tienen el reto inminente de transformar sus prácticas, sus formas de participación y de organización, etc. con la intención de forjar personalidades cívicas.

2. Educar para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.

La educación de ciudadanos y ciudadanas constituye, bajo nuestro modesto entender, el compromiso que toda institución escolar adquiere con la sociedad. Los ciudadanos y ciudadanas del mundo, y en ellos incluimos a nuestra infancia y adolescencia, tienen el derecho a participar en experiencias educativas significativas que les ayuden a visualizar y a comprender su función en la sociedad y sus derechos y responsabilidades como ciudadanía en un mundo cada vez más globalizado (Nicolasa y Pablo, 2010). Educar para el ejercicio de una ciudadanía activa, democrática y transformadora (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013; DeJaeghere, 2009) es ante todo apostar por la calidad del currículum (Morcillo, Gutiérrez y Casal, 2018; Feito, 2010; Gimeno Sacristán, 2010) y de las prácticas en todos los sectores de la educación, asegurando el derecho cardinal de todos los estudiantes a una buena educación (Escudero, 2006). El propósito reside en no dejar a nadie fuera de aquellos saberes, competencias y experiencias que le permitirán formar parte y participar de la sociedad en todos sus ámbitos y con toda su complejidad. En palabras de Bolívar (2016), el currículum “tiende a dirigirse a un paradigma ampliado u holístico de la cultura escolar, donde la dimensión cognitiva debe conjugarse con la afectiva, y con otras dimensiones o ejes que configuran la educación por la que apostamos” (p. 72). Este devenir curricular se articula bajo un enfoque interdisciplinar o integrado donde el conocimiento emana de diversas fuentes y los contenidos emergen de problemáticas sociales, culturales, económicas, educativas; sin permitirse el valor de dejar fuera a las culturas tradicionalmente silenciadas. Educar para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática comporta trabajar con la cultura de los estudiantes como base para el aprendizaje, involucrándoles en el diálogo estructurado sobre sus diferencias en torno a cuestiones sobre ciudadanía y democracia. En palabras de Naussbaum (2012): “la educación debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un enriquecimiento general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación” (p. 318). Aquí incluimos la obligación de vertebrar la educación para la ciudadanía al margen de los estrechos límites de una materia curricular, siendo su necesidad la práctica en la escuela (Borghi, 2012) con carácter transversal.

En la práctica, la ciudadanía como acción educativa conlleva delimitar propósitos grupales y el trabajo común para alcanzarlos. En este sentido, Meirieu (2010) rotula que los valores que resultan de la ciudadanía sólo pueden aprenderse y adquirirse de la experiencia de un “hacer juntos” para “ocuparse en común de los mismos objetos, para estar presentes en el mismo espacio-tiempo, para descubrir la resistencia de los seres y las cosas al hacer los mismos esfuerzos, para concretar nuestras metas, para entablar un diálogo con el mundo” (Meirieu, 2010, p. 201). Este “hacer juntos” implica que las instituciones escolares se han de convertir en espacios que favorezcan una inserción activa de las personas desde su autonomía y su capacidad de protagonismo.

Por tanto, la educación, ha de vertebrar acciones que permitan a cada ciudadano y ciudadana implicarse y participar de la vida grupal desde su individualidad, desde el reconocimiento a sus formas de identidad y su libertad para dialogar. Al tiempo que se originen actuaciones que mejoren la democracia en un orden social más justo (Biesta, 2011), siendo responsabilidad de todos, familias, educadores, comunidades, administraciones y gobiernos preparar a los niños y a las niñas para ser ciudadanos críticos, activos y democráticos en un entorno global (Morcillo, 2018).

Gimeno Sacristán (2001) describía que “las instituciones educativas constituyen un espacio idóneo donde desarrollar y ejercer la ciudadanía, lugares protegidos donde ese ensayo es posible y seguro” (p. 15). La finalidad que guía las reformas educativas ha de recaer en el establecimiento de una escuela para la democracia, es decir, una escuela que exista en una sociedad democrática y que contribuya a mejorarla y a perfeccionarla. Creer en una escuela con tales características nos guía hacia el planteamiento de Apple y Beane (1997), considerando que una escuela democrática “se deriva de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia” (p. 24). En palabras de López Melero (2004), cuando la escuela toma conciencia de esta realidad, abriendo espacios para la participación de los escolares, es entonces cuando se define un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza. En este hacer, las escuelas tienen la “obligación de capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en una sociedad civil y política, lo que implica que estamos comprometidos a recrear colectivamente la sociedad que compartimos” (G, 2001, p. 39). Por su parte, esta recreación social es posible vertebrarla gracias a la participación comunitaria. La escuela, por sí sola, no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos y ciudadanas, sino que la organización del sistema educativo, debe contar con la colaboración y participación de agentes comunitarios (Ortiz, 2011), entre ellos destacamos a las familias. Estos agentes adoptarán un papel relevante en la construcción de una escuela democrática, ya que los aprendizajes que se pretenden desarrollar necesitan del consenso e implicación de todos los sectores, por la carencia de los centros educativos a dar respuesta por sí solos a la diversidad de alumnado.

Sin embargo, la participación de los distintos colectivos que conforman la comunidad escolar ha experimentado un notable desarrollo en los últimos tiempos, pasándose de su omisión y nulo reconocimiento a considerarse como un factor clave y decisivo para la formación integral del alumnado. Atendiendo al marco normativo, la Constitución Española (1978) en el artículo 27, reconoce el sentido que la participación debe alcanzar en el campo educativo, y así manifiesta que “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos”, así como el derecho de los padres y madres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos e hijas. Con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), se da entrada de pleno a la familia en la vida, organización y gestión de los centros, al incorporarlos como miembros de pleno derecho en los Consejos Escolares.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) mantiene, en materia de participación de los padres, todas las aportaciones que puso en vigor la LODE (1985). A su vez, la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE, 1995) dedica todo su primer capítulo a la participación y que se desarrolla mediante los Reales Decretos correspondientes. En

Andalucía, el Decreto 137/2002 de Apoyo a las familias andaluzas supuso el primer eslabón sobre las medidas educativas que han de llevarse a cabo para que las escuelas presten el servicio necesario a las familias (comedor escolar, actividades extraescolares, entre otras). Todas estas iniciativas pretenden satisfacer las necesidades de las familias y su participación escolar.

Bajo esta premisa, la LOE (2006) en el título V, capítulo I y II establece que “las Administraciones Educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio efectivo de la participación del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos”. El marco de participación se amplía con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), al incluir, además, al personal de administración y servicios. Así como, nuevas funciones en el camino de la participación, otorgando un papel esencial a la misma en la evaluación de la institución escolar por parte de la comunidad educativa. En este sentido, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), dedica el capítulo IV a las familias. En él se plasma, como novedad, el compromiso educativo y el compromiso de convivencia, con el propósito de estrechar la colaboración entre las familias y los centros, siendo el Consejo Escolar el que realizará su seguimiento.

Todos estos cuerpos legales avalan y respaldan la participación formal de las familias a la comunidad escolar lo que ha supuesto un paso importante en la democratización de nuestro sistema educativo. Supone el reconocimiento expreso, por parte del Estado, de los derechos fundamentales de la familia en materia de educación institucionalizada. (Navarro, 1999, p. 3)

Analizando la literatura pedagógica, hay autores que reconocen que el origen de un mayor interés acerca de la participación de las familias en las escuelas hay que buscarlo, como sugiere Delhaxhe (1998), en la noción de fracaso escolar, que en la década de los 60 y 70 aparece como efecto de la total escolarización de los jóvenes en Europa. Entre las causas de ese problema social se enuncia con mucha frecuencia la falta de correlación entre la cultura escolar y la familiar, diferencia que dificulta la integración y el éxito académico sobre todo de las capas radicalmente más alejadas del saber oficial (Berstein, 1975). Igualmente distintos informes, estudios e investigaciones desarrollados durante esta época, como el de *Coleman* (1966) en Estados Unidos, el de *Robbins* (1963) en el Reino Unido y el de *Jencks* (1972), por exponer los ejemplos más reconocidos, ratificaron la tesis que mantenía que las variables familiares eran lo más importante para explicar la variación en los niveles de resultado académico. Estas evidencias y circunstancias promovieron y estimularon la creación de iniciativas destinadas a la implicación de las familias en los asuntos de la escuela en la que estaban matriculados sus hijos aunque, lógicamente, no de la misma manera como hoy se concibe la participación. Desde este mismo análisis, encontramos, en la mayoría de los estudios sobre éxito escolar, la implicación familiar y comunitaria como uno de los factores que mejor lo definen (Austin y Reynolds, 1990; West y Hopkins, 1996; Coronel, 1996; Bolívar, 1999). Según Peterson (1997), “la participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito” (p. 119).

La escuela, como organización social, es una forma de participación en la que son primordiales los principios de equidad, inclusión y convivencia democrática. La apertura de los centros al entorno y, especialmente, sus relaciones con otros agentes, debería constituir uno de los pilares fundamentales de su trabajo cotidiano y, más aún,

de su reconstrucción democrática. De estos elementos se extrae la educación en valores, necesaria en cualquier institución escolar, considerándose como un campo de actuación compartido entre profesorado, alumnado, familias y otros agentes implicados en el sistema educativo. López Melero (2004) afirma que cuando la escuela toma conciencia de esta realidad, abriendo canales y espacios para la participación, es entonces cuando se define por un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza. En este caso, la mejora de la educación, vendrá determinada por el valor de las relaciones que entre los escolares sepamos desarrollar en el aula. Por tanto, la escuela que necesitamos considera que la idea de “educación pública” no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también de su educación fuera de ella. Según Eisner (2002) “el cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad. Nuestra tarea es, en parte, alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación” (p. 12).

Este marco dialectal comunitario se traduce en una educación para la ciudadanía que prime la participación en todos los ámbitos escolares de todas las personas en todas las decisiones colectivas y desde una visión compartida de derechos democráticos, éticos y cívicos. Diversos estudios e investigaciones (Rudduck y Flutter, 2007; Echeita, 2008; Lundy, 2007) ponen de manifiesto la notabilidad de la participación en el aprendizaje, defendiendo la necesidad de propiciar la implicación de los y las discentes en la comunidad próxima. Se trata de “dar voz a los/as estudiantes para que puedan ejercer la ciudadanía, facilitándoles un espacio para poder tomar decisiones” (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013, p. 62). En este sentido, Rudduck y Flutter (2007) señalan que, en la actualidad, “los principios y prácticas de la voz de los alumnos, se acercan a los principios y prácticas de la educación para la ciudadanía”. Afirman que a ambas iniciativas les interesa:

- i. Apoyar la participación más activa que pasiva.
- ii. Apoyar el pensamiento y la acción informados, en vez de la conformidad simplemente reactiva.
- iii. Apoyar la comprensión analítica de las estructuras y reglas de las instituciones de las que son miembros los jóvenes.
- iv. Apoyar un equilibrio razonado entre derechos y responsabilidades.
- v. Tener en cuenta los puntos de vista de los otros sobre cuestiones sociales.
- vi. Permitir que los adultos menores y mayores puedan aportar algo al bienestar de su comunidad y darles oportunidades de hacerlo.
- vii. Respetar el derecho de las personas a expresar su punto de vista, defendido con seriedad, acerca de las cuestiones que les afecten. (p. 111)

No obstante, existen casos ejemplares y experiencias de éxito que nos ofrecen una aproximación de las diversas maneras en las que adultos y jóvenes trabajan juntos en cuestiones relacionadas con la participación, el liderazgo, entre otros. Dentro del panorama internacional recurrimos a *la escalera de participación* propuesta por Hart (1992), que categoriza situaciones de participación y no participación, revelando así que la participación, e incluso la no participación, pueden adoptar diferentes formas relacionadas entre sí que describen un continuo. Encontramos, además, los *camino de participación* desarrollados por Shier (2001), quien, para establecer una clasificación, combina los criterios de poder y de responsabilidad de los estudiantes en el proceso de mejora. Por otro lado, la propuesta denominada *alumnos investigadores* (Fielding, 2001; Fielding y McGregor, 2005) se caracteriza por constituir un nivel máximo de

responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes, los cuales se encargan de seleccionar las cuestiones que serán investigadas, realizar la investigación con el apoyo de los adultos, dar sentido a los datos y dar a conocer los resultados.

Según Fielding (2011) gran parte de estas actividades relacionadas con la problemática de la voz del alumnado, ha sido impulsada por departamentos gubernamentales a nivel regional y nacional, así como por poderosas asociaciones profesionales, ONGs y organizaciones estudiantiles nacionales e internacionales (English Secondary School Student Association (ESSA) y Organising Bureau of European School Student Unions (OBESSU)). Rudduck y Flutter (2007) en sus numerosas investigaciones sobre la mejora de las instituciones escolares siempre captan y reflejan de modo relevante las voces de estudiantes y profesorado. Escuchar al alumnado significa cambiar el modo de interactuar de docentes y estudiantes; implementar relaciones más democráticas, cooperativas y colaborativas; hallar formas de involucrar al alumnado de un modo más activo en las decisiones que afectan a su vida en la escuela. Algo que concuerda plenamente con los actuales modelos pedagógicos basados en la investigación y con el compromiso de ciudadanos activos, reflexivos y críticos. En el estudio “Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje” de Mata, Ballesteros y Padilla (2013), señalaron entre sus múltiples conclusiones que la participación y el diálogo de y con estudiantes ha de ser la base de la enseñanza. Con la consecuente creación de espacios para la toma de decisiones en un plano afectivo, comunicativo, empático y sensible.

3. Acciones educativas para la reconstrucción de una ciudadanía activa y democrática.

Lampert (2003) rotula como objetivo prioritario un nuevo imaginario educativo con proyección futura: “Necesitamos aprender solos, aprender con quien nos rodea, con los otros países y con otras culturas diferentes. Si queremos mantener la escuela, es necesario agitar y revolucionar casi todo: contenidos, métodos, edificios, espacios, y sobre todo la visión de la realidad” (p. 16-17). La educación a día de hoy se torna como la capacidad sinérgica para transformar la sociedad. En este ideario se hace imprescindible revisar la escuela, en sus diferentes parámetros, con la finalidad de reavivarla. Vamos al encuentro de un aprendizaje compartido, colaborativo, cooperativo y diverso. La UNESCO (Delors, 1996) señala como objetivo prioritario de la educación el aprender a vivir juntos, lo que implica comprender al otro, respetarlo, realizar proyectos comunes y solucionar pacífica e inteligentemente los conflictos. Al tiempo que ha de tender a la preparación del alumnado para configurarse como ciudadanas y ciudadanos críticos y activos en un marco solidario y democrático.

Resulta paradigmático dilucidar diferentes acciones educativas para la reconstrucción de una ciudadanía activa y democrática, ya que el hecho de reconstruir significa “reformar” “enmendar”. Por antonomasia, la sociedad no permanece estática, es óbice para las transformaciones que la envuelven en sus diferentes ámbitos. Se recalcan como necesarias respuestas que obedezcan a los cambios que se la plantean. En este marcado presente de mejora, la educación ha de gravitar en torno a una serie de acciones con una clara orientación democrática y equitativa. Fruto de las mismas emergen heterogéneas experiencias, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal, que se vinculan al aprendizaje de la ciudadanía (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013). Entre ellas resultan relevantes las siguientes: a) *Comunidades de Aprendizaje* (Aubert, 2004), b) *Movimiento Voz del Alumnado* (Fielding, 2011), c) *Red de*

Aprendizaje-Servicio (Batlle, 2013), d) *Red de Escuelas Democráticas* (Apple y Beane, 1997), e) *Educación Popular* (Freire, 2005), f) *Ciudades Educadoras* (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2008), g) *Consejos Infantiles* (Agud y Novella, 2016), entre otras.

Lo similar a este conjunto de experiencias desde un plano social y educativo radica en la búsqueda del diálogo bajo un marco democrático y equitativo. En ellas, la acción educativa se convierte un espacio que desarrolla capacidades para la toma de decisiones, que facilita a las alumnas y a los alumnos y, al propio profesorado, una reconstrucción crítica y reflexiva de la realidad, tomando como punto de partida las teorías, costumbres, procedimientos, etc., que existan en su propia comunidad y a las que se debe proporcionar el acceso. En esta labor de formación de personas críticas, activas y solidarias es imprescindible prestar una atención preferente a los contenidos culturales, así como, por supuesto, a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación. Ensamblado a tal representación, estas propuestas educativas han de nutrirse de una serie de principios con la intención de crear las condiciones básicas para la convivencia social y democrática, entre los que destacamos dos: *el reto de la educación intercultural y la educación para la justicia social y el diálogo igualitario*. Tratamos de evidenciar la necesidad de anexar estas acciones en proyectos educativos que permitan y favorezcan la reflexión y el estudio en torno a los Derechos Humanos y el aprendizaje de unos compromisos que salgan al rescate de una ciudadanía activa y democrática.

3.1. El reto de la Educación Intercultural y la educación para la Justicia Social.

A lo largo de la historia, las distintas formas de poder (política) han irrumpido en la escuela como la más elemental táctica de dominio en una comunidad, implantando en su interior modos adecuados de percibir el mundo, comprender la realidad y dirigir el deseo (Fernández, 2008). Es un hecho que la educación se ha extendido a todas las capas sociales, desde los principios de la democracia, garantizando el derecho a un aprendizaje digno y relevante a lo largo de toda la vida. No obstante, el peso del neoliberalismo sigue estando presente. Como señala Rosa Cañadell (2005), aunque todos los discursos apuntan hacia una educación entendida como servicio público, en la práctica se implementan políticas neoliberales. Así, los discursos neoliberales pretenden introducir la eficacia en los centros educativos, independientemente de las situaciones y condiciones reales en que se ubica.

Defendemos en este espacio un modelo de ciudadanía intercultural basado en los ideales de justicia; entendiendo que “una sociedad justa debe proteger la libertad de sus ciudadanos para decidir a qué grupo quieren pertenecer, con cuál se sienten identificados” (Cortina, 1997, p. 202). Salimos al encuentro de un modelo de ciudadanía inclusiva, equitativa, democrática, activa, transformadora, crítica y comprometida con el mundo; con las transformaciones que azotan a la sociedad en sus diferentes caras: política, social, economía y cultural. Un mundo a compartir, un mundo común: “allí donde hay una persona, hay una ciudadana o ciudadano con plenos derechos, iguales a los de cualquier otro u otra” (Malgesini y Giménez, 2000, p. 62). En la era de la globalización nos encontramos en la tesitura y en la obligación de instaurar un proyecto de vida basado en el diálogo para lograr una convivencia pacífica y armónica y, con ello, el cumplimiento de los Derechos Humanos para todos (Arnáiz y De Haro, 2004). Urge democratizar nuestras instituciones escolares en valores interculturales (Banks, 1990) y humanos. Si precedentemente determinábamos la necesidad de educar para la

felicidad y para la justicia, en este espacio englobamos a la educación intercultural como necesaria para garantizar una ética ciudadana verdaderamente justa. Consecuentemente, la meta de las generaciones emergentes “debería ser aprender a vivir no sólo en un mundo tecnológico cambiante, sino ser capaces, al mismo tiempo, de mantener y renovar nuestras culturas locales; además de ser crítico con las creencias y modos de ser propios” (Cornejo, 2012, p. 239), evitando la homogeneización cultural. A este pensamiento o ideal se le conoce como “ciudadanía cosmopolita” (Barber, 1995), donde el punto de partida reside en capacitar a profesionales comprometidos que, en sus múltiples contextos culturales, sociales, étnicos, sexuales..., promuevan la apertura desde la particularidad de una ciudadanía local a una cosmopolita (Cornejo, 2012).

La educación para la ciudadanía activa y democrática se ha de convertir en un modo de conciliar el pluralismo (Salmerón, 2000) y la condición multicultural (Bolívar, 2004). El pluralismo se perfila como un componente esencial de un sistema democrático. La educación, bajo este enfoque, ha de ser equitativa, inclusiva y antirracista, reconociendo el derecho que tiene el estudiantado a expresarse, a organizarse, a participar y a divulgar sus opiniones. Se necesita una educación intercultural que ponga los acentos en la participación ciudadana, desde la instauración de una nueva ciudadanía, no sólo respetuosa de las diferencias sino atenta a las condiciones generadoras de exclusión. Al mismo tiempo, contribuir en la construcción de sociedades más justas y equitativas desde la educación, pasa entonces por preocuparse especialmente de la suerte de los menos desfavorecidos (Dubet, 2005).

Aquí extraemos una idea clara, la necesidad de revisar profundamente el modelo de escuela academicista, aún presente en tantas escuelas, y que históricamente ha sido diseñada con el fin de conseguir la transmisión homogénea de unos contenidos y el tratamiento uniforme de los escolares (Pérez Gómez, 2002), poniendo en cuestión la pertinencia y calidad del conocimiento que se funda en ella, generalmente de forma parcelada y de espaldas a la sociedad (Martínez, 2005). Así lo reafirma Gardner (1998), cuando sostiene que el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y, así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma forma y al mismo ritmo a todos los alumnos. Según Jurjo Torres (2008) “la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan” (p. 86). La mejor forma de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad pareja a la inclusión escolar y a la educación intercultural consiste en establecer amplias y firmes redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo en el interior de las escuelas y entre éstas y la comunidad educativa y local (Echeita et al., 2004; Parrilla, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y West, 2006; Fernández Enguita, 2007). Además de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos e interculturales a la vida diaria de los centros escolares (Booth y Ainscow, 2002; Booth, 2006).

Al mencionar la educación desde parámetros eminentemente justos, evidenciamos al mismo tiempo el anhelo de una mayor justicia social. Este hecho emerge por la diáfana clarividencia de las diversas y graduales injusticias que nos rodean y, consecuentemente, en la búsqueda de una mejor sociedad (Morcillo, 2018). La justicia social se configura como una representación compleja en constante deliberación y mejora, busca de construcción de sociedades más justas y equitativas; es un vocablo

que integra diferentes dimensiones de las injusticias, a saber de redistribución, reconocimiento y representación (Fraser, 2008). Implicando mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferentes y mayor representación en la vida social (Cuenca, 2012).

La educación, como punto de mira, se encuentra en la tesitura de ofrecer dos grandes pilares: aprender a vivir juntos y aprender a aprender. Un binomio ingénito que ofrece valores democráticos, solidarios y respetuosos con los otros. Se trata de progresar hacia un sistema educativo que aglutine excelencia y justicia social, potenciando valores y creencias que contribuyan a crear una escuela justa para todos y todas, contemplando la diversidad como una oportunidad. Al mismo tiempo, se requiere intervenciones específicas y consensuadas que aseguren la igualdad y la equidad (Chapman y West-Burnham, 2010). En este sentido, la educación para la justicia social viene dada al proporcionar a nuestro estudiantado las habilidades, las competencias, los conocimientos y las actitudes para promover los derechos humanos y empoderar su vida. Comenzar por su bagaje experiencial se torna incuestionable, por lo que hablamos de un modelo centrado en el aprendizaje y en el estudiante. Una educación para la justicia: colaborativa, experiencial, crítica y multicultural.

El hecho de incorporar la justicia social a la cotidianeidad de la acción educativa, a tenor, supone la inclusión de una serie de elementos que garanticen su adecuada implementación. Entre ellos destacamos: a) estudiar sobre la vida de los y las estudiantes, b) promover su voz y participación en las decisiones educativas, c) incluir un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado, desde la reestructuración del currículum en la acción, d) accionar el compromiso pedagógico docente, con innovaciones que se gesten en el propio centro escolar, desde la deliberación, la reflexión y la investigación y e) construir una institución educativa transgresora que supere el convencionalismo y se preocupe por el cambio escolar. En este sentido, es óbice comunicar que la representación de la justicia social en la institución educativa está mediada por un conglomerado de interrelaciones entre los diferentes agentes de la comunidad escolar, pares, familias, docentes y currículum escolar (Sepúlveda, 2010).

3.2. El Diálogo Igualitario.

En el proceso de reconstrucción de una ciudadanía activa y democrática no ha de faltar el diálogo igualitario (Aubert et al. 2008, Soler-Gallart, 2001; Valls, 2000; Flecha, 1997) como principio clave. El diálogo igualitario como teoría del aprendizaje (Duque, de Mello y Gabassa, 2009) se nutre de planteamientos teóricos de la pedagogía crítica y autores representativos de las más influyentes teorías de las ciencias sociales y educativas (McLaren, 1984; Giroux, 2003; Bauman, 2013; Habermas, 1989). Si tomamos las aportaciones de Habermas (1981) en la teoría de la acción comunicativa, el diálogo igualitario se sustenta de las diferencias entre las acciones teológicas y comunicativas (Habermas, 1981) y en la diferenciación que realiza Freire (2005) entre acción antidialógica y acción dialógica. La base de la concepción del conocimiento de Habermas es una teoría constructivista de la verdad como consenso. De este enfoque extraemos que el conocimiento se considera todo aquello que crean algunas clases de comunidades discursivas cuyo modo de argumentación se base en el principio de falibilismo (Allen y Torres, 2003). Asimismo, el propio Habermas ratifica que el estatus del acuerdo y del diálogo idealizado es una especie de “contrafáctico empírico” (Habermas, 1989). Tras estas consideraciones, destacamos que el diálogo igualitario

implica que toda la ciudadanía, independiente de su clase social, etnia, religión, forma de vida, etc. argumentan y dialogan en un plano de igualdad, equidad y consenso. Al hilo de tal apreciación, Freire reveló que el fundamento de toda praxis, se centra en la convicción de que el ser humano es dialógico por esencia; por tanto, podemos hablar de una educación eminentemente dialógica alejada de los esquemas del sistema neoliberal, de la educación monológica.

El diálogo igualitario revela que no hay relaciones de poder entre los participantes, más bien fortalece relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad escolar, forjando lazos, compartiendo diferentes perspectivas o visiones sobre una misma realidad, diseñando acciones encaminadas a la mejora de la escuela y actuando conjuntamente. Tal requisito o acción conecta directamente con la exigencia de promover una cultura de colaboración en el centro escolar, convirtiendo a la escuela en una comunidad profesional de aprendizaje, una cultura escolar que genere aprendizaje entre sus miembros desde una base democrática, trabajando en equipo, participando en proyectos comunes, anudando prácticas destinadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando teorías, metodologías, diseñando y elaborando materiales colectivamente, entre otros.

Para que este principio sea factible, es necesario un compromiso pedagógico (Stoll, 1999), grandes dosis de motivación y de confianza entre el colectivo docente y otros agentes educativos (Louis et al., 2010). Ha quedado manifestado que las innovaciones generadas en el seno de la institución escolar pueden llegar incluso a innovaciones de más amplio calado. Necesitamos una comunidad educativa que crea en otra educación, donde el liderazgo sea distribuido y, considerando a la *dirección escolar como uno de los vectores clave para potenciar y promover la mejora* (Murillo, 2005), así como la sostenibilidad de las experiencias innovadoras en el centro escolar. En este proceso de cambio no caminamos solos, la cuestión estriba en reconocer la importancia del *apoyo y asesoramiento externo* en la experimentación, difusión, implementación de las acciones de mejora en la escuela, así como, *romper con la clásica soledad a la que se ven abocadas las instituciones educativas*. La escuela necesita de otras escuelas para comprenderse, compartir vivencias, incluso la elaboración de proyectos educativos conjuntos, así como, conocer el camino que sigue cada una de ellas y las estrategias que emplean para modificar su estructura, prácticas, cultura, entre otras.

4. Conclusiones

El plantear la redefinición o reconstrucción de una ciudadanía activa y democrática desde el ámbito eminentemente educativo, nos ha permitido trazar posibles líneas de trabajo para el cambio escolar desde parámetros justos, democráticos, equitativos, activos y dialógicos. Nuevas respuestas que han de tender a la revitalización de modelos educativos desde posiciones éticas y filosóficas. Se trata de accionar y poner en práctica las libertades y los derechos, desde un compromiso colectivo, ético, humano y pedagógico, así como la incorporación, en el conjunto de las actividades educativas, de temáticas y contenidos que integren las problemáticas sociales, culturales y económicas que caracterizan a esta sociedad compleja.

Desde esta posición, la educación requiere de propuestas que, desde un enfoque global, incluyan proyectos abiertos al entorno y a la comunidad. Educar para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática comporta la promoción del cambio social

(Westheimer y Kahne, 2004). Necesitamos un tipo de educación ciudadana que enseñe a los y las estudiantes a preocuparse por el futuro de su sociedad y a estar dispuesto a trabajar con otros para crear una sociedad más justa y democrática. Acciones educativas como la Educación Intercultural y la Educación para la Justicia Social, unido a las aportaciones del diálogo igualitario, se convierten en mecanismos esenciales para favorecer la reconstrucción de la ciudadanía con base equitativa, comunicativa y diversa. El estudiantado incorporará en su bagaje experiencial la promoción de su pensamiento y de su participación, la consideración de su voz y las competencias necesarias para activar su acción en pro de la sociedad y de las problemáticas que la acompañan.

Hemos aprendido que una ciudadanía activa y democrática desde el marco escolar, apuesta y desvela las culturas tradicionalmente silenciadas. Toma la diversidad como eje para tomar decisiones educativas contextualizadas y las transformaciones sociales, económicas, culturales y educativas como desafíos para ajustarse a la demanda de los y las escolares. El diálogo se revela como elemento clave para evitar cualquier tipo de exclusión y, desde una posición ética, se configura como ápice para garantizar una convivencia equitativa y pacífica. Por tanto, aspiramos a edificar una escuela capaz de formar ciudadanos participativos, críticos y responsables; siendo productores y receptores del bien común (Morcillo, 2018).

6. Bibliografía

- Agud, I. y Novella, A.M. (2016). Los Consejos Infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(1), 83-98.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving Urban school. Leadership and collaboration*. Berkshire: Open University Press.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Allen, R. y Torres, C.A. (2003). *Pedagogia crítica i canvi social transformador*. Xàtiva: Denes.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1997). *Qué es política*. Barcelona: Paidós
- Aristóteles (1981). *Política* (trad. J. Palli Bonet). Barcelona: Editorial Bruguera.
- Arnaiz, P.; de Haro, R. (2004). Ciudadanía a e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2008). *Educación y vida urbana. 20 años de ciudades educadoras*. Barcelona: Santillana.
- Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert., A. (2004). La respuesta de la escuela a los retos de hoy: comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-29.
- Austin, G. y Reynolds, D. (1990). Managing for improved School Effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10, 167-178.
- Banks, J.A. (1990) Citizenship education for a pluralistic democratic society. *The social studies*, 81, 210-214.
- Barber, B. (1995). *Jihad Vs. McWorld: How globalism and tribalism are re-shaping the world*. Nueva York: Ballantine Books.

- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (2003). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes, and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(9), 15-38.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE.
- Borghini, B. (2012) Yo, ciudadano en el ciento cincuenta aniversario de la unificación de Italia. La educación para la ciudadanía, una inversión para el futuro. De Alba, N.; García Pérez, F. F. y Santiesteban, A. (eds.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 1. Sevilla, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 317-330.
- Camps, V. (1997) Educar para la democracia. *Perspectivas*, XXVII (4), 529-535.
- Cañadell, R. (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 82-86.
- Chapman, L., y West-Burnham, J. (2010). *Education for Social Justice: Achieving wellbeing for all*. Londres: Continuum.
- Cornejo, J. (2012). Educación, Interculturalidad y Ciudadanía. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 43, 239-254.
- Coronel, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva: Servicio de publicaciones.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 2012, 79-93.
- Dejaeghere, J. G. (2009). Critical citizenship education for multicultural societies. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, Washington, 2(2), 222-236.
- Delhaxhe, A. (1998). La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 237-251.
- Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.

- Duque, E., de Mello, R. R. y Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 37-41.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. et al. (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aire: Amorrortu.
- Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 1-23.
- Feito, R. (2010). Familias y escuela. Las razones de un desencuentro. *Educación y Futuro*, 22, 87-107.
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-33.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60 (4), 137-150.
- Fielding, M. y Mcgregor, J. (2005). Deconstructing Student Voice: New Spaces for Dialogue or New Opportunities for Surveillance? Speaking up and Speaking out: International Perspectives on the Democratic Possibilities of Student Voice. Montreal.
- Fielding, M. (2001). Beyond the Rhetoric of the Students Voice. New Departures or New Constraints in the Transformation of 21st century schooling. *Forum*, 100- 109.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gastil, J. y Dillard, J. P. (1999). The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the national issues forums. *Communication Education*, 48 (3), 179-192.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1993). *La Escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 25-47.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés*. Taurus: Madrid.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hall, T. y Williamson, H. (1999). *Citizenship and Community*. National Youth Agency: Leicester
- Hart, S. (1992). Evaluating Support Teaching. En T. Booth, W. Swann, M. Masterton & P. Potts (Ed.), *Curricula for Diversity in Education*. New York: The Open University.

- Hess, D. (2008) *Controversial Issues in Democratic Discourse*. LEIVSTIK, L. y TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- Kubow, P.; Grossman, D. y Ninomiya, A. (2000). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century. John Cogan y Ray Derricott (eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective in Education*, pp. 131-150. Londres: Kogan Page.
- Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 101 (XXV), 7-22.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Airel.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Málaga: Aljibe.
- Louis, K. S., et al. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national U.S. Survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Martínez, C. (2005). De los contenidos al conocimiento escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII, 43, 149-162.
- Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla, M. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 49-68.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica de los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.
- Morcillo, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(1), 37-54.
- Morcillo, V., Gutiérrez, J.D. y Casal, J. (2018). Repensando el currículum desde una visión integrada: "El Humanities Curriculum Project" para una escuela democrática. *International Journal of New Education*, 1, 77-96.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, M. J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-16.
- Nicolasa, S. y Pablo, O. (2010). *Educación y construcción de ciudadanía: aportes para el debate*. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires: Argentina.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, E. (2011). Comunidad Educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En J.J. Maquilón; A.B. Mirete; A. Escabajar y A.M. Gímenez (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp.71-79). Universidad de Murcia.
- Parrilla, A. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En N. Martínez (Coord.), *Tejiendo redes desde la Psicopedagogía* (pp. 7-25). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Pérez Gómez, A.I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70
- Peterson, B. (1997). La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia. En M. W. Apple, & J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 95-130). Madrid: Morata.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25 (2), 137-154.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Saha, L. J.; Print, M. y Edwards, K. (2007). *Youth and Political Participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Salmerón, A. M. (2000). Pluralidad razonable y educación moral. Nuevas perspectivas sobre viejas paradojas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2(1), pp. 1-10.
- Santos, M. A., Ruiz, C. y Ballester, L. (2017) Migraciones y educación: claves para la reconstrucción de la ciudadanía. XXXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de La Educación: *educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sepúlveda, C. (2010). *La representación social de la educación y sus implicaciones en la mejora escolar*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Shier, H (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligation. *Children and Society*, 15,107-117.
- Soler-Gallart, M. (2001). *Dialogic Redding. A new understanding of the Redding event*. Tesis Doctoral no publicada. Cambridge, M. A.: Harvard University.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- West, M. y Hopkins, D. (1996). *Reconceptualising School Effectiveness and School Improvement*. New York: AERA Annul Meeting.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.

Leyes educativas

- Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 4 de mayo de 2002, núm. 52.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, de 26 de diciembre de 2007, núm. 252.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de julio de 1985, núm. 159.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, núm. 238.

- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de noviembre de 1995, núm. 278.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, núm. 106.
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

CAPITULO Nº 8

SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS IMAGINÁRIAS NA EMIGRAÇÃO INSTITUÍDA: ANTÍPODAS DE IDENTIDADE.

Javier Diz Casal ¹

1. Introdução

Ancestralidade aqui entendida como o traço constitutivo de meu processo identitário que é herdado e que vai além de minha própria existência. Portanto, a conjugação no qual dialogam vários fatores determinantes, escolhidos ou não, em contraste com a alteridade (com a otredad) com que nos relacionamos. (Pitta, 2005, p. 93)

Queríamos elaborar este texto mantendo a congruência com as abordagens que nortearam a pesquisa. Utilizamos uma metodologia hermenêutico-dialética, uma epistemologia subjetivista, uma ontologia relativista, uma busca pela confluência de idéias e postulados de diferentes práticas científicas e uma interpretação da realidade baseada na natureza simbólica (transcendente) da vida social com um foco fenomenológico e assim será refletido nele.

Somos definidos pelo mundo da vida, sentimos, expressamos e interagimos de acordo com ele. Este mundo da vida ou imaginário social é uma constelação complexa de elementos que nos dão significado existencial: um mundo cheio de significados ou significados sociais imaginários e tentamos abordá-los eideticamente. Eles nos fornecem, a partir de algumas referências espaço-temporais, um conjunto de características e características pessoais e sociais que nos empurram ou nos guiam para uma maneira de construir ou entender o mundo em que vivemos. Através de todos esses significados, desses sentidos, nossa identidade é forjada, abrangendo diferentes áreas. Assim, nós ressignificamos o adquirido e, da mesma forma, às vezes somos identificados por nossas tribos (Maffesoli, 1990) sobre a desindividualização.

Identidade ou da atmosfera² em termos de tribo em relação o Maffesoli (1990: 119) pode ser entendida a partir de diferentes disciplinas, de modo que, a partir de psicologia poderia compreender sob a concepção do Labrador, quando ele nos diz que "a identidade é a consciência do sentido reflexivo indivíduo ou "eu", construído em relações face-a-face com os outros, em termos de similaridade e diferença" (1997). Da sociologia, autores como Richard Jenkins, Henri Tajfel, Ulrich Beck, Anthony Cohen e Pierre Bourdieu e outros têm feito trabalhos diferentes ao redor do social, o grupo e até mesmo a identidade nacional. Identidade social é "o conhecimento possuído por um indivíduo pertencente a determinados grupos sociais com significado emocional e valor para ele essa adesão" (Tajfel, 1981: 255). Tomamos identidade como uma constelação de ambas as dimensões pessoais e sociais que estão constantemente em construção e entendemos que imaginário social são a marca registrada dos grupos, mesmo que, a priori, um sinal invisível (Diz, Brana e Gutiérrez, 2015). Segundo Baeza:

¹ Universidade de Vigo y Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones.

² *Stimmung*

Todo hombre entre en la vida económica, política, social, con su propio dispositivo de elaboraciones mentales. De pronto es individuo, pero también de pronto es miembro de un grupo; hoy día actúa su identidad nacional, mañana su identidad religiosa; hoy día el aspecto identitario de tipo clasista es adelantado con fines reivindicativos, mañana es un cierto hedonismo que puede perfectamente imponer los rasgos de una simple identidad individual reforzada. Toda identidad en cualquier nivel, engendra valores (o los adopta), que originan una totalidad de normas y reglas que enmarcan los comportamientos sociales: constatamos aquí la existencia de lo que podríamos llamar una auténtica “*ética identitaria*”. (2000: 61-62)

Esses jovens com quem pesquisamos tiveram referências diferentes ao longo de suas vidas. Alguns deles são órfãos que foram criados em hospitais e centros associativos diferentes, saltando de um lugar para outro. No seu contexto evolutivo, o trabalho de associações e ONGs no quadro da cooperação internacional e ajuda ao desenvolvimento tem um grande impacto, uma vez que ao longo da sua vida teve uma enorme presença. Esta presença é dada através de grupos de associações e ONGs que vão ao Marrocos para realizar atividades com a associação que as protege.

Especificamente, falamos sobre os imaginários sociais da emigração e as implicações que eles têm quando se trata de orientar a explicação da migração como um meio de alcançar desenvolvimento, bem-estar e progresso e, finalmente, de qualidade de vida. Em relação à constituição da identidade³, Carretero sugere que:

Las sociedades adquieren una entidad diferenciada como sociedad, delimitándose asimismo con respecto a otras sociedades, en la medida en que existe un «centro simbólico» holista que las dota de una cohesión interna. Este «centro simbólico» proporcionaría a la sociedad una identidad y un proyecto compartido al que sus integrantes, en mayor o menor medida, se adherirían. (2011: 99)

Carretero refere-se às *Formas elementares da vida religiosa*, referir-se ao fato de que a sociedade constrói sobre um fundamento, mais ou menos, unifica entre seus membros um "ideal comum" que serve de substrato e por meio do qual se articula, legítima, identidade coletiva Carretero continua explicando que:

Una sociedad se configura, de un modo especial, a partir de unos «recursos culturales» e «ideacionales» destinados a ofertar sino una respuesta nítida sí al menos donadora de certidumbre a las grandes interrogantes demandadas por la comunidad del tipo: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos? (ibídem: 100)

Ou seja, o desenvolvimento dentro de um quadro cultural comum promove uma resposta coletiva.

Essa entidade diferenciada em relação a diferentes grupos sociais (comunidades ou grupos de pessoas com elementos comuns) suportará uma concepção diferente e particular do impacto de um fenômeno em suas consciências seguindo a explicação que Merleau-Ponty dá sobre a oposição de Jaynes em relação a uma Psicologia descritiva dizendo: “cada conciencia nace en el mundo y cada percepción es un nuevo nacimiento de la conciencia.” (1960: 13)

³ Vamos falar sobre uma identidade social em relação o *stimmung*.

2. Arcabouço teórico

A partir das obras de Castoriadis no imaginário social é conceituado o *Lebenswelt* (mundo da vida) conformado por: a instituição, o imaginário e o social isso tem sido assim no passado e é assim no presente: A vida do mundo atual responder ao imaginário como qualquer das culturas do passado. (Castoriadis, 1983).

Isso significa que a sociedade é formada por razões não naturais ou lógicas. Isso também flui da transcendência. As instituições são imaginárias porque se referem a fenômenos do espírito, esse Mundo dos sentidos é inteiramente humano através da capacidade de autopoiese. Mas esse caráter autopoietico transcende a psique individual, isto é, repousa, muito além da própria consciência, em um remanescente social e hereditário que vai muito além da orientação para também implicar obrigação, isto é, o Mundo do significado em o que nós vivemos nos dá um vertebrado através do qual ser, mas ao mesmo tempo em que torna isso possível e na ausência de abordagens para significados sociais imaginários novos e diferentes: os sentidos também nos impõem.

O imaginário social transcende a visão do mundo e do ser humano para explicar e, em grande medida, permitir suas possibilidades (Diz, 2017b: 56). Vai muito além de uma atitude generalizada de uma sociedade. Baseado no instituído e instituinte, o imaginário social implica decadência e emergência fora de uma força concreta. Isso transcende a maneira como entendemos algo *Auffassung*⁴ e cobre sua própria contingência. De acordo com Castoriadis chega-se a uma instrumentação da sociedade em duas instituições, este é o além:

La lógica-ontología heredada está sólidamente arraigada en la institución misma de la vida histórico-social; hunde sus raíces en las necesidades inexorables de esta institución, de las que, en cierto sentido, es su elaboración y su arborescencia. Su núcleo es la lógica identitaria o de conjunto²¹, y es especialmente esta lógica la que campea soberana e ineludible sobre dos instituciones sin las cuales toda vida social resultaría imposible: nos referimos a la institución del *legein*, componente ineliminable del lenguaje y de la representación social, y la institución del *teukhein*, componente ineliminable de la acción social (1989: 281-282).

En su nemorosidad, se presenta por medio de estas dos encarnaciones: lógica conjuntista-identitaria del lenguaje y de la representación social y del ámbito del hacer social permiten apreciar el elevado grado de ambas instituciones, el *teukhein* se presenta al *legein* desde lo imaginario para instituirse en el mundo “real”. Desde aquí hablamos luego de los imaginarios de la emigración, de la muerte, del petróleo, del dinero, del tabú, de la prosperidad, de las deidades, del desarrollo y de un sinfín de significaciones e instituciones sociales, es el venero. Es decir cuando hablamos de imaginario social lo hacemos, de una forma más o menos consciente, desde esta profunda complejidad en absoluto fácilmente visible. El imaginario social nos da la posibilidad de creer con certeza lo que creemos, pero en absoluto hay certezas que no sean relativas y, en última instancia, imaginarias y con ciertas reminiscencias ilógicas. (Diz, 2017b: 56-57)

Numa primeira aproximação, promovemos essa prática de pesquisa a partir de uma posição conjugada: fenomenologia hermenêutica e sistêmica posturas paradigmáticas construtivistas, encarnadas, dentro da escola hispano-americana, nas obras de Manuel

⁴ Nós indicamos brevemente que se refere ao tipo de palavras que determinam a realidade.

Antonio Baeza e Juan Luis Pintos, da mesma forma que ele havia feito. Anteriormente Aliaga (2012b: 16-17), mais do que uma suposição ontologia sócio-histórico- imaginário-psíquica da teoria de Castoriadis, embora, salvando o que foi dito, sua teoria como um elemento mais radical, apóia e abrange ambas as posições em torno dos imaginários sociais. Isto é assim das implicações do objeto de estudo da suposição dele como o imaginário social e o Mundo da Vida⁵ e a abordagem de significados sociais imaginários e um mundo de significado. Essa conjugação nos permitiu mover-nos com relativa liberdade entre as teorias para lançar esses significados sociais imaginários, esses significados, sobre a emigração e fizemos isso, como explicaremos na próxima seção, a partir de uma metodologia etnográfica. Sobre esta etnografia tem sido tomado como o estudo de um grupo de pessoas: comunidade ou não, acostumados a viver juntos ou que, por suas características, podem ser agrupados sob um quadro taxonômico.

Em relação à fenomenologia, tomamos essa posição porque nos preocupamos com a relação entre o impacto da migração como fenômeno e o espaço em que o fenômeno se apresenta (as consciências dessas pessoas). Porque nos interessamos pelo sentido humano e por uma perspectiva antropológica. Segundo Baeza: "Os imaginários sociais são múltiplas e variadas construções mentais socialmente compartilhadas de significado prático no mundo, em sentido amplo, destinadas à concessão de sentido existencial" (2011: 33). O imaginário social tem a ver com "a relativa liberdade de acreditar", "acredito que as coisas são assim (porque eu as imagino)" (Baeza, 2000: 22). Nesse sentido, enfatizamos que é o fenômeno que buscamos investigar e não tanto o *noúmeno*⁶.

Sobre o trabalho de Pintos nos interessa, divulgando sua teoria, a nuance sócio-cibernética que é dada ao interesse da abordagem de observação de Heinz Von Foerster. Em 1979, Foerster coloca um discurso intitulado *Cibernética da cibernética* para delinear uma teoria que dá grande importância ao papel de observador no seio do sistema para observar (segunda ordem observação) em si. Assim também sobre a suposição de Luhmann (Diz, 2017: 104). De acordo com Pintos, imaginário social são "Esses esquemas, socialmente construído, que nos permitem perceber algo tão real, e operacionalmente intervir explicar o que cada sistema social é considerado como realidade" (2003, p.164), o imaginário tornar visível o invisível enquadrando tudo isso dentro de coordenadas espaço-temporais específicas (1995). Para Pintos, o social repousa em grande parte na comunicação e na grande influência da mídia. Assim, um nível paradigmático pode resumir a posição predominante utilizado pelas palavras de Alvarez-Gayou: "Ela repousa em quatro conceitos fundamentais: a temporalidade (tempo vivido), a espacialidade (espaço vivido), corporeidade (o corpo vivido) e relacionalidade ou comunidade (o relacionamento humano vivido) (2009: 85).

No que diz respeito ao Mundo do significado da emigração, dizemos que os imaginários sociais ligados aos processos migratórios e no nosso caso concreto à emigração, são criados com base no estabelecimento de determinados processos e mecanismos (Aliaga, 2012) e de elementos sociais instituídos e legitimados que orientam a tomada de ser autopoietico, as realidades de que um vizinho, um amigo, familiares, os rumores que fluem das pessoas próximas que compõem que nós e que fazemos parte dessa instituição e legitimação do real como tal (López, 2015).

3. Metodologia

⁵ *Lebenswelt*.

⁶ Tomado como a "coisa em si".

Nós empreendemos esta pesquisa de acordo com a definição que Ritzer (1993) faz sobre o paradigma:

Um paradigma é uma imagem básica do objeto de uma ciência. Serve para definir o que deve ser estudado, as perguntas que precisam ser respondidas, como devem ser perguntadas e quais regras devem ser seguidas para interpretar as respostas obtidas. O paradigma é a unidade de consenso mais geral dentro de uma ciência e serve para diferenciar uma comunidade científica da outra. Ele resume, define e inter-relaciona os exemplos, as teorias e os métodos e instrumentos disponíveis. (p.598)

Desta forma, de acordo com Crabtree e Miller (1992) "o paradigma, associado à metodologia qualitativa, é o paradigma naturalista que se baseia em conhecimentos que nos ajudam a manter a vida cultural, nossa comunicação e significados simbólicos" (pp. 93-109). Também é conhecido como paradigma fenomenológico ou paradigma construtivista, conforme Mertens (1998) e Barrantes (2000), o paradigma naturalista é também chamado humanista ou interpretativo.

Estabelecemos uma hipótese de pesquisa que nos ajudou a explorar, uma intenção superior a todas as outras no exercício desta investigação:

Seguindo a ideia que impulsionam os meios de comunicação na área da fronteira europeia com a África (Ceuta e Melilla) na Espanha. Existe uma linearidade no processo de exclusão-pobreza-proximidade geográfica-migração-assalto na fronteira espanhola e europeia. Acreditamos que conhecendo o processo de ação e enculturação de crianças e jovens em situação de orfanato e / ou abandono em locais geográficos próximos à fronteira podemos ter mais e melhores elementos para desmontar a ideia de um nicho migratório como uma ideia de melhoria social. (Diz, 2017: 10)

A investigação foi abordada através de uma metodologia etnográfica hermenêutica (a partir da fenomenologia) no que diz respeito ao método e técnicas de coleta de informações. Em relação à análise dessas informações coletadas, projetou-se a partir de um posicionamento qualitativo e esta tem sido analisada por meio de uma análise do conteúdo hermenêutico fenomenológico: a metodologia de trabalho utilizada, como se pode observar, tem sido qualitativa. Realizamos busca, compilação e estudo de fontes secundárias, observação participante, entrevistas semiestruturadas, coleta de informações pessoais e uso de técnicas introjetivas. Temos trabalhado de acordo com várias categorias estabelecidas por meio do referencial teórico e das informações obtidas: 1 anseios Esperanças Futuro profissional, 2 Motivações no presente. Elementos mais importantes, valorizados e que promovem a felicidade, 3 Elementos necessários para a realização do bem-estar, desenvolvimento, progresso pessoal, 4 Interesses em relação ao conhecimento de novos lugares e culturas, 5 Valores, 6 Identidade pessoal, 7 Identidade coletiva, 8 Identidade em relação às coordenadas espaciais, 9 a Europa e o povo europeu, 10 a Espanha e os espanhóis, 11 Marrocos e o povo marroquino, 12 associações e ONGs, 13 Al harig (risco ou emigração irregular), 14 Al hújira (emigração para use), 15 Opiniões sobre pessoas que emigram, 16 Relação entre Al harig e morte, 17 Relação com pessoas que emigraram. Trabalhamos com 4 crianças e 3 jovens marroquinos beneficiários do centro noturno de Zaytoun e com o nosso colaborador de 23 anos que dirigia o centro. Além disso, trabalhamos com outros 5 jovens beneficiários do centro de dia de Anjal da associação A.P.I.S.F. e com uma garota do centro noturno para meninas dessa mesma associação, então usaremos termos masculinos para nos referirmos, de maneira global, às pessoas com as quais trabalhamos.

Elementos como o terceiro setor em relação aos movimentos migratórios são de grande importância e podem ser analisados de diferentes perspectivas (Aliaga e Carretero, 2016).

Tabla 6.
Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Elementos vitales que motivan la acción	Anhelos. Esperanzas. Futuro profesional
	Motivaciones en el presente. Elementos más importantes, valorados y que propician la felicidad
	Elementos necesarios para la consecución de bienestar, desarrollo, progreso personal
	Intereses en relación al conocimiento de lugares y culturas nuevos
Identidad	Valores
	Identidad personal
	Identidad colectiva
Ideaciones e imágenes en el bagaje personal	Identidad en relación a las coordenadas espaciales
	Europa y las personas europeas
	España y las personas españolas
	Marruecos y las personas marroquíes
Emigración	Asociaciones y ONGs
	Al hanig (Emigración de riesgo o irregular)
	Al hējira (emigración al uso)
	Opiniones sobre las personas que emigran
	Relación entre Al hanig y la muerte
	Relación con personas que han emigrado

Nota: Elaboración propia

Diz, J. (2017). *Imaginarios sociales de la emigración en una comunidad tutelada de niños, niñas y jóvenes tetuaníes* (Doctoral dissertation, Análise e intervención psicosocioeducativa).

Neste texto, falaremos principalmente sobre as categorias 6, 7 e 8 Identidade coletiva, Identidade pessoal e Identidade em relação às coordenadas espaciais, respectivamente, que estão ligadas às categorias 1 e 3 (Esperanças, Esperanças, Futuro Profissional e Elementos necessários para alcançar de bem-estar, desenvolvimento, progresso pessoal, respectivamente) em negativo e as respostas à pergunta têm uma ambivalência generalizada.

Tabla 8.
Relación de otras subcategorías con las subcategorías de la categoría identidad

IDENTIDAD	6 Identidad personal	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivaciones en el presente. Elementos más importantes, valorados y que propician la felicidad</i> 2 • <i>Elementos necesarios para la consecución de bienestar, desarrollo, progreso personal</i> 3
	7 Identidad colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • <i>En negativo -</i>
	8 Identidad en relación a las coordenadas espaciales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Amibivalente +-</i> • <i>Anhelos. Esperanzas. Futuro profesional</i> 1- • <i>Elementos necesarios para la consecución de bienestar, desarrollo y progreso personal</i>

Nota: Elaboración propia

Diz, J. (2017). *Imaginarios sociales de la emigración en una comunidad tutelada de niños, niñas y jóvenes tetuanes* (Doctoral dissertation, Análise e intervenção psicossocioeducativa).

Para abordar a identidade dessas crianças e jovens, fizemos a seguinte pergunta: Se eu sou europeu, o que você é? Em seguida, veremos alguns dos extratos dos discursos coletados. Além disso, a fim de abranger diferentes identidades em relação à sua categorização proposta, fizemos uma comparação entre os discursos que coletamos e os discursos que Santonja e Konrad mostram em uma investigação (2002).

4. Resultados

A análise de conteúdo e os resultados obtidos em relação às categorias que propusemos para trabalhar neste texto são mostrados abaixo:

Dris 19 anos de idade:

Se eu sou europeu, o que você é? -*Africano* - E marroquino? -*Marroqui no*. (Meu colaborador pensa que está brincando. Que os maiores falaram sobre essa questão e concordaram em dizer que são africanos).

Salomão 15 anos:

- Se eu sou europeu, o que você é? -*Africano*.

Ele afirma ser Africano com um forte orgulho no que parece considerar uma questão que tenta investigar uma alegada recusa desses caras para uma parte da identidade política territorial. Caso Dris reflete a retirada antecipada, era um bebê abandonado e tem vivido em diferentes escolas desde tenra idade, como ele diz, "seu sonho é ir para a Espanha, a Espanha é o seu sonho." Pode ser que, longe das piadas sentir uma certa rejeição ao Marrocos porque Marrocos nunca teve muitas chances e não manter uma boa memória dos centros onde você esteve. No momento, Dris, de 19 anos, estava bastante perdido em sua vida. Ele não tem treinamento, não tem estudos e não fala francês. Apesar de viver no centro com outros

jovens, trabalhando esporadicamente no café da aldeia e sazonal, em uma loja em Oued Laou, uma cidade na costa do Mediterrâneo cerca de 50 km de Tetouan.

No caso de Salomon, esse orgulho está relacionado a outros aspectos de seu discurso, que a rebelião contra esquemas sociais estabelecidos aponta para a emergência de outros esquemas socialmente legitimados que guiam sua percepção, por meio dos quais ele constrói a realidade e compreende o contexto no qual que é em referência à emigração. Salomão parece experimentar sentimentos ambivalentes em relação ao seu contexto de identidade, por um lado ele não nega em seu discurso e por outro seu discurso é profundamente comparativo entre o que ele percebe como bons valores presentes na Espanha e na Europa com Marrocos, parece, às vezes, quer trazer o que ele percebe para o seu contexto e comunidade.

Yamin 19 anos de idade:

-Se eu sou europeu, o que você é? -*Marroquí*. E mais alguma coisa? -*Africano?* (É como se ele estivesse se perguntando) *Sim, o Marrocos está dentro da África. Eu sou marroquino, mas como o Marrocos é dentro da África, eu sou africano.*

Vemos como o caso de Yamín é um exemplo claro dessa distância com o africano, ele responde que é africano, mas em uma chave interrogativa, parece inseguro e quando responde, começa a elaboração de uma explicação que sustente o que acabou de dizer: “Eu sou marroquino, mas como o Marrocos é dentro da África, eu sou africano.” Isto parece denotar a proximidade com a Europa e não com a África, isto é, sim, é africana mas parece não estar completamente convencida, sou africana porque o Marrocos está dentro da África, não parece haver mais afinidade com o continente e a cultura africanos do que o africano mera situação espacial. Tudo isso aborda a complexa evolução do Marrocos como nação.

Moustapha 19 anos de idade:

-Se eu sou europeu, o que você é? -*Marroquí*. E parte do marroquino? (Ele parece não contemplar mais nada) Você é africano? - (depois de muito tempo) *sim*.

O discurso de Moustapha é outro reflexo da indeterminação em relação à identidade política territorial. Ele tem que refletir por um tempo para chegar à conclusão de que ele é africano. Depois de dizer que ele é marroquino, tenho que perguntar se ele é africano e ele leva um tempo considerável para responder, finalmente, afirmativamente. Estamos vendo como as pessoas mais velhas contemplam essa possibilidade, mesmo sem muita coragem.

Abdul 16 anos de idade:

- Se eu sou europeu, o que você é? -*Africano*. -Algo mais? -*Marroquí*. -Você duvida um pouco... Por quê? -*Você está perdido no Marrocos*. -Está perdido? O que você quer dizer? -*Eu não posso explicar isso, você só está perdendo o futuro.*

O caso de Abdul refere-se a esse sentimento negativo em relação a Marrocos em relação às categorias de anseios. Esperanças Futuro profissional (1) e Elementos necessários para a obtenção do bem-estar, desenvolvimento, progresso pessoal (3): “Você está perdido em Marrocos ... você está apenas perdendo seu tempo.” Abdul nos fala sobre sua percepção da falta de oportunidades para alcançar o bem-estar. Lost refere-se a um sentimento de falta de sentido vital, de ausência de objetivos, de objetivos. Abdul refere-se à incapacidade de ir

em frente e conseguir um emprego, no seu caso, ele deixou a escola por várias razões e não fez nada de concreto que o leve a uma formação profissional. Ele simplesmente não vê que suas esperanças podem ser satisfeitas.

Rachid ¿15 anos?⁷:

-Se eu sou europeu, o que você é? -*Não sei.*

O caso de Rachid é um caso isolado. Rachid não sabe ler nem escrever e, de acordo com o que ele nos diz, foi renegado por sua família. Seu conhecimento geral é muito comprometido pela falta de educação. Além disso, seu discurso narra o abuso familiar. Ele não é capaz de fazer uma relação entre a pergunta que lhe fazemos e sua identidade política territorial e talvez sinta que é de uma aldeia de montanha, Asharo⁸, no centro de Marrocos. - Quantos anos você é Rachid? -*Eu não sei, não estou cadastrado nos registros de nascimento. Meu pai foi embora enquanto minha mãe estava grávida e o homem que está com minha mãe me expulsou de casa.* Rachid não tem uma ideia de identidade clara.

María 12 anos:

-Se eu sou europeu, o que você é? -Marroquí - e algo mais? - ... - Você é africana? - Não! (Ela ri nervosamente).

Quando se trata dos pequenos, essa sensação de repulsa para o africano aparece. Os africanos são os "nigros" e, em qualquer caso, não são africanos, são marroquinos. A reação de Maria denota o desconforto que a pergunta implica e sua reação se manifesta em uma negação vigorosa, firme e irrefutável. Como veremos nos mininos o sentimento é generalizado.

Yousef 14 anos?:

-Se eu sou europeu, o que você é? -*Marroquí.* - E mais alguma coisa ... Você é africano?

-*Não!*

No caso de Yousef, as formas são repetidas, não parece ser algo que deve ser pensado ou valorizado, diretamente a resposta é não, uma ressonante sem fissura, não é africana e não há mais o que falar.

Akram 16 anos de idade:

-Se eu sou europeu, o que você é? -*Marroquí.* -E algo mais? *Não.* -E Africano você é africano? -*Não!* (Ele diz rindo e negando com o dedo).

Akram repete o discurso dos anteriores, nem sequer contempla a possibilidade. Ele nega com firmeza e reforça com linguagem corporal, move o dedo em negação, eu não sou Africano, de qualquer forma. O riso retorna para responder a essa pergunta, uma risada que

⁷ Essa pessoa não sabe exatamente sua idade.

⁸ Nós não poderíamos colocá-lo no mapa.

denota uma tentativa de dar vazão a uma sensação de desconforto Como serei africana? Eu sou marroquino e é isso. Isso é o que reflete sua resposta categoricamente negativa.

Bilal 12 anos:

-Se eu sou europeu, o que você é? -*Ei... Marroquino. E africano? –Não.*

Para Bilar, a princípio é difícil entender o relacionamento, mas finalmente entende e afirma ser marroquino. Quando perguntado se ele é africano, ele simplesmente nega sem dizer mais nada, como se quisesse passar sobre o assunto. É algo que, como vemos, gera alguma ansiedade nas crianças, é uma questão desconfortável que está relacionada às idéias que eles têm em torno do africano. Essas idéias estão intimamente relacionadas com o povo subsaariano que diariamente vê as ruas de Tetuan, os negros e eles não são negros.

Stito 12 anos de idade:

-Se eu sou europeu, o que você é? -*Marrocan.* (ele diz em francês). -Al outro marroquino é outra coisa? -*Magrebi.* E africano? - *Não.* Você não é africano? -*Não.*

Stito responde em francês, apesar de não falar, é marroquino. Mas sua resposta para a questão de saber se ele é africano é duplamente negativo, o que indica a redondeza. A expressão com a qual alguns deles permanecem após a pergunta parece denotar uma tentativa de entender por que lhes é feita uma pergunta tão clara, eles claramente não são africanos, são marroquinos.

Hafís 15 anos de idade:

-Se eu sou europeu, o que você é? -*Marroquí.* -E algo mais? -*Muslim.* E outra coisa, você é africana? -*Eu sou de Tetouan.* -E Africano você não é? -*Não.* -Porque não? - *Porque nasci em Marrocos.* -Mas Marrocos está na África, então? - ... (Meu colaborador me diz que é algo que ele tem dificuldade em entender).

Hafis, antes desta questão, afirma ser marroquino, por nossa insistência, ele afirma ser também muçulmano e como um clímax para a nossa reiteração, ele finalmente nos diz para sermos Tetuanis. Não há dúvida, a identidade africana é algo simplesmente não contemplado. Ele não é africano porque nasceu no Marrocos, diz ele. Quando dizemos a ele para explicar isso para nós, como pode ser que ele não seja africano se Marrocos estiver na África? Ele mergulha numa profunda reflexão de auto-absorção, pára de olhar para o entrevistador e parece mudar o assunto. Depois de alguns instantes, meu colaborador repete a última pergunta feita e ele não diz nada, o que sugere a dificuldade em entender essa questão que levantamos. Sua expressão é de perplexidade total, como nos casos anteriores, mas com a diferença daquela reflexão com a qual ele quase parece querer tocar, para apreender por si mesmo a razão de tal questão.

Por outro lado Santonja e Konrad em seu artigo “Por que eles vêm, mas eles não ficam os menores migrantes marroquinos desacompanhados” (2002) coletam os discursos de jovens de uma classe média sobre a emigração e uma possível identidade associada à emigração que se situa nas antípodas da realidade, fenomenologicamente falando, das pessoas com as quais trabalhamos.

Oualada: "aqueles que saem optam pela facilidade: fugir da realidade, quando, pelo menos para mim, o que é preciso é enfrentá-la" (pp.315-316)

Mehdi (21 anos em relação aos harragas): "Se todo mundo está empacotando e partindo, ninguém será deixado no país" (pp.315-316)

Sâad, um menino de 20 anos, acredita que "eles são traidores, porque o Marrocos precisa deles" (pp.315-316).

Amale, que tem 14 anos, acredita que "com essa visão, o Marrocos nunca irá longe, é necessário que as pessoas sejam mais otimistas" (pp.315-316).

No nosso caso, apenas uma das 13 pessoas que entrevistamos, sem contar o nosso colaborador, pensou que se todos os jovens fossem emigrar, Marrocos não teria futuro, Santonja e Konrad (2002) nos aproximam uma opinião de uma menina de 15 anos chamada Sarah: "Se os harragas arriscam a vida, é porque se sentem inúteis para o seu país" (p.315). Derkaoui (2011) quando diz que os "harragas deixam seu território sem documentos, tentando a" aventura "com o risco de perder suas vidas; a única alternativa que resta, chamar a atenção da sociedade e denunciar seu desconforto "(p.190). A este respeito, Giménez (2003) observa que esses movimentos são, portanto, muitas vezes fator de ignorância e possibilidade, ou seja, o que pode potencialmente chegar a essas pessoas obter no país de acolhimento. Com esta última ideia, nos referimos ao risco envolvido em tomar ações que não dão a certeza de alcançar o projetado, desejado ou esperado como sugerido por Aliaga (2008):

O risco é tão alto que a morte muitas vezes se torna protagonista, como acontece com os milhares de imigrantes mexicanos que desaparecem em sua tentativa de cruzar a fronteira para os Estados Unidos ou os africanos que morrem afogados no mar tentando chegar à Espanha. . (p.11)

5. Conclusões

Ao longo dos discursos que têm vindo a compreender esta categoria e sua relação com os outros, temos visto que, em alguns casos, nos mais velhos, aparece uma percepção clara da identidade política territorial associada com Marrocos, mas associada às categorias (1) e (3) em um plano negativo. Ou seja, sentem-se marroquinos sem nenhuma dúvida e alguns até dizem que se sentem africanos, mas associam esta falta de sentido vital, a incapacidade de chegar a conseguir um emprego ou um futuro profissional estável para empurrá-los para alcançar o bem-estar. Isso está relacionado ao contexto em que eles vivem: uma identidade comunitária, ao invés de Marrocos como nação, uma identidade nacional. Parece haver certa repulsa em direção a uma identidade africana no menor e alguma confusão nos idosos e em alguns deles, aceitação e orgulho. Essas variações, definindo a identidade territorial, estamos sugerindo a existência de vários significados sociais imaginárias de instituições importantes, tais como religião, trabalho, dinheiro, imigração, bem-estar, que servem como realidades ou até mesmo ser tomadas em o mais real para o que podemos abordar nesses termos.

Além disso, a partir de um nível comparativo, você pode ver discursos localizados nos antípodas, refletir elementos que têm a ver principalmente com identidade e emigração, mas também nos falar sobre outras coisas tão fundamentais como as que incluem as categorias propostas: anseios, futuro, valores ou o impacto em sua consciência de outros fenômenos tão poderosos quanto à morte (a morte de outros), também associada à emigração na população com a qual investigamos. Vemos como um imaginário social é o mundo do significado que

recolhe uma sociedade; não de maneira radical, porque diz respeito a tudo, isto é, a coisa mais central e radical que é comum a todas as sociedades, que é o que lhes permite a própria contingência de poder ser; torna possível receber um impacto ou outro de diferentes significados imaginários sociais ou sentidos vitais, isto é: ser tocado por alguns e não por outros para percebê-los de maneiras diferentes.

Finalmente, observe que a hipótese levantada pela pesquisa nos deu uma estrutura conceitual a partir da qual começar a procurar a definição de objetivos. Esse caráter exploratório afastou-se de uma confirmação ou negação direta de algo que foi afirmado desde o início. Nesse sentido, acreditamos que podemos afirmar que nossa premissa de pesquisa tem se mostrado muito apropriada ao orientar nossa ação investigativa. Concluímos que, efetivamente:

Conhecendo o processo de ação e enculturação de crianças e jovens em situação de orfanato e / ou abandono em locais geográficos próximos à fronteira, mais e melhores elementos são adquiridos para desmontar a ideia de um nicho migratório como uma ideia de alcançar bem-estar, desenvolvimento e progresso. (Diz, 2017: 368)

6. Bibliografia

- Aliaga, F. A. (2008). Algunos aspectos de los imaginarios sociales en torno al inmigrante. *Aposta, Revista de ciencias sociales*, (39), 1.
- Aliaga, F. A. (2012). Imaginarios migratorios y geopolítica en sociedades posmodernas. *Imagonautas, Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, (2), 2-20.
- Aliaga, F. A. (2012b). El imaginario social en torno a la integración de los inmigrantes en España. *TRIM: revista de investigación multidisciplinar*, 4, 15-28.
- Aliaga, F. A. & Carretero, Á. E. (2016). La comprensión del asociacionismo inmigrante en perspectiva maffesoliana. *Intersticios, Revista sociológica de pensamiento crítico*, 10(2).
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós. p. 85.
- Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre imaginarios sociales*. Santiago de Chile: RIL.
- Baeza, M. A. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En Romay Coca, J, Valero Matas, J.A., Randazzo, F. & Pintos, J.L. (Eds.), *Nuevas Posibilidades de los Imaginarios Sociales* (31-42). España: TREMN-CEASGA.
- Barrantes, R. (2000), *Investigación: Un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia EUNED.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad: Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*, p. 281-282
- Carretero, A. E. (2011). Imaginario e identidades sociales: Los escenarios de actuación del «Imaginario social» como configurador de vínculo comunitario. En Randazzo, F., Coca, J. R., Valero Matas, J. A., & Pintos, J. L. coord. *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*.
- Crabtree, B. & Miller, W. (1992). *Primary case research: a multimethod typology and qualitative road map*. En Crabtree, B. & Miller, W. (eds.): *Doing qualitative research* 93-109. London: Sage.

- Diz, J., Braña, F, y Gutiérrez, J. D. (2015). Primeros resultados de una investigación cualitativa: Jóvenes y menores magrebís en contextos de riesgo ¿un imaginario de mejoría vital asociado a la emigración? En *IV Seminario Internacional sobre Imaginarios Sociales Imagínales 2015* en Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, (Galicia). Grupo Compostela para el Estudios de los Imaginarios Sociales (GCEIS) y su revista *Imagonautas*.
- Diz, J. (2017). *Imaginarios sociales de la emigración en una comunidad tutelada de niños, niñas y jóvenes tetuanés* (Doctoral dissertation, Análise e intervención psicossocioeducativa).
- Diz, J. (2017b). Lo que entiendo por imaginario social, en Diz, J. Aliaga, F. A., Carretero, Á. E. y Díaz, S. P., *Boletín Imaginación o barbarie*. Bogotá. Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones, (8), 47-60.
- Giménez, C. (2003). *Qué es la inmigración. Problema y oportunidad? Cómo lograr la integración de los inmigrantes? Multiculturalismo o interculturalismo?.* Barcelona: R. B. A. Integral.
- Labrador, J. (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- López, Y. (2015). Re-imaginar la migración: Entre el sueño y el desencanto de ser o no migrante. *imagonautas. Revista interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, (6), 66-77.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Merleau-Ponty, M. (1960), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, pp. 83- 111. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. United States of America: Sage Publications.
- Pintos, J. L. (2003). Los imaginarios sociales del delito. La construcción social del delito a través de las películas (1930-1999). En Cornelius Castoriadis. *La pluralidad de los imaginarios sociales de la modernidad*. Anthropos. (198). 161-188.
- Pintos, J. L. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, Nº 4, 1-11.
- Pitta, D. P. R. (2005). *Ritmos do imaginário*. Editora Universitária UFPE.
- Ritzer, G. (1993), *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- Santonja, V. & Konrad, M. (2002). Por qué vienen pero luego no se quedan los menores migrantes marroquíes no acompañados. *Cuadernos de Geografía*. (72), 307- 320.

CAPITULO N° 9

SIGNIFICADOS DE CIUDADANÍA: TRES ESTUDIOS DE CASOS DE MIGRANTES LATINOAMERICANOS/AS EN LA COMUNA DE VALPARAÍSO

Camila Barría Fonca¹

Rebecca Ipinza Villamán

Camila Muñoz Pérez

Ninoska Pradenas Farmer

1. Introducción

A nivel global las migraciones internacionales son tema de debate y estudio. Una visión general de los datos del informe mundial de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2018), indica que el volumen de migrantes internacionales a escala global representa el 3,3% de la población mundial, dato que se estima seguirá aumentando. Siguiendo esta tendencia, en Latinoamérica y El Caribe, los procesos migratorios han disminuido su flujo hacia Norteamérica y Europa. Aumentando los movimientos intrarregionales especialmente en Sudamérica, trasladándose a zonas urbanas, donde ha surgido Chile como nuevo destino (Stefoni, 2017).

En Chile, el 4,35% de la población censada el 2017 son personas nacidas en el extranjero, principalmente provenientes de Perú, Colombia, Venezuela, Bolivia, Argentina y Haití. En el Censo del 2002 éstas alcanzaban sólo el 1,27% (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018; Departamento de Extranjería y Migraciones [DEM], 2017; Stefoni, 2017).

En este contexto, las investigaciones en ciencias sociales revisadas se enfocan principalmente en la descripción de la precariedad que viven hoy los/as migrantes, y en las representaciones sociales desde los/as nacionales (Feldman-Bianco et al, 2012; Stefoni, 2002, 2004, 2011; Tijoux, 2014). Resultándonos pertinente relevar otras posibilidades de manifestaciones sociales, culturales y políticas desde acciones ciudadanas.

Nuestra investigación se enmarca dentro de la psicología comunitaria (PC), relevando su dimensión ético-política (Montero, 2001) la cual nos permite, en primer lugar, comprender a los/as participantes como protagonistas en la producción de un conocimiento que les es propio y situado en la ciudad de Valparaíso (Mayorga, 2014), reconociendo su capacidad de agenciamiento (Rosaldo, 2000) y transformación en un territorio específico que emerge desde condiciones de desigualdad social. En segundo lugar, nos permite analizar las problemáticas sociales asociadas a los actuales procesos migratorios en Chile. Principalmente por la obstaculización en la integración social producto de la distinción y rechazo que se realiza a migrantes latinoamericanos/as y caribeños/as frente a europeos/as. (Rojas, 2014; Stefoni, 2004; Tijoux, 2014).

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (todos los autores).

Por otra parte, el fenómeno de la migración es estudiada desde una perspectiva de análisis transnacional. Ésta nos permite comprender y reconocer al/la migrante como un ser histórico, cultural y político que traslada consigo estas características a donde reside (Velasco, 2009), generando en el lugar de destino prácticas político-sociales (Ibañez, 2008; Mesa & Tamayo, 2013). Esta perspectiva visibiliza la complejidad y dinamismo del actual contexto migratorio, incluyendo la construcción de nuevos vínculos en el espacio de llegada. Desde allí, se trasciende la noción del Estado-Nación, que entiende al Estado como único constructor de la sociedad y sus instituciones (Godoy, 2002), la cual limita la mirada sobre las transformaciones sociales, como las que devienen en los procesos migratorios actuales. Una de ellas es la ciudadanía. Para su análisis, proponemos la ampliación de la concepción de ciudadanía en migrantes planteada desde la perspectiva del Estado-Nación. Entendiéndola como el despliegue de actores que son parte de lo social, teniendo posibilidades de acción en dicho espacio (Velasco, 2009), a propósito de las relaciones interpersonales emprendidas en la ciudad (Bárcena, 1997; Luque, 2002).

Nos parece relevante el estudio de ciudadanía en migrantes latinoamericano/as en Valparaíso (Chile), pues esta comuna tiene una larga historia migratoria. En un principio caracterizada por migración europea y actualmente, por una creciente llegada de población latinoamericana y caribeña, según indican los datos del último Censo (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018). Esto ha conllevado a importantes beneficios “en cultura, mano de obra y en el ámbito educacional y profesional” (Rojas, 2016, p.97). Sin embargo, dicha región, no ha podido lidiar con aquellos problemas no resueltos de la comuna sobre el incremento de la migración; lo que a su vez es un fiel reflejo de la dificultad que ha tenido el Estado chileno de adaptarse a la realidad migratoria actual, ya que “no se han desarrollado políticas públicas que se adapten a la nueva realidad multicultural” (Rojas, 2016, p.97) presentando nuevos desafíos a nivel político, social y económico para la comuna. Es por esto que hemos realizado el estudio en Valparaíso, ya que es de nuestro interés levantar información local y situada, para contribuir en la comunidad migrante que habita y se desenvuelve día a día en ésta.

De esta forma, pretendemos conocer y analizar cuáles son los significados de ciudadanía que tienen los/as migrantes de la comuna de Valparaíso. Los significados dan cuenta de las atribuciones sobre lo que se dice y hace en lo cotidiano, y que se re-configura a través de auto-interpretaciones y sentidos del mundo (Bruner, 1990). Estos significados desembocan en discursos, que se mezclan con concepciones ideológicas hegemónicas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Sacipa, 2003).

La pregunta que guía nuestro estudio es ¿Cuáles son los significados de ciudadanía en migrantes de la comuna de Valparaíso? Para responderla, nos basamos en un método de estudio cualitativo, a través de un estudio de caso múltiple de tres experiencias de migrantes de la comuna de Valparaíso (Flick, 2012; Ibañez, 2006; Stake, 2012). La información producida ha sido analizada a través de un análisis de contenido (Saavedra, 2005), construyendo categorías que fueron dialogadas con los participantes para su validación (Sisto, 2008).

2. Marco Teórico

2.1 Migración y proceso migratorio en Chile

La población emigrante en Sudamérica corresponde a 8.4 millones de personas. Los

motivos de migración son económicos, políticos, por guerras, luchas civiles, conflictos étnicos o violaciones de derechos humanos. Siendo la emigración una alternativa viable de sobrevivencia y desarrollo (OIM, 2018).

Este fenómeno se caracteriza en dos ejes: (1) Existe una ola femenina migratoria, motivada por la búsqueda de trabajo, principalmente en el rubro doméstico (Martínez, 2007). (2) El desenvolvimiento laboral en actividades terciarias y secundarias, caracterizadas por bajas remuneraciones, inestabilidad e incertidumbre por trabajos riesgosos (Domenech, 2008).

El proceso migratorio en Chile inicia en el siglo XIX. Su principal característica fue una política de atracción de migrantes europeos/as, limitando y restringiendo el acceso a la migración latinoamericana. Haciendo distinciones explícitas entre lo deseable y no deseable (Feldman-Bianco et al, 2012).

En 1975, durante la dictadura militar (1973-1990) se crea la Ley Migratoria que rige actualmente. Ésta tenía como objetivo restringir el ingreso a cualquier/a extranjero/a, sin distinción, por ser un/a eventual sospechoso/a y presunta carga social, existiendo una mayor focalización en la seguridad nacional. Terminada la dictadura, aumentó el flujo de extranjeros/as que llegaron al país (Rojas & Silva, 2016). No obstante hasta hoy se conserva la minusvalía y construcción histórica del/la migrante como amenazante y potencial corrompedor/a de la seguridad nacional. Aquello repercute en una concepción del/la migrante en nuestro país, a quién se le dificulta la integración y el acceso a derechos básicos (Feldman-Bianco et al., 2012).

2.1.1 Ser migrante latinoamericano/a en Chile y Valparaíso.

Tijoux y Córdova (2015) señalan que los/as migrantes en Chile viven una doble exclusión: de carácter racista y social-económica. Ésta se vive a nivel social, en relaciones racistas y discriminatorias. Son concebidos/as como personas peligrosas que alteran el orden establecido. Esta concepción se basa en el concepto de blancura (Tijoux & Córdova, 2015), significado como elemento clave para la transformación y desarrollo económico. Desde allí, aquellos/as migrantes latinoamericanos/as y caribeños/as, son percibidos como carga social y no como un aporte al desarrollo social, económico y cultural del país. Dicha percepción influye en la no-garantía de derechos sociales (Bravo, 2015), donde las políticas migratorias se fundamentan en la restricción del ingreso de migrantes al territorio y la efectividad en las expulsiones del país. Esto conlleva una exclusión de carácter económico, donde las dificultades arbitrarias y disparidad de condiciones de regularidad, reproducen lógicas de precarización laboral y de pobreza en población migrante latinoamericana y caribeña (Stang, 2016). Ambos factores dificultan el despliegue social, político y cultural, obstaculizando el ejercicio de ciudadanía en el lugar de destino.

Particularmente en Valparaíso, no se encuentra información respecto al ser migrante. Sin embargo, podemos dar cuenta que el contexto es adverso, ya que no existe un organismo responsable de las condiciones migratorias y que regularice sus flujos. Siendo el único ente gubernamental el Departamento de Extranjería de la Gobernación Provincial de Valparaíso, “considerado por las autoridades un departamento menor” (Rojas, 2016, p.101). Dicha situación, burocratiza y dificulta aún más la regularización de aquellos/as migrantes que se asientan en la comuna, obstaculizando su despliegue social y político.

2.2 Ciudadanía.

Para efectos de este estudio, analizaremos la ciudadanía desde las miradas analíticas del Estado-Nación (Godoy, 2002; Llopis, 2007; Luque, 2002;) y del Transnacionalismo (Ibañez, 2008; Llopis, 2007; Mesa & Tamayo, 2013; Velasco, 2009).

2.2.1 Ciudadanía y Estado-Nación.

Tradicionalmente la ciudadanía ha sido concebida bajo una lógica de Estado-Nación, comprendido como elemento ideológico fundante, tendiente a sesgar y estereotipar las percepciones en el país. Desde la modernidad, surge la idea del individuo como sujeto partícipe de los procesos del Estado. Éste define quién es parte de una nación, basándose principalmente en elementos territoriales, suponiendo cierta igualdad social entre ciudadanos/as. Así, sólo los/as nacidos/as en un determinado territorio son ciudadanos/as al cumplir la mayoría de edad, y quienes ingresen al país entrarán bajo la condición de responder a políticas restrictivas (Morcillo, 2011).

La ciudadanía se consolidó como adquisición histórica de derechos civiles, políticos y sociales de individuos dentro de un Estado (Luque, 2002). Gradualmente se consideraron grupos que habían sido excluidos de aquellos derechos: pobres, mujeres, indígenas y pueblos colonizados. Sin embargo, estas garantías se desarrollaron para aquellos/as que son nacionales, excluyendo a quienes no lo son. Por esto, la categoría de ciudadano/a determinaría las posibilidades de los individuos de participar en espacios públicos y políticos, lo que aseguraría su inclusión en lo social, especialmente en grupos minoritarios (Subirats et al., 2009). Esta lógica reconoce a la ciudadanía desde la nacionalidad y el derecho a sufragio como único medio de participación política en sistemas representativos (Martín, 2004).

Luque (2002), postula que la ciudadanía se comprende como el conjunto de prácticas jurídicas, políticas, económicas y culturales. Así, la relación con el Estado-Nación será a través de derechos y deberes, que implican obligaciones que cada país exige para ser incluido/a como ciudadano/a. Entonces, el Estado-Nación interactúa con los/as ciudadanos/as a través de leyes, instituciones y prácticas comunes, siendo capaz de organizar, unificar y homogenizar las prácticas de las personas que habitan en un mismo territorio, dándole un sentido de identidad a dicha población (Godoy, 2002).

Godoy (2002) señala que la sociedad es una estructura de poder. En ella existen imposiciones parciales o totales de algunos grupos sobre otros. Configurándose disputas por el control de aspectos como el trabajo, recursos, intersubjetividad y conocimientos. Desde allí, se sustenta la exclusión e invalidación cultural de minorías sociales como los/as migrantes.

La perspectiva estado-nacionalista limita los análisis y obstaculiza la comprensión del fenómeno migratorio actual, ya que se enfoca sólo en algunas prácticas y actividades que migrantes realizan en el lugar de llegada (Llopis, 2007). Al limitar la ciudadanía vinculada a una nación, no se considera la itinerancia y la versatilidad de los actuales procesos migratorios que no implican adquirir una nueva nacionalidad.

2.2.2 Ciudadanía transnacional.

Como respuesta a estas limitaciones, proponemos revisar las dinámicas migratorias desde una perspectiva transnacional (Ibañez, 2008; Llopis, 2007; Mesa & Tamayo, 2013; Velasco, 2009). Ésta es una ideología que facilita la comprensión de prácticas y cambios que se producen en las actividades cotidianas de migrantes, destacando la estrecha relación con el lugar de origen, manteniendo vínculos y compromisos a distancia, lo cual es posible gracias a la globalización y su alta conectividad (Ibañez, 2008).

Esta perspectiva facilita la posibilidad de iluminar procesos que se viven fuera de lo institucional, actuando en espacios físicos y simbólicos (Velasco, 2009). Implica reconstruir y resignificar elementos y categorías, como la soberanía, la identidad sociocultural y especialmente la ciudadanía, la cual adquiere un carácter múltiple y desterritorializado a través de los procesos migratorios (Mesa & Tamayo, 2013).

Dichos cuestionamientos, afectan a las sociedades receptoras, porque alteran las concepciones de autoidentificación en que se sustentan. Específicamente en la proyección de una imagen homogénea de sí mismas, cuando en realidad son compuestas multiculturalmente. De este modo se permite ampliar la propuesta teórica y de despliegue práctico del reconocimiento de la categoría del ser ciudadano/a. Con esto, se reconceptualiza la soberanía del Estado sobre un territorio, percibiendo la ciudadanía como un derecho transnacional de quienes migran, llevándolo consigo donde decidan residir (Velasco, 2009).

2.2.3 Ciudadanía en migrantes.

Desde la lógica hegemónica del Estado-Nación, surgen categorías en torno a la ciudadanía, que no incluyen los movimientos y reconfiguraciones actuales en lo social. Por ello es fundamental reconceptualizar y cuestionar la ciudadanía, desde una mirada transnacional que traspase las fronteras -las cuales son limitantes de análisis-, enfocándose en lo que ocurre a nivel macro y micro en las sociedades, específicamente con los movimiento migratorios (Mesa & Tamayo, 2013).

Por ello, analizaremos la ciudadanía como una forma de relacionarse en cualquier escenario social, incluyendo todo intercambio entre individuos (Mieles & Alvarado, 2012). De esta forma, lo que los/as hace ciudadanos/as son las luchas cotidianas por el derecho a la ciudad, la expresión y visibilización de las diferencias (Borja, 2003; Fernández, 2013).

Cuando la nacionalidad no limita a migrantes a desarrollar actividades sociales y de apropiación del espacio, Martín (2004) se refiere a la configuración de una Nueva Ciudadanía, abordando la necesidad de exigir derechos sociales básicos, y/o como sujetos/as residentes de un espacio que habitan y construyen diariamente con otros/as. El autor señala que existen dos elementos que componen la Nueva Ciudadanía: (1) la Ciudadanía desde la Residencia, que se manifiesta en la participación y producción de relaciones sociales en el lugar de residencia y desenvolvimiento del/la migrante, y (2) la Ciudadanía Multicultural, donde la participación resulta de un reconocimiento pleno de los derechos humanos y el efectivo ejercicio de derechos culturales, entendidos como la consideración de su historia, cultura, etnia y lenguaje. Subirat, Alfama y Obradors (2009) también describen estos derechos, como una de las formas de garantizar la ciudadanía de personas excluidas, y con ello su inserción en la sociedad.

Otra propuesta del ejercicio ciudadano es la Ciudadanía Cultural. Rosaldo (2000), releva el reconocimiento y valoración de grupos subordinados, focalizando el análisis en el actuar social específico de cada cultura. Refiere a la ciudadanía como los procesos de negociación y modificación de particularidades y diferencias para incorporarse a la sociedad de llegada. Se considera importante la lucha de derechos como grupo minoritario, mediante prácticas específicas que buscan reconocimiento y pertenencia, comprendiendo que al momento de migrar se renuncia a derechos y garantías que históricamente se ganaron en su espacio. Bajo esta mirada comprendemos la capacidad de agencia de estos/as ciudadanos/as, ya que movilizan recursos materiales y simbólicos transformando la realidad propia y de las ciudades receptoras (León, 2009; Reguillo, 2003).

Otra distinción para la ciudadanía, son las dimensiones de estatus y ejercicio. La primera responde al título otorgado por el Estado, que incluye a las persona en la categoría de ciudadano/a. Esto implica el acceso a beneficios y garantías, y responde a la nacionalidad. Por otro lado, el ejercicio implica el carácter práctico de la ciudadanía, expresado en acciones cotidianas, donde lo interrelacional es la base, que no necesariamente incluyen la relación con lo institucional. Así, se es ciudadano/a cuando se realizan prácticas políticas actuando en sociedad (Bárcena, 1997).

3. Método

La metodología utilizada para identificar los significados de migrantes fue cualitativa (Flick, 2012; Ibañez, 2006). Buscando un acercamiento interpretativo al fenómeno de ciudadanía en migrantes, a través de sentidos personales atribuidos por cada uno/a y la descripción de sus vivencias personales (Flick, 2012; Ibañez, 2006). Esto permite, un análisis interpretativo de las estructuras y ordenamientos de significados emergentes de las experiencias de los/as migrante y su ciudadanía. Es de carácter exploratoria (Cazau, 2006), pues nos aproximamos a profundizar un fenómeno poco estudiado antes en Chile (Baeza, 2016; Rojas, 2014). Existiendo escasas investigaciones del tema en la comuna de Valparaíso. El método consistió en un estudio de casos múltiples. Poniendo el foco en un análisis extendido entre varios casos de manera conjunta, con el fin de comprender el fenómeno de la ciudadanía desde más de una experiencia (Stake, 2012).

La investigación buscó un primer acercamiento preliminar al fenómeno de la ciudadanía con tal de identificar la pertinencia del estudio. La técnica utilizada fue una pregunta abierta, configurada desde la reflexión de las investigadoras (Ruiz, 2012). Consistiendo en: ¿Qué es para usted ser ciudadano/a? Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y accidental (Otzen & Manterola, 2017), por medio de contactos y recorriendo las calles de Valparaíso, durante dos meses resultando una población final de 35 migrantes. Posteriormente se profundizó en los significados emergentes en torno a la ciudadanía en tres migrantes que participaron del primer acercamiento, siendo un muestreo no probabilístico intencionado (Otzen & Manterola, 2017). De esta etapa, todos/as los/as participantes vivían en Valparaíso, mayores de 18 años, hispanoparlantes, pertenecientes a Latinoamérica, contando con visa de residencia temporaria y presentando interés por dialogar en torno a la ciudadanía. La técnica fue la entrevista en profundidad (Gaínza, 2006), desarrollada en tres sesiones, caracterizadas por ser un espacio conversacional. Éstas fueron realizadas durante los dos meses posteriores, resguardando la confidencialidad e integridad de cada participante por medio de consentimientos informados, firmados en la primera sesión de entrevista.

Para el análisis e interpretación de los datos, se utilizó la técnica de análisis categorial de contenido (Saavedra, 2005; Sisto, 2008), por medio de un proceso de codificación: (1) Abierta, aplicado a las transcripciones donde surgieron los primeros datos en torno a acciones, interacciones e ideas sobre la ciudadanía. (2) Axial, donde se unieron estos datos bajo una gran idea central que refieren a la relación entre éstos. (3) Selectiva, que determina las categorías centrales del análisis, en torno a los significados de ciudadanía (Saavedra, 2005). En el análisis, seleccionamos de los datos producidos aquellos elementos que de acuerdo a la revisión teórica dieran cuenta de la ciudadanía. Por otro lado relevamos aquellas atribuciones e interpretaciones de sí mismos/as y del entorno que cada participante comentó en relación a la ciudadanía, (Bruner, 1990). Estos significados fueron agrupados en categorías por cada participante, las que son lo suficientemente exhaustivas y excluyentes entre sí. A partir de estos significados particulares, logramos desprender tres significados en común de la ciudadanía.

Finalmente, los análisis e interpretaciones fueron dialogados y validados por medio de la comunidad como árbitro (Sisto, 2008), donde las investigadoras y participantes discutieron y consensuaron los análisis realizados. Validando y co-construyendo los resultados del estudio.

Por último, consideramos importante las dimensiones políticas de este estudio, presentes en la relación con los/as participantes. Ésta se basó en el intercambio y diálogo, posicionando a los/as participantes como partícipes activos en el proceso (Montero, 2001). Ellos/as decidieron el nombre con el cual aparecer en la investigación. Por lo tanto, de ahora en adelante nos referiremos a nuestros/as participantes como: Yei, L y Erika.

4. Resultados

4.1 Significados de ciudadanía por participante.

A continuación, presentamos los principales resultados sobre los significados de ciudadanía, los cuáles se organizaron en dos categorías en los casos de Yei y L; y tres categorías en Erika. Por cada participante finalizamos con una conclusión, que da cuenta de la relación entre sus categorías y con su historia de vida.

4.1.1 Yei.

28 años, venezolano. Emigró hace 4 años debido a conflictos políticos nacionales. Llegó a Chile hace tres años, donde se instala a vivir en Valparaíso. En Venezuela estudiaba informática y se dedicaba a la política. En Valparaíso, se desempeñaba como vendedor y soporte técnico en una tienda comercial. Además, ha colaborado en campañas políticas de la ciudad. Tiene visa de residencia temporaria y a la espera de refugio político. Los significados de ciudadanía identificados en Yei son:

4.1.1.1 Reconocimiento estatal de facultades.

El poder atribuido y reconocido por parte del Estado es determinante para que un sujeto pueda desarrollar y ejercer su ciudadanía. Desde allí, distingue a ciudadanos con facultades y ciudadanos comunes. Los/as primeros/as, es desde donde posiciona su ejercicio de ciudadanía deseado, ya que con ésta, sería capaz de tener incidencia a nivel político, generando acciones de gran impacto social. Por otra parte, el ciudadano común sería aquel

que reproduce el sistema político-social a través del voto y el cumplimiento de leyes y normas.

“Yo creo que el ciudadano común es aquel que no tiene una cuota de poder y el ciudadano no común es un ciudadano con cuota de poder. *[En referencia al ciudadano común]* Mantiene el sistema vivo, si la gente no se adecua a las leyes por decirlo así, a las cosas que tienes que seguir, no existiría nada. (...) Aquí no estamos hablando de costumbres, no estamos hablando de culturas, estamos hablando a nivel de ejecución de ciudadanía (...), tiene que ver con facultades a nivel de Estado, recuerda que todo gira en base al Estado”. (Yei, comunicación personal, septiembre de 2018)

4.1.1.2. Ser agente constructor de cambios.

La ciudadanía significa tener un rol constructor de cambio positivo en la sociedad, por medio del estudio y planificación de propuestas que den solución a problemáticas sociales. En este sentido se releva el ser un agente activo realizando cambios significativos. Para que éstos sean significados como tal debieran situarse en un nivel macro-político, con el fin de construir una sociedad mejor. Destaca que la posibilidad de contribuir en el cambio social, despierta en él un sentido de pertenencia por el lugar, es decir, adquirir sentimientos de arraigo y cariño, lo cual lo aproximaría a sentirse a su vez como un ciudadano del lugar en el que esté contribuyendo.

“Constructor de esta ciudad, es generar algo positivo en favor de la sociedad. Eso está a todos los niveles, a nivel tecnológico, político a nivel social (...) puedes con mucha facilidad, ver dónde está la problemática y ser un objeto de cambio, generar una solución, eso en el fondo es lo que me ha llevado a mí... El querer ser parte de un movimiento de cambio a un nivel social, nivel de Estado, a nivel político (...) el querer cambiar las cosas en un lugar es tener una sociedad mejor, tener un país mejor, tener un mundo mejor y de ahí parte todo (...) Empiezo a generar ese sentimiento ciudadano (...) en el momento en que yo me hago parte de ese lugar, de esa sociedad y empiezo a generar cambios, una lucha, cuando empiezo a amar este lugar, empiezo a quererlo y ya no es como que de repente todos los días venga y me siento aquí y yo de repente veo que todo esto está rayado "oye y si la pinto y la dejo como nueva y yo todos los días vengo y me siento en algo limpio y nuevo". Porque es mío, porque lo quiero, porque lo siento” (Yei, comunicación personal, septiembre del 2018)

4.1.1.2 Conclusión.

En Yei los significados de ciudadanía se fundamentan en ser reconocido con poder en el espacio social es decir, tener un estatus ciudadano; éste antecedería su ejercicio ciudadano. Sus significados, se explican en gran medida por su trayectoria en el activismo político, la cual se ha caracterizado por una ciudadanía vinculada a la solución de problemáticas sociales de su ciudad, siendo un elemento determinante a la hora de significar la ciudadanía. Sus significados de ciudadanía se encuentran fuertemente vinculados con el Estado, con un fuerte arraigo a la política, comprendida desde aquello estatal y gubernamental, donde el ser reconocido por autoridades estatales lo hace un ciudadano con facultades. La ciudadanía a la que aspira es aquella que posea verdaderas atribuciones de poder que le permitan actuar e incidir frente a problemáticas sociales; destacando con ello su fuerte interés por ser un ciudadano activo que busca el cambio y mejora social.

Ser un aporte positivo a un lugar y ser reconocido como tal, le permitiría generar un sentido de pertenencia en dicho espacio. Este sentimiento estaría caracterizado por el cariño y el arraigo vinculado al lugar en el cual se desenvuelve, aun cuando existiese una identificación vinculada a la nacionalidad de origen.

4.1.2 L.

18 años, venezolana. Estudió un año en la universidad, Enfermería y Relaciones Industriales, además participaba activamente en la iglesia de su pueblo, construida por las mujeres de su familia. Migra por motivos de seguridad e inestabilidad económica por la situación política venezolana. Llegó a Chile hace 4 meses, viajó con su madre y familiares con quienes vive hoy en Valparaíso. Trabaja hace dos meses en un restaurante como mesera, y actualmente cuenta con visa de residencia temporaria. En L, se distinguen dos significados de ciudadanía:

4.1.2.1. Estar con otros/as.

El estar con otros/as es un elemento básico para significar su ciudadanía. Esto comprendido desde valores cristianos que configuran su relación con otros/as, como el respeto, tolerancia, servicio y aceptación, ubicando así su ciudadanía siempre desde las relaciones. Manifiesta tres espacios de expresión de ciudadanía: Primero, en espacios públicos donde pretende ser un aporte para otros/as. Segundo, en grupos donde participa, como su lugar de trabajo y la iglesia donde comparte con chilenos/as y migrantes. Tercero, espacios íntimos como su casa, donde puede ayudar a su familia con los quehaceres cotidianos. En este sentido, destaca que es importante su influencia en otros/as como también el que los/as otros/as la acepten para ser parte de dichos espacios.

“Esto me ha enseñado a ser mejor, ¿Qué mejor ejemplo de ciudadano que Jesús? O sea, que mejor ciudadano que él, que prefería comer con la prostituta, que prefería comer con el que no creía en él o ayudar al pobre y al rico (...). Entonces, nadie es más ciudadano que él (...) ¿cómo entonces yo voy a ser una verdadera ciudadana si no trato de hacer amistad, de hacer familia, de hacer comunidad con las personas que estoy? [*Respecto a cómo ejerce su ciudadanía con otros/as*] Este espacio (...) porque primero ustedes son chilenas especialmente (...) y estoy haciendo algo como para ustedes y para la universidad y para el pueblo. En este caso lo están haciendo en personas extranjeras que quieren formar parte de su país, entonces yo siento que éste es un punto en el que me siento ciudadana y en el que estoy aportando algo a la sociedad. Y en el coro obviamente sí [...] ahí también me sentía muy ciudadana, o sea ahí estaba compartiendo con ellos” (L, comunicación personal, octubre del 2018)

4.1.2.2. Es un proceso situado.

L señala que su ciudadanía no responde al país de nacimiento, sino a la cultura de acogida. Se hace y no se nace. En este sentido la ciudadanía es significada como un proceso de aprendizaje inacabado. Se configura constantemente a través del interés por aprender de la cultura, costumbres y lenguaje del lugar donde se esté, para practicarlos en dicho espacio. Éstas son condiciones que le permiten significarse a sí misma como ciudadana en cualquier parte.

“Sí, en términos de, de migración digamos. Porque como te digo, el ciudadano se va formando depende de la educación que le vayan dando. O sea yo puedo tomar este, soy una esponja y todas las personas me van dando una enseñanza, pero yo decido cuál absorber, entonces obviamente, quizás yo vea a una persona tirando basura, como te lo decía "ah bueno, yo voy a aprender eso", pero está en mí hacerlo o no hacerlo. (...) Entonces eso va formando parte de mi ciudadanía ¿sabes? (...). Entonces es una parte de decisión ¿sabes? uno como que, "tú naciste así, así eres", no, tú te puedes ir transformando de acuerdo a tú donde estés, o sea acoplarse, acostumbrarse.” (L, comunicación personal, octubre del 2018)

4.1.2.3. Conclusiones.

L basa sus significados de ciudadanía principalmente en el ejercicio efectivo de la misma.

Dicha ciudadanía es significada como acciones cotidianas que realiza al estar con otros/as, en quienes puede influir positivamente y aprender de ellos/as. Esto se comprende desde sus creencias cristianas, las que sustentan sus significados en acciones concretas para colaborar en una mejor sociedad. Además de su historia de vida, en su juventud participó en grupos representativos de su ciudad, donde fue partícipe activa de acciones autogestión, que implicaban un compromiso constante de organización con otros/as.

4.1.3 Erika.

28 años, Honduras. Con historia familiar migratoria desde hace 40 años. Decide migrar por motivos políticos de su país, los cuáles desembocaron en la muerte de su hermano. Luego decidió viajar por distintos países de Latinoamérica en búsqueda de un lugar que la quisiera, aceptara y otorgara seguridad. Hace cuatro años que reside en Chile. Determinación adquirida tras saber que estaba embarazada. En un comienzo vivió en la casa de una amiga, y posteriormente pidió asilo en una iglesia. Actualmente es residente temporal. Trabaja en un restaurante y vive junto a su hija B en Valparaíso. Tiene un espacio autogestionado de ayuda en su casa llamado Ropero Migrante², el que organiza por Facebook.

4.1.3.1. Mayor seguridad y libertad.

Existen dos elementos fundamentales que le ayudarían a sentirse plenamente ciudadana. Primero, releva la importancia de estar segura en el lugar que habita. Aquello implica desear establecerse en Chile con una visa de residencia permanente. La adquisición de ésta conlleva a no pagar anualmente por la visa y evitar ser expulsada del país arbitrariamente. En segundo lugar, relaciona la ciudadanía con mayor libertad, supeditada a la obtención de residencia permanente. Esto le permitiría elegir libremente y en igualdad de condiciones al resto de habitantes un mejor trabajo o vivienda. Ambos significados guardan relación, con un mejoramiento en su situación económica, conllevando a un desenvolvimiento libre y seguro en ambientes cotidianos y sociales.

“Uno está más expuesto al no tener papeles, documentos, uno está más expuesto. Entonces al tener la residencia tú te sientes con esas libertades “ah ya, voy a hacer mi vida, voy a salir con mi hija a la playa, voy a ir al parque, compartir con más gente, puedo traer más gente pa’ acá” (...) Yo estaba esperando años pa’ postular a una casa para mi hija, sí, también pa’ mí y para mi hija. Y tampoco puedo porque no hay residencia. (...) Entonces, aunque sí, yo me siento parte de acá, pero no es lo mismo, no tengo los mismos derechos.”

“Cuando tu vienes a otro país, para ti es muy importante tener todo en orden, porque tú no sabes en el momento que le pueda venir una locura al gobierno y decir “bueno los que no están regularizados, se van” Es algo primordial, estar acá, porque estando tú legal ni siquiera un policía te puede tocar ¿entiendes?” (Erika, comunicación personal, octubre del 2018)

4.1.3.2. Ser igual, en la cotidianeidad.

Desenvolverse en la cotidianeidad, es un ejercicio ciudadano que implica para ella realizar las mismas cosas que hacen las personas nacionales rutinariamente dentro del espacio público. Para realizar de mejor manera este ejercicio ciudadano, le resulta relevante observar

² Ropero migrante es un espacio que construyó Erika en su casa, donde recibe donaciones de ropa a través de su página de Facebook. Por el mismo medio, los/as migrantes o personas con problemáticas económicas (los /as cuáles no pueden acceder a vestimenta) la contactan, van su casa y eligen prendas que necesiten para su abrigo.

y adoptar las costumbres de los/as chilenos/as. Tales como pagar o comprar ciertos alimentos que se consumen normalmente, incorporándolos en su rutina diaria, haciéndola sentir igual que los/as otros/as. Sin embargo, esto se obstaculiza cuando se enfrenta a situaciones, por ser migrante y no tener visa de residencia definitiva. Careciendo de un acceso expedito e igualitario en contraste con el resto de los/as chilenos/as.

“E: ¿Y en qué cosas te sientes ciudadana acá? M: En la cotidianidad, todo el mundo es cotidiano. Vamos al trabajo, nos encontramos en las micros, te encuentras con la gente, hablas te saludan. (...) El pagarle al micrero con las mismas moneditas.” (...) M: Como que la cotidianidad sí me hace sentir parte, pero en otro aspecto como que decir, así, y los derechos no.” (...) Me siento como ciudadana. Porque voy por la calle y me dan ganas de comer un pincho igual que al otro, o sea... ya, ya llevo tres años acá, ya me siento identificada con mucha gente de acá (...) uno ya tiene como, las mismas costumbres, vas compras el pan, porque todo el mundo compra pan (...) E: ¿tú crees que, por ejemplo, para un chileno pobre corriente, es más fácil igual acceder a más derechos a diferencia que los migrantes? M: Sí, porque ponte tú es lo que te decía, un chileno corriente aunque sea muy pobre, pero en el hospital sí o sí lo van a tener que atender, en cualquier hora. (Erika, comunicación personal, septiembre del 2018)

4.1.3.3. Ayudar a otros.

Es parte importante en su ejercicio ciudadano el ayudar a otros/as migrantes y personas en situación económica inestable. La ayuda que entrega es a través del abastecimiento de ropa y cosas materiales. El apaciguar dichas necesidades, facilita a los/as otros/as surgir personalmente y desarrollarse como ciudadanos/as. Por otro lado, dicha ayuda también se relaciona con la co-construcción de un espacio donde ellos/as puedan descansar y conversar respecto a situaciones cotidianas que podrían resultar abrumadoras emocionalmente. Desde allí ella fomenta la apropiación de ese espacio de expresión. Resulta relevante que dichas formas de ayudar se realicen donde ella se encuentra, ya que así tiene un mayor acercamiento su realidad y problemáticas.

[Refiriéndose al ropero] “Está enfocado en migrantes, pero realmente atiende a toda la gente que viva acá donde yo estoy, yo sé lo que pasa acá o como es acá (...) E: ¿Tú sientes que es un aporte ciudadano? M: Claro po’ la gente se siente más relajada y se va más tranquila, pensando cosas más positivas. (...) de ayudar a la gente a equiparse. Porque llega mucha gente que yo he equipado y que ahora están bien, ya sin ser ciudadano a la cotidianidades de Chile, de Valparaíso o de la zona que estén (...) a adaptarse a ser ciudadano. Se van a desenvolver mejor y van a poder surgir más rápido (...) [Refiriéndose a los comentarios negativos de la calle a otros/as migrantes] yo creo que venir tan contaminado de afuera y venir acá al espacio que yo tengo, la verdad es que el espacio mío es de todos, porque yo quiero que sea de todos.” (Erika, comunicación personal, octubre, 2018)

4.1.3.4 Conclusiones.

Cuando nace su hija B, surge su cuestionamiento en torno a la ciudadanía, ya que tuvo que enfrentar las implicancias de establecerse definitivamente en un lugar, adentrándose en los procesos legales de éstos. Por otro lado, necesitaba cuidar y velar por la necesidades de su hija, y desenvolverse en del espacio público junto con ella.

Erika fundamenta sus significados de ciudadanía en acciones cotidianas dentro de la ciudad cuando realiza las mismas acciones y rutinas que el resto de los chilenos/as. Estas actividades son principalmente de carácter adquisitivo, donde al tener la opción pagar y comprar las mismas cosas que los/as otros/as la hace sentir ciudadana. Debido a esta

situación y relacionado con su historia como migrante, ella realiza un espacio de ayuda de cosas materiales a quienes lo necesitan, para que ellos/as posteriormente puedan desenvolverse como ciudadanos/as en igualdad de condiciones. Sin embargo, su ejercicio ciudadano se merma producto de la ausencia de su visa de residencia permanente, significada como una posibilidad de mejoramiento a su calidad de vida y ser tratada como igual. Obtenerla implicaría una mayor seguridad y libertad dentro de la ciudad y por lo tanto un mayor desarrollo como ciudadana en el espacio público.

4.2 Discusión teórica de los significados de ciudadanía en común.

A partir de los significados de ciudadanía individuales analizados anteriormente, hemos pesquisado tres significados comunes entre los/a participantes. Yei, L y Erika señalan estos elementos como fundamentales al momentos de narrar su ciudadanía; sin embargo, ellos/as se refieren y manifiestan dichos significado de manera distinta y particular en su vida cotidiana.

4.2.1 Contribuir en el lugar en el que se habita.

A pesar de las dificultades sociales, legislativas y políticas para la población migrante latinoamericana, es importante la realización de acciones que ayuden a la mejora del espacio que se habita y a significarse como ciudadanos/as. Observamos que nuestros/as participantes tienen la motivación de querer aportar desde sus propios significados y vivencias a la comuna de Valparaíso. L, cree que su aporte guarda relación con el actuar desde sus valores cristianos, donde ayuda a otros/as. Su aporte se encontraría en la transmisión del ejemplo de sus buenas acciones. Yei por su lado, cree importante realizar ciertos cambios positivos que tengan un gran impacto social. Finalmente Erika, contribuye de forma material a través de la autogestión del Ropero Migrante, donde valora la importancia de hacerse parte y ayudar con las necesidades de abrigo que tienen los/as ciudadanos/as de Valparaíso.

Esto nos remite esencialmente a re-pensar y dimensionar la capacidad de agencia. Es decir, la movilización de recursos materiales y simbólicos con el fin de querer transformar y mejorar la realidad de la ciudad en la que están, lo que Martín denomina Ciudadanía desde a Residencia (2004). El contribuir resulta relevante al momento de emprender la búsqueda de pertenencia y reconocimiento desde los derechos migratorios, en una sociedad que ofrece pocas posibilidades de desarrollo en contextos de incertidumbre (León, 2009; Rosaldo, 2000).

4.2.2 Compartir con otros/as: la ciudadanía es siempre interrelacional.

Para nuestros/as participantes es significada la interacción con otros/as como un elemento fundamental para la ciudadanía. Desde allí, se percibe que el ejercicio siempre es realizado con otro/a en la cotidianeidad dentro de la ciudad (Mieles & Alvarado, 2012). Relacionado a lo anterior, Luque (2002) señala la importancia no sólo de la relación Estado-ciudadano/a para concebir a la ciudadanía, sino también la relevancia de la relación ciudadano/a-ciudadano/a, donde se valora la participación de los/as migrantes en diversas circunstancias y grupos sociales como una dimensión propia de la ciudadanía, donde el Estado no tendría una directa incidencia. Los/as participantes destacan ciertos espacios o instancias que los/as hacen sentir ciudadano/a. Erika, destaca el desenvolvimiento cotidiano en el espacio público, donde pueda realizar rutinas similares que el resto de los/as ciudadanos/as. Yei, señala la importancia de los/as otros/as para la posibilidad de sentirse ciudadano, donde considera que es un elemento fundante de la sociedad valorando la

interacción e influir en otros/as. L complejiza esta dimensión pública de la interacción, señalando la importancia de su propia familia y de su hogar, donde considera que el despliegue de su ciudadanía se vive a cada momento, con la condición *sine qua non* del contacto con otras personas. Desde allí, continuando con lo señalado por Luque (2002), la interacción resulta ser un elemento base desde donde los/as participantes logran su despliegue como ciudadanos/as. Donde buscan el reconocimiento y principalmente el sentirse parte de esta comuna.

4.2.3 Integración cultural como parte de la significación de ciudadanía.

Frente a la reflexión sobre los significados de ciudadanía, aparece como relevante el aprendizaje y la incorporación de elementos culturales y sociales (principalmente las comidas y los modismos). Si bien emergen estos elementos como parte de la integración social, del sentido de pertenencia y la ciudadanía, también surge el esfuerzo por mantener elementos identitarios del lugar de origen, lo que Martin (2004) comprende como Ciudadanía Multicultural. Esto desemboca en identidades y pertenencias transnacionales que a ratos, permite a nuestros/as participantes, ser ciudadanos/as y parte de la sociedad *aquí y allá*. Si bien estos elementos no son profundizados más que en su relación con los significados asociados a la ciudadanía, nos permite dar luces de ésta como un ejercicio cultural (Rosaldo, 2000), en la cual no se juega sólo la pertenencia legal, sino la pertenencia cultural y social. Ésta se comprende desde la apropiación simbólica del territorio de acogida (León, 2009), que permite una incorporación cultural de dicha sociedad. Con esto comprendemos que los procesos de significación de ciudadanía no están exentos de los procesos transculturales propios del *volver a pertenecer* (Rosaldo, 2000).

4.2.4 La condición de migrante re-configura sus significados de ciudadanía.

El análisis de las tres categorías mencionadas anteriormente, nos permiten concluir que dichos significados han mutado de cierta forma, por el hecho que en todos/as la ciudadanía se vuelve un tema relevante. Esto se explica porque el lugar de nacimiento se podría entender como una zona de confort en el cual no se exige cuestionarse sus significados de ciudadanía. Comprendemos que esto ocurre porque la ciudadanía, como categoría vinculada al Estado, es un privilegio, y como tal no se visibiliza por pensarse como universal (Rosaldo, 2000). El movimiento migratorio, nos permite una lectura de este fenómeno, ya que implica una serie de pérdidas de dichos privilegios, como derechos y garantías otorgadas por la pertenencia a un territorio (Reguillo, 2003). Por lo tanto, en su situación de migrante latinoamericano/a, se comprende que dichos beneficios y acceso a derechos son limitados por la condición de no deseado/a con que son recibidos/as en Chile. Estos prejuicios y limitantes estructurales median la relación con otros/as y con las instituciones, que son elementos centrales para significar su ciudadanía como migrantes. Esto, además nos habla, de lo dinámica que es la significación de la ciudadanía, ya que según el contexto socio-histórico y personal en que se esté, se re-configura y adapta, por ser una construcción social y no un sentido universalizado (Mieles & Alvarado, 2012).

5. Conclusiones

A partir de los análisis realizados, nos parece importante destacar que existe una relación entre la obtención de una residencia permanente y los significados de ciudadanía. Frente a esto nos llaman la atención principalmente dos aspectos. Por una parte comprendemos que se tensiona la ciudadanía como estatus en el contexto de un Estado-

Nación donde ésta, de manera legal, se obtiene a través de la nacionalidad y no desde la visa de residencia permanente. No obstante, es esta última a la cual se aspira al momento de significar la construcción de su ciudadanía. Esto puede ser comprendido desde una lógica transnacional (Mesa & Tamayo, 2013; Velasco, 2009), la cual cuestiona la figura del/la ciudadano/a supeditado al Estado-Nación. Esto da cuenta que la ciudadanía es dinámica, la cual se mueve con la persona migrante, y que es reconocida como tal, en la medida que dicha persona puede saberse residente de un lugar conservando la nacionalidad en otro.

Por otra parte analizamos que la obtención de la visa de residencia permanente no tiene sólo un valor en sí misma, sino que es percibida como un estatus ciudadano, principalmente por aquello que representa. La obtención de ésta, se vislumbra como una posibilidad de mejoramiento en su ejercicio ciudadano, y por ende, en las oportunidades de desarrollo personal y laboral, contribuyendo al cese de la exclusión social gracias al acceso a derechos básicos y las posibilidades efectivas de participación en la esfera pública (Subirats et al., 2009; Tijoux & Córdova, 2015). Por lo tanto, representa la posibilidad de una igualdad efectiva con los/as nacionales y la seguridad frente a deportaciones arbitrarias.

Por último, destacamos que aún cuando las expectativas asociadas al obtener la documentación se satisfagan o no, ésta tiene un valor importante en la significación de su ciudadanía. Desde allí, concluimos que tanto el estatus como el ejercicio más que acepciones, son dimensiones indisociables, donde el estatus permea los significados de ciudadanía.

Tras lo analizado, la respuesta a ¿Qué significa ser ciudadano/a para migrantes de Valparaíso? se responde desde el ejercicio ciudadano y el estatus. El primero se significa desde el contribuir a la ciudad, estar con otros/as y aprender de costumbres del lugar. El segundo, sería una posibilidad de mejora en la calidad y condiciones de vida, repercutiendo positivamente en un ejercicio de ciudadanía. De esta manera comprendemos que los significados de ciudadanía expresados, no sólo en el discurso de los/as participantes, sino también en sus acciones significadas, conllevan ambas dimensiones de la misma. En este contexto planteamos que la mayor o menor consideración de estas dimensiones en los significados de ciudadanía se explica desde el comprender que ésta es una construcción social, y que varía no sólo con las particularidades de cada individuo, sino también con el momento histórico en que nos preguntamos por la ciudadanía. En este sentido la tensión (y a ratos conciliación) entre el ejercicio y el estatus se da a propósito de un sujeto y su relación con las estructuras, jugándose tanto la oportunidad como la capacidad de ser ciudadano (Mieles & Alvarado, 2012).

Es por esto, que definimos la ciudadanía en migrantes como la forma de vinculación entre sujetos, que se consideran iguales entre sí, existiendo un reconocimiento mutuo como agentes en un territorio. Donde existe la posibilidad de intercambio cultural, que implica una apropiación y re-significación constante del territorio donde residen y donde buscan volver a pertenecer. Esto propicia una incidencia recíproca entre sujetos, desde sus diferencias y similitudes. Esta lógica, se comprende siempre permeada por el Estado, como ente ideológico homogeneizante que podría obstaculizar estas acciones como también permitir las, y por lo tanto mejorarlas. Por ello la ciudadanía, a pesar de ser atravesada por un estatus con el que no cuentan, para los/as participantes sí es posible significar sus propias prácticas como ejercicios ciudadanos.

Creemos que los resultados de esta investigación constituye un aporte a la psicología comunitaria en tanto nos aproximamos al concepto de ciudadanía más allá de definiciones

clásicas caracterizadas históricamente por la legalidad y la diferenciación de nacionales y extranjeros/as, relevando el carácter local y situado (Mayorga, 2014). Así, los significados de ciudadanía que emergen en esta investigación, nos permiten validar las vivencias de un grupo minoritario, y por lo tanto, oprimido, lo que posibilitaría empoderar a los/as participante, y a quien se sienta identificado, en su rol de ciudadano/a.

Nos parece pertinente que la ciudadanía en migrantes se siga investigando y profundizando. Creemos que el seguir ahondando en otras variables, permitiría conocer y comprender cómo construyen su ciudadanía, y desde allí visibilizar el potencial agenciamiento de los/as migrantes dentro de la comuna de Valparaíso y cómo esto permite que se generen prácticas políticas-sociales en el territorio, desde la perspectiva de análisis transnacional, que se oriente bajo postulados de la desde la psicología comunitaria. Aquello permitiría que se amplíe la gama de prácticas que son significadas como ciudadanas y su reconocimiento en tanto ejercicio con poder transformador en lo social, lo cual permite la reivindicación de la población migrante.

6. Referencias Bibliográficas

- Baeza, P. (2016). Prácticas políticas transnacionales entre inmigrantes sudamericanos en Santiago de Chile: diferencias y convergencias en su involucramiento. *Revistas Internacionales*, 2 (4), 40-71.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. *EURE*, 30 (90), 124-126.
- Bravo, G. (2015). Las migraciones internacionales y la seguridad multidimensional en tiempos de globalización. *Diálogo Andino*, 48, 139-149.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Tercera Edición.
- Departamento de Extranjería y Migraciones (2017). Población migrante en Chile. Reportes migratorios. Recuperado de: http://www.extranjeria.gob.cl/media/2017/09/RM_PoblacionMigranteChile.pdf
- Domenech, E. (2008). La ciudadanía de la política migratoria en la región sudamericana: vicisitudes de la agenda global. En *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. CLACSO: Buenos Aires
- Feldman-Bianco, B., Rivera, L., Stefoni, C., y Villa, M.I. (2012). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: Prácticas, representaciones y categorías*. Chile: CLACSO- FLACSO. Universidad Alberto Hurtado. Santiago.
- Fernández, R. (2013). El espacio público en disputa: Manifestaciones políticas, ciudad y ciudadanía en el Chile actual. *Psicoperspectivas*, 12 (2), p. 28-37.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En Canales, M. (Coordinador-editor). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*, (219-264). Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Godoy, O. (2002). Funciones de integración del Estado. *Revista de Ciencia Política*. Volumen XXII, n° 2.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Ibáñez, J. (2006). *Presentación* en Canales, M. (Coord.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ibáñez, M. (2008). De la identidad nacional a la ciudadanía transnacional: Procesos migratorios y espacios transnacionales. En *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). Síntesis de Resultados Censo 2017. Recuperado de <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- León, G. (2009). Comunicación y ciudadanía cultural. La migración como práctica de comunicación. *Razón y Palabra*, 14 (66)
- Llopis, R. (2007) El “Nacionalismo metodológico” como obstáculo en la investigación sociológica sobre migraciones internacionales. *EMPIRIA* (13), 101-117.
- Luque, J. (2002) *Los caminos de la ciudadanía, entre el modelo nacional y el modelo post-nacional. El caso de los inmigrantes peruanos en Santiago de Chile*. (Tesis de Maestría). FLACSO, México.
- Martín, A. (2004). Las asociaciones de inmigrantes en el debate sobre las nuevas formas de participación política y de ciudadanía: reflexiones sobre algunas experiencias en España. *Migraciones* (15) ,113-143.
- Martínez, J. (2007). Feminización de la Migraciones En *América Latina: Discusiones y Significados para las Políticas*. En Seminario mujer y migración. Región de la Conferencia regional sobre migración, 125–131.
- Mayorga, C. (2014). Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária. *Athenea digital*, 14(1), 221–236.
- Mesa, M. & Tamayo, J. (2013). La migración en contextos de globalización, algunos apuntes sobre el transnacionalismo como enfoque analítico. *Revista de Estudiantes de Ciencia Política* (2), 101-115.
- Mieles, M. & Alvarado, S. (2012) Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, (40), 53-75
- Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Althea Digital*, (0), 1-10.
- Organización Internacional para las Migraciones (2018). Hoja Informativa N° 2 Migración y Migrantes: Un Panorama Mundial. Informe Mundial de Migración 2018. Recuperado de <http://www.iom.int/sites/default/files/wmr/document/SP%20WMR%20INFOSHEET%20No.%202.pdf>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Reguillo, R. (2003) Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar en los jóvenes. *Renglones*, 55.
- Rojas, G. (2016) *Inmigración Internacional en Chile: La respuesta del aparato público tras 25 años de democracia. Análisis de la Provincia de Valparaíso*. (Tesis de Magíster). Universidad Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Rojas, R. (2014). *Inmigrantes ciudadanos. Construcciones discursivas de migración y ciudadanía en residentes bolivianos en Calama*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Rojas, N., & Silva, C. (2016). *La Migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Chile: Obimid.
- Rosaldo, R. (2000). La pertenencia no es un lujo: Procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (3).
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao, España.

- Saavedra, C. (2005). Aproximación al desarrollo actual de la psicología comunitaria, desde el análisis de las prácticas que está construyendo en el campo de la intervención social. En Alfaro, J., Berroeta, H., *Trayectoria de la Psicología Comunitaria en Chile* (pp. 13-594). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Sacipa, S. (2003). Lectura de los significados en historias del desplazamiento y de una organización comunitaria por la paz. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 49-56.
- Soto, P. (Julio, 2018). *Migración y nación: una lectura a los efectos de las marcas geopolítica en los cuerpos*. Trabajo presentado en II Coloquio Euro-Latino-Americano: Inmigrantes, Refugiados, Desplazados. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114- 136.
- 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*, 32, 133–142.
- Stang, F. (2016) De la Doctrina de la Seguridad Nacional a la gobernabilidad migratoria: la idea de seguridad en la normativa migratoria chilena, 1975-2014. *Polis* vol. 15, n° 44.
- Stefoni, C. (2002). Mujeres Inmigrantes peruanas en Chile. *Papeles de Población*, 8(33), 119-145.
- Stefoni, C. (2004). Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos. *Instituto de Asuntos Públicos, Departamento de Ciencia Política, Universidad de Chile*. (43), 319-336.
- Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En Fielman-Bianco, B., Rivera, I., Stefoni, C., Villa, M. (Compiladoras). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*. Quito, Ecuador: CLACSO.
- Stake, R. (2012). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords). *Las estrategias de investigación cualitativa* (154-197). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Tijoux, M. (2014). *El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano lleno de significaciones*. Chile: Boletín Onteaiken.
- Tijoux, M. y Córdova, M. (2015) Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42).
- Velasco, J. (2009) Transnacionalismo migratorio y ciudadanía en mutación. *Claves de razón práctica* (197), 32-41.

CAPÍTULO N° 10

CARTOGRAFÍA DE LLEGADA EN LA NUEVA NARRATIVA LATINOAMERICANA. UNA PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DE NOVELAS SOBRE MIGRACIÓN.

Mariana Flores Castillo¹

1. Introducción

Arjun Appadurai (2001) señala dos procesos a partir de los cuales las subjetividades en el siglo XXI han cambiado en relación a la forma en cómo nos imaginamos en el mundo: la primera es la transformación y crecimiento de los medios de comunicación a su etapa móvil digital, y la segunda, los crecientes y sostenidos movimientos migratorios a lo largo y ancho del mundo.

La relevancia de atender a cómo los movimientos migratorios han impactado en nuestros imaginarios sobre nosotros mismos (Appadurai 2001), consiste en que en relación a otras etapas históricas estamos ante un crecimiento exponencial de los flujos migratorios. El número de migrantes internacionales ha crecido durante los últimos quince años, en el 2000 se registraron 173 millones, es decir, el 2.8% de la población mundial estaba en movimiento. Para 2010 ya eran 222 millones de personas desplazándose, el 3.2% de la población mundial. Para 2015 se contabilizaron, 244 millones, lo que representa el 3.3% de la población mundial de ese momento (INEDIM, 2018).

Lo anterior apoya la tesis de diversos autores², de cómo la globalización en tanto proceso heterogéneo (complejo) refuerza la localidad, al mismo tiempo que la movilidad, es decir, las posibilidades de movilidad son diferenciadas y en ese sentido es que se trazan los proyectos migratorios así como las condiciones de traslados las cuales han resultado determinantes para que flujos migrantes, por ejemplo, centroamericanos que migran a los Estados Unidos, o los flujos provenientes de África hacia Europa, deriven en crisis humanitarias sin precedentes.

Durante 2012, por lo menos, el 50% de personas que llegaron a Estados Unidos provenían de América Latina. (INEDIM, 2018). Este capítulo busca analizar la heterogeneidad de los flujos migratorios provenientes de América Latina hacia los Estados Unidos, a partir de la manera en que son abordados y representados en novelas pertenecientes a la nueva narrativa

¹ Posgrado en Estudios Políticos y Sociales, UNAM. México.

² Appadurai y Bauman desarrollan sus respectivas teorías sobre la globalización a partir de identificar a ésta como un proceso complejo y heterogéneo, lo cual se observa en la necesidad y el efecto de reforzar la localidad como elemento identitario y también como efecto de la desigualdad en el que la movilidad y la apertura de las fronteras opera a la par de su hipervigilancia y control sobre las personas migrantes. Este último punto Bauman lo desarrolla en su libro *Retrotopía* cuya tesis principal refiere a la ausencia de futuro, derivado del clima de incertidumbre y de los procesos crecientes de movilidad y precarización, es así que el proceso retrotópico consiste en regresar a posicionamientos modernos como lo es la nacionalidad en tanto aspecto diferenciador y anclaje. Vid. A. Appadurai, A. (2001), *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Trilce, FCE, FLACSO, Buenos Aires*; Z. Bauman, (2007), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*; Z. Bauman (2017), *Retrotopía*, Barcelona, Paidós.

latinoamericana; específicamente el proceso de llegada en tanto fenómeno complejo³, la forma en que es imaginado el acto de desplazarse, como resultado y también como producción de subjetividades del desplazamiento en el contexto del siglo XXI.

Ubico mi reflexión en el hecho de que literatura produce conocimiento histórico y sociológico debido a la forma en que despliega su escritura. Me interesa discutir cómo la literatura no corresponde únicamente al orden de la ficción, pues produce conocimiento sobre lo real, no sólo lo representa, también trata de explicarlo lo cual conlleva un ejercicio sociológico e histórico al buscar causalidades, consecuencias y las palabras adecuadas para plasmar procesos.

2. Perderse y la llegada

Mientras leía *Paraíso Travel*, me pregunté, ¿cómo alguien podría perderse hoy en día? La trama de esta novela comienza cuando Marlon, colombiano, recién llegado a Nueva York, junto con su novia Reina, también procedente de Medellín discuten ante los reclamos de él pues el cuartucho al que arriban no tiene nada que ver con la estampa del *american dream* que Reina le había dibujado. Marlon sale furioso del cuarto, del edificio y comienza a alejarse por las calles de algún lugar de Nueva York, es increpado por un policía, corre, huye y luego la tragedia, no recuerda cómo volver al lugar de donde salió, no sabe como volver a Reina.

Así es como alguien, en plena era de las comunicaciones, la interconexión y la globalización puede perderse. Es inevitable ante esta tragedia de la recién llegada, recordar la escena de la película *The City* (Mezey, Riker, 1998), en la que dos jóvenes mexicanos coinciden en una fiesta de quince años, en la ciudad de Nueva York. Después del convivio él, quien es recién llegado, va a la casa de ella, pasan la noche juntos. Al día siguiente el joven quiere sorprenderla y toma la iniciativa de salir por pan y leche a la tienda, es su segundo día en la gran manzana; a su regreso, no puede encontrar el edificio de donde salió, hay más de uno con idénticas características y con docenas de departamentos en su haber. Se pierde. Perderse es siempre una posibilidad: “La colonia era un laberinto, con todas las fachadas idénticas. Chávez pensó que si se perdía no podía regresar a la casa del ecuatoriano jamás” (Méndez, 2007: 63).

La imposibilidad de ubicarse, de anclarse y de contar con puntos de referencia caracterizan estas dos imágenes. Vuelvo a la pregunta inicial, ¿cómo alguien podría perderse en pleno siglo XXI? Siendo migrante, recién llegado, cuando sólo se cuenta con una maleta llena de recuerdos, experiencias y promesas, mapas del lugar de donde se partió, obsoletos en el lugar de llegada, al menos en un primer momento, pues no pueden ser encajados en la nueva situación.

Es posible perderse cuando se han dejado gran parte de los ahorros en tramitar una visa, en pagar a un pollero o en rentar un cuartucho en algún rincón de Nueva York, Los Ángeles, El Paso, etc.; cuando la posibilidad de comunicarte es un teléfono de monedas.

³ Esta investigación se enmarca en el paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin, el cual señala que es necesario atender a tres dimensiones en los fenómenos sociales y en sus narrativas: el principio dialógico, el principio de recursividad y la dimensión hologramática. Estos tres principios buscan atravesar, de manera particular, la categoría de llegada y de manera general, la forma en que es concebido el corpus analizado. Vid. Edgar Morin (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.

Perderser hoy es posible en los procesos de recién llegada, en el proceso de extranjería que ni culmina, que no es lineal.

Una cartografía de llegada es la crónica de estar perdido, la manera en que los personajes dan cuenta de las posibilidades que existen primero, de empacar y cargar el equipaje cultural de su origen, y luego de desplegarlo en una condición de movilidad permanente. Es también la crónica de cómo se construye la partida como única posibilidad posible para trazar otra trayectoria de vida y salir de situaciones insostenibles, y así la meta última sea partir y luego llegar y perderse en otro lugar.

En este capítulo busco trazar y sugerir algunas líneas que propongan métodos de análisis de las representaciones sobre la migración, específicamente en la literatura, no se trata de un análisis exhaustivo si no de un esbozo, a manera de propuesta de cómo se pueden abordar hoy en día las subjetividades migrantes producidas desde la ficción. Al mismo tiempo me pregunto ¿Qué implicaciones tiene la trama de la llegada en el contexto de la nueva narrativa latinoamericana? El viaje y el desplazamiento es un elemento central en el corpus que analizo, las condiciones de movilidad de los autores dotan de un carácter particular a su escritura, lo que da lugar a nuevas configuraciones y percepciones en torno a la migración como tema literario.

3. Cartografía de llegada y nueva narrativa latinoamericana: marco teórico metodológico

Entonces ¿qué es llegar?, es el acto de establecerse en un lugar, lo cual implica un recorrido previo, en ese sentido, todos los días y cotidianamente estamos llegando a algún lugar después de abandonar otro. Llegar lleva implícito el acto de viajar y desplazarse ¿qué implica llegar en contextos migratorios? La respuesta se complejiza pues el viaje ya no es un mero desplazamiento de un lugar a otro y la pregunta se amplía, ¿por qué se abandona el país de origen, en qué condiciones se deja?, ¿en qué condiciones se viaja?. Luego, ¿qué implicar llegar en un contexto migratorio en el siglo XXI? Ello lleva a reflexionar sobre las causas y los motivos por los cuales las personas deciden o deben abandonar el lugar en el que viven, ¿se termina de llegar?

El acto de la llegada en contextos migratorios no es un acto individual, adquiere dimensiones sociales, y si lo pensamos en este siglo, millones de personas están llegando de manera simultánea y permanente a diferentes puntos del globo. Llegar conlleva el hecho de entrar a un lugar o situación en el que no se estaba previamente, una situación nueva, incluso sí es parte de una rutina como llegar a la escuela o al trabajo, cada llegada es distinta, supone un proceso de adaptación y no sé es la misma persona en cada llegada. Si observamos este hecho con “imaginación sociológica” (Mills, 1961), la llegada, que inicialmente pudiera dar cuenta de una inquietud personal, de un acto individual, entraña y forma parte de un proceso social y de una estructura histórica, en este caso, da cuenta de los procesos migratorios y de los desplazamiento de este siglo.

¿Cómo ha retratado la literatura en América Latina la llegada?, y ¿cuál es la relevancia de que lo haga? La literatura en tanto ejercicio de ficcionalización crea universos propios, éstos se construyen a partir de un diálogo y una conversación con un contexto más amplio, en este sentido es relevante observar cómo la literatura ha dado cuenta de los procesos migratorios y de desplazamiento, y con ello, de la llegada.

Durante la globalización nos encontramos ante la producción y el reforzamiento de las localidades, es decir, “mundos existenciales constituidos por asociaciones relativamente estables, historias relativamente conocidas y compartidas, y espacios y lugares recorridos y elegibles colectivamente” (Appadurai, 2001:11), debido a la creciente movilidad, y por tanto a la reinterpretación y reapropiación que se hace de los lugares, la producción de las subjetividades locales no está en concordancia con los intereses del Estado-Nación, pues ante esta heterogeneidad de localidades resulta difícil la regulación de la vida pública; el isomorfismo de gente, territorio y soberanía que constituye al Estado-Nación moderno se ve amenazado, ¿cómo se produce territorio desde la escritura?, si partimos que éste ya no es lugar de soberanía y control estatal, ¿de qué características, lealtades y filiaciones se está dotando desde la escritura?

La llegada en sus dos dimensiones, contacto y contraste señala un proceso de resignificación, en tanto coordenadas geográficas; y como un espacio social nuevo que se ocupa desde un cambio en la auto designación del “yo en el mundo”. Por ello hablar de llegada no implica ni describe el fin de un proceso, sino por el contrario, un proceso en sí mismo que no tiene principio o fin claro, un “estás llegando y ya te tienes que ir”. El modelo de análisis para el corpus consiste en rastrear los pasos de los personajes, a partir de su llegada en las etapas de contacto y contraste. Que a su vez tienen dos facetas/niveles transversales: llegada y (re) llegada.

Los aspectos para rastrear en la etapa de *contacto* tiene que ver con el equipaje cultural y el hogar del sujeto desplazado/en desplazamiento, la manera en que los personajes lo manifiestan; la etapa de *contraste* se trata de las prácticas transnacionales; la construcción de terceros espacios y la producción de elementos de nostalgia y extranjería.

La paradoja de la llegada, se llega sin terminar de llegar. Si bien la preocupación por el tema migratorio en la literatura no es una cuestión reciente, sí lo es la manera en que se están representando estas nuevas subjetividades en desplazamiento que podemos enmarcar en lo que se ha denominado subjetividades nómades, y es también relevante cómo la literatura da cuenta de estos nuevos viajeros posmodernos, cuyos viajes ya no pueden considerarse lineales, en el sentido moderno del término, sino resbaladizos, líquidos. No son viajes que apunten a un progreso o a un mejoramiento de las condiciones de vida, son viajes circulares, llenos de incertidumbre.

La nueva narrativa latinoamericana construye personajes en desarraigo permanente, a la par que las nuevas generaciones de escritores latinoamericanos viven en un desplazamiento, en ese sentido, los espacios narrados, la manera de abordar las localidades, la pertenencia y su articulación con lo nacional a partir del desarraigo de los personajes adquiere nuevas formas de ser contado que se reflejan en una escritura particular (Waldman, 2017), es así que la migración como tema y como contexto de producción es lo que da lugar a nuevos mapas de pertenencias.

Fernando Aínsa (2012) señala la emergencia de una nueva ficción que rompe con los esquemas de verdugos, héroes y víctimas, y con ello la ruptura del modelo del escritor nacionalista. Se trata de una narrativa sin compromiso político, que produce realidades individuales y privadas; y que diluye cualquier proyecto continental (Fornet, 2005) o bien, como lo señala Francisca Nogueroles (2011), se trata de utopías intersticiales que responden al fracaso de los grandes proyectos utópicos nacionalistas de mediados del siglo XX.

4. La llegada identitaria y la llegada de retorno

Las novelas que conforman el corpus de análisis de esta investigación resultan paradigmáticas de la producción y construcción de subjetividades nómades y dan cuenta de los temas y tensiones que plantea la nueva narrativa latinoamericana: personajes en constante desarraigo, condición de extranjería, procesos de nostalgia y sobre todo, dan cuenta de la llegada como proceso social complejo, el cual da cuenta de las múltiples dimensiones y escalas que conlleva el proceso migratorio. A continuación muestro ejemplos de los tipos de llegada presentes en *El regreso de una wetback* (Nelson, 2010), novela que habla sobre la migración laboral, sin documentos proveniente de Honduras hacia los Estados Unidos, y en *El leproso* (Méndez, 2007) que muestra la migración de retorno en Guatemala. Ambas muestran dos niveles en la llegada, características de los desplazamientos contemporáneos, lo que implica llegar en un nivel identitario y la llegada de retorno, respectivamente.

Me sentía agobiada por la sensación de no pertenecer a ningún lugar, mientras mi hermano y mi primo disfrutaban comiendo bocadillos de queso, con la conciencia totalmente bloqueada como defensa para superar los traumas. A mi mente venían repetidamente las escenas de la pobreza de Mala Laja, el pavor en la cárcel, el pánico de la huída... (Nelson, 2010: 29)

El regreso de una wetback, muestra aspectos claves para entender la llegada como proceso social, ilustra las escalas micro y macro que me permiten hablar y desarrollar categorías de análisis en torno a los cambios y pérdidas de elementos en los soportes de la existencia social: identidad, desterritorialización, criminalización, globalización, construcción del hogar y el desarraigo. La manera en que está construida la trama en esta novela, permite rastrear la llegada en sus dos momentos: contacto y contraste, a partir de momentos en las diversas llegadas de Alejandra Paniagua Díaz/Mary Beth Montgomery. Se trata de una obra llena de ondulaciones respecto a “la llegada” en tanto primera vez y como retorno, ello tiene implicaciones en los desplazamientos identitarios del personaje principal.

Esta novela está narrada en primera persona, le da un carácter testimonial a la narración que permite seguir los pasos del personaje principal y sobre todo, la escritura de esta novela da cuenta de las transiciones identitarias de las cuales da cuenta el personaje, lo cual resulta paradigmático para comprender y visualizar los procesos de desarraigo y de extrajería,

Me llamo Alejandra Paniagua Díaz y hace algunos años me salvé de morir en la peor catástrofe que jamás hubiera imaginado: El ataque y destrucción de las Torres Gemelas (...) Desperté dos veces a la vida en el instante en que miraba como asfixiaban los nubarrones de polvo del derrumbe a miles de personas, mientras corrían sin sentido huyendo de la muerte física. No fue la primera vez que logré escapar de ese monstruo llamado muerte (...) Sin embargo tengo otro nombre, mi nombre de difunta es Mary Beth Montgomery (...) (Nelson, 2010:13)

Las primeras impresiones de la llegada en esta novela están marcadas de manera constante por sensaciones que contrastan el lugar de origen, Mala Laja, con el espacio urbano de Nueva York, “¡Qué diferente es allá abajo!...con tanta gente elegante en las calles, uno se da cuenta que anda muy mal vestido, y con esos edificios tan grandes, uno se da cuenta de lo miserable que es nuestra choza en Mala Laja” (Nelson, 2010: 95). Mientras que en el proceso

de contraste tiene lugar la reelaboración del espacio nuevo que se ocupa, los procesos de nostalgia y en el caso de Alejandra, el revés que debe dar a su identidad, “Inmediatamente me dieron un uniforme de poliéster azul eléctrico y una plaquita negra con letras blancas en la que se leía “Mary Beth Montgomery: cashier (...)” Aprendí a sonreír permanentemente, mi sonrisa era tan falsa como mi green card” (Nelson, 2010:113). Las estrategias para establecerse en el lugar de llegada, no necesariamente implican procesos de arraigo, esto resulta relevante a lo largo de esta novela, la cual está escrita desde el retorno, es decir, Alejandra describe y recuerda su experiencia desde Mala Laja,

(...) mi nombre de difunta es Mary Beth Montgomery; tal vez haya aparecido en el listado de víctimas desaparecidas que luego se escribió para que alguien las encontrara, pero ya no importa, porque mi lugar está aquí, entre los verdes pinares y el aroma a tierra mojada de mi silenciosa morada; donde solo los pájaros me cuentan secretos (Nelson, 2010:13).

Los recorridos de Alejandra y las descripciones en primera persona permiten acceder a los contrastes derivados de las descripciones de los espacios de llegada, en contraste al lugar de origen, “Parecían tan egocéntricos, toda su actitud era de caucho industrializado. La multitud se aglomeraba junto a las paredes abriendo los armarios metálicos y haciendo ruidos escandalosos” (Nelson, 2010: 111)., hay un contraste entre los espacios urbanos, hostiles y grises frente a la comunidad que se dejó, Mala Laja, verde, donde se pueden escuchar a los pájaros, “Afortunadamente regresé de nuevo a mi tierra, Mala Laja: para poner los pies sobre ella con dignidad” (Nelson, 2010: 163). *El regreso de una wetback* es un viaje circular, que comienza con los ataques del 9/11 en Nueva York, y finaliza con el retorno de Alejandra a Mala Laja. A partir de la estructura de la narración y de la construcción del personaje principal es que esta novela me permite analizar el proceso de llegada en sus dos etapas desde una perspectiva de los desbordes identitarios, así como los contrastaste de la realidad urbana de Nueva York, con la ruralidad y la pobreza en Mala Laja a partir de las sensaciones de desarraigo de Alejandra.

Chávez estacionó el carro blanco frente a la tienda en donde de muchacho aprendió a fumar como chimenea con los amigos, todos sentados en la grada de concreto gris, porfiando en loterías que nunca les tocó (...) El Canche Chávez dejó el carro sin llave, con las maletas a la vista en la cajuela, para que todos se fijaran que no tenía miedo ni eran necesarias las precauciones, y fue directo a saludar a la dueña de la tienda, para hacerle entrega formal de una cucharita dorada, de esas que vender los coreanos en cualquier tienda de recuerdos en Los Ángeles.

—Para que siempre me recuerde, doña Mary —dijo como despidiéndose.

A la mujer casi se le salen las lágrimas de alegría por el regalo inesperado y al reconocer detrás de la piel nueva, al mismo muchacho de antes. Al canchito que en los mejores tiempos acostumbraba pasar todas las tardes por allí, gastando o pidiendo fiado (Méndez, 2007: 6).

El personaje de Canche Chávez, en *El leproso* retrata la llegada de retorno. Esta novela me posibilita abordar el proceso de retorno como un tipo de llegada y un tipo de extranjería el cual se expresa como la pérdida del espacio social que se abandona en la comunidad de origen, y la manera en que se construyen las percepciones de quienes se quedan, “(...) ya todos en la colonia estarían hartos de Chávez, que había vuelto pero no era el mismo porque respiraba diferente, jadeaba, pensaba en otros tiempos como si hubiera sido una escena de película o un mal sueño” (Méndez, 2007: 52).

La llegada en sus múltiples niveles da cuenta del equipaje cultural que cada personaje transporta consigo, es decir, elementos del lugar de origen que son desplegados en el lugar de llegada como estrategia para arraigarse o para permanecer comunicado con el lugar de origen, en este sentido es interesante analizar el equipaje cultural que tiene lugar en la llegada de retorno, qué es lo que se trae de vuelta, y de qué manera tiene sentido en el espacio narrado las prácticas transnacionales que pudiera implicar el retorno, “—En Los Ángeles todo es de plástico, no como aquí que todavía vivimos en la edad de piedra y de los caníbales” (Méndez, 2007: 54).

En *El leproso*, el equipaje de Canche Chávez está construido a partir de contrastar la realidad en La Bethania, a la que llega después de diez años de haberse ido con la realidad Los Ángeles, “(...) aunque ahora descubriera que de lejos todo es más grato, de cerca la vida en este país es igual que la muerte” (Méndez, p. 52). La narración en tercera persona de esta novela permite mirar desde fuera y con una visión total la simultaneidad de reacciones que provoca el retorno de Canche en la comunidad, así como el contraste del Canche que retorna, frente al que se fue, “Ahora sus hábitos eran nuevos, por ejemplo lo asustaba pensar que a la mañana siguiente debería bañarse con agua fría en la regadera” (Méndez, 2007: 54), lo cual refiere a las comodidades que Canche tenía en Los Ángeles, lo cual genera ambigüedad y duda sobre los motivos que hacen que Canche regrese a su comunidad de origen de manera definitiva, cuestión que constituye un secreto que Canche no revela durante la primera mitad de la narración.

Durante las primeras horas de la llegada de Canche, existen múltiples localizaciones espaciales que van y vienen de Los Ángeles a La Bethania; la manera en que irrumpen elementos urbanos como el carro rentado en el que llega y las maletas en un contexto mayoritariamente rural, construyen los contraste de conlleva el retorno: llegar al lugar al que pertenecías pero que probablemente no vuelvas a pertenecer del todo, la novela de Méndez Vides permite reflexionar acerca del la pérdida del espacio social que se experimenta en el retorno, así como los procesos de memoria y la sensación de extranjería que puede experimentarse durante éste.

5. A manera de conclusión

La conceptualización de “la llegada” que propongo apunta hacia la provisionalidad de los espacios que se ocupan en ambos niveles, la cual está en un marco de cambio de conciencia; Iain Chambers (1995) lo señala como un cambio de percepción enmarcado en “la era de la incertidumbre”; Gloria Anzaldúa (1987) habla de la conciencia de la Nueva Mestiza; Rosi Braidotti argumenta la construcción de una subjetividad nómada (2000). Estas propuestas teóricas apuntan hacia una posibilidad de multilocalización, derivada de una lógica cultural que tiene que ver con las grandes movilidades humanas del siglo XX y que cimientan los imaginarios de las movilidades del siglo XXI, lo que a su vez problematiza la categoría de la identidad como algo fijo e inamovible, pues las subjetividades nómades se caracterizan por los desbordes identitarios (Viteri, 2014) que tienen lugar en los sujetos cuando éstos realizan diversas negociaciones con la pertenencia y las identificaciones en contextos de movilidad y llegadas constantes.

Es así que el sujeto desplazado/en desplazamiento en la literatura maneja una pluralidad de códigos, en este sentido es que la retórica de la migración plasmada en la literatura está marcada por triunfo y nostalgia, posturas contradictorias que se complementan en esta retórica, y no es posible fijar límites entre estas dos posiciones; es por esta razón que

en las novelas tiene lugar la construcción de un espacio donde ambos sentidos puedan traslaparse, y las “nuevas” identidades, entendidas como configuraciones de pertenencia a una comunidad específica, pueden convivir con las antiguas (desbordes), es decir, las conformadas en el lugar de origen pueden convivir con las del lugar de llegada (Cornejo Polar, 1996).

La llegada da cuenta de los procesos de precarización que sufren los individuos en condiciones de llegada, se trata de los parias y de los peregrinos, de los descartados de la globalización. Los procesos de llegada construidos en las tramas muestran los procesos e interacciones a partir de los intentos de integración, y la segregación de los que son sujetos, los personajes analizados comparten una sensación de llegar a un lugar al que no son bienvenidos

Es así que la provisionalidad e indefinición, lo que caracteriza a la era de la incertidumbre, marcan la condición del migrante contemporáneo. A partir de eso es que pienso el modelo de análisis en torno a la llegada. Esta falta de certidumbre implica, por un lado, una pérdida de los soportes de la existencia social, es decir el conjunto de cosas y personas que son portadoras de significados: la tierra, el hogar, la aldea, la ciudad, los padres, las posesiones, el trabajo (Bauman, 2005: 102). Y por otro lado, la manera en que esta pérdida de los soportes de la existencia conforman y transforman el equipaje cultural y la noción de hogar.

6. Referencias bibliográficas

- Aínsa, F. (2012). *Palabras nómadas. Nueva cartografía de la pertenencia*. Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera. The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce, FCE, FLACSO.
- Baudelaire, C. (2015). *El pintor de la vida moderna*. (trad. Martín Schifino). Barcelona: Taurus/Penguin Random House.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (marzo 2017). “From pilgrim to tourist or a short history of identity”. En *Revised Sociology*. Disponible en línea <https://revisesociology.com/2017/03/24/identity-bauman-pilgrim-tourist/>
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*, Barcelona: Paidós
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Briseño, X. y Díaz, C. (2009). Diáspora. En Surmuk, M. y Mckee, R. (eds.), *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (pp.85-89). México: Instituto Mora, Siglo XXI Editores.
- Castro, A. y Forné, A. (2015), *De nómadas y migrantes. Desplazamientos en la literatura, el cine y el arte hispanoamericanos*. Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- Chambers, I. (1995). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

- Cornejo Polar, A. (1995). La literatura hispanoamericana del siglo XIX: continuidad y ruptura (Hipótesis a partir del caso andino). En González, Beatriz, et. al., *Esplendores y miserias del siglo XIX*. (pp. 63-77). Caracas: Monte Ávila.
- Cornejo Polar, A. (1996). "Una heterogeneidad no dialéctica: Sujeto y discurso migrante en el Perú modernos". *Revista Iberoamericana*. LXII, 176-177, pp. 837-844
- Díaz Álvarez, E. (2015). *El traslado. Narrativas contra la idiotez y la barbarie*. México: Debate.
- Esteban, Á. y Montoya Juárez, J. (2011). ¿Desterritorializados o multiterritorializados?: la narrativa hispanoamericana en el siglo xxi. En Francisca Noguero, M^a Ángeles Pérez, et. al. *Literatura más allá de la nación: de lo centrípeto y lo centrífugo en la narrativa hispanoamericana del siglo xxi*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Estrada, O. (2012). *Invisibles. Una novela de migración y brujería*. Nueva York: Casasola Editores.
- Fonseca, D. y El-Kadi, A. (2012). *Sam no es mi tío. Veinticuatro crónicas migrantes y un sueño americano*. Miami: Alfaguara. (e-book)
- Fornet, J. (2005), *Nuevos paradigmas en la narrativa latinoamericana*, Latin American Studies Center, University of Maryland, College Park (13). Disponible en línea <http://www.lasc.umd.edu/Publications/WorkingPapers/NewLASCSeries/wp13.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona: Paidós.
- Giménez, G. (2004). Territorio, paisaje y apego socio-territorial. En *Culturas populares e indígenas*. disponible en línea [<http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/territorioPaisajeyapegosocioterritorial.PDF>], fecha de consulta: 25 de agosto de 2007.
- Informe del Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración, A.C. (INEDIM), Disponible en línea, <https://www.estudiosdemigracion.org/2017/04/13/estadisticas-2/> consultado el 13 de noviembre de 2018
- Iwasaki, F. (2003). *No quiero que a mí me lean como a mis antepasados*. Disponible en línea: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/no-quiero-que-a-mi-me-lean-como-a-mis-antepasados/html/a0ed200a-b3de-4c84-8713-904a57c62798_5.html
- Marramao, G. (2015). Spatial turn: espacio vivido y signos de los tiempos. *Historia y Grafía*, 45, 123-132
- Méndez V. (2007), *El leproso*. Guatemala, Alfaguara.
- Mezey, P. (productor) y Riker, D. (director). (1998), *The city* (cinta cinematográfica), EU, Zeitgeist Films.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Madrid: Grupo Cátedra.
- Mills, C. Wright. (1961). *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica
- Montoya, J. y Esteban, A. (2008) *Entre lo local y lo global. La narrativa latinoamericana en el cambio de siglo (1990-2006)*. España: Iberoamericana Vervuert
- Montoya, V.(2007), El mapa de lo invisible. Silencias y gramática del poder en la cartografía. *Universitas humanística*, 63, 155-179
- Morin, E.(1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nelson, D. (2010). *El regreso de una wetback*. Tegucigalpa: Ediciones Guardabarranco
- Noguero, F. (2008) Narrar sin fronteras. En Jesús Montoya, Ángel Esteban (eds.) *Entre lo local y lo global. La narrativa latinoamericana en el cambio de siglo (1990-2006)*. España: Iberoamericana Vervuert.
- Noguero, F. (2011). Utopías intersticiales: La batalla contra el desencanto en la última narrativa latinoamericana. En Francisca Noguero, Ma. Ángeles Pérez, et. al.

- Literatura más allá de la nación: de lo centrípeto y lo centrífugo en la narrativa hispanoamericana del siglo XXI.* (61-76). Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Olsson, F. (2012). Del mito de la tierra prometida al sueño del retorno: el discurso del migrante en la novela de la migración indocumentada a Estados Unidos. En Andrea Castro y Anna Forné (comps). *De nómadas y migrantes. Desplazamientos en la literatura, el cine y el arte hispanoamericanos*. Argentina: Beatriz Viterbo Editorial.
- Paz Soldán, E. y Fuguet, A. (eds.) (2000). *Se habla español: voces latinas en USA*. Miami: Alfaguara.
- Preciado, B. (2008). Cartografías queer: El flaneur perverso, la lesbiana topofóbica y la puta multcartográfica, o cómo hacer una cartografía zorra con Annie Sprinkle. En Cortés, José (ed.) *Cartografías disidentes*. Madrid: SEACEX.
- Prieto, J. (1991). De nómadas y sujetos migrantes: Arguedas, Cornejo Polar. Eilson (un ensayo de arqueología crítica). En Andrea Castro y Anna Forné (comps), *De nómadas y migrantes. Desplazamientos en la literatura, el cine y el arte hispanoamericanos*. Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- Viteri, m. a. (2014). *Desbordes. Translating Racial, Ethnic, Sexual and Gendered Identities across the Americas*. Nueva York: Suny University Press.
- Waldman, G. (2017). “Desterritorializaciones (y reterritorializaciones) literarias. Apuntes sobre la literatura sin residencia fija en la actual narrativa latinoamericana: tensiones entre lo global y lo local”. Ponencia presentada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

EVALUADORES POR PARES DE DOBLE CIEGO QUE HAN COLABORADO CON LA OBRA

Felipe Aliaga Sáez Universidad Santo Tomás, Colombia.

Enrique Carretero Pasin Universidad Santiago de Compostela. España.

Sindy Paola Díaz Better Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Luis Guillermo Torres Pérez Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Miguel Urrea Canales Universidad Santo Tomás, Colombia.

Yutzil Tania Cadena Pedraza Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Antonia Olmos Alcaraz Universidad de Granada, España.

Óscar Fernando Basulto Gallegos Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Ana Silva Cuesta Universidad de Granada, España.

Andrea Marina D'Atri Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Rubén Dittus Universidad Central de Chile, Chile.

Elizabeth Ballén Guachetá Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Cristina Oehmichen Bazan Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

Borxa Colmenero Ferreiro Universidade de Santiago de Compostela. Galiza.

Andrea Ximena Castaño Sánchez Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Ana Belen Espinosa Cid CIFP Portovello, España.

Alejandro Osorio Rauld Universidad Complutense de Madrid, España.

Diego Solsona Cisternas Universidad de Magallanes, Chile.

Endika Basáñez Barrio Universidad de País Vasco, España.

Xosé Fernández Barge Instituto de Lingüística Aplicada Universidad de Cádiz, España.

Migraciones: Movilidad y globalización en Iberoamérica es una invitación abierta al lector para hacer dialogar a la Educación y el fenómeno migratorio desde la perspectiva intercultural. De este modo, el texto acepta el desafío que representa para la construcción de sociedades cohesionadas y democráticas, el hecho de que el 3,3% de la población (entre 244 millones y 258 millones de personas, OIM, 2018) habiten y se muevan en territorios distintos al lugar de nacimiento.

Los capítulos que componen la obra abordan, de un lado, el rol de la educación en la construcción de sociedades cohesionadas democráticamente frente al desafío de la movilidad humana y las migraciones en la globalización contemporánea. De otro lado, analizan el fenómeno migratorio y de movilidad resaltando su heterogeneidad, desde la particularidad de ciertos grupos. Es decir, los migrantes no son todos iguales, no sólo por sus distintos orígenes culturales, sino también porque los procesos migratorios, dentro de un mismo grupo cultural o social, son distintos. La calidad de educación, entonces, se mediría por su capacidad de encauzar el desafío de la diversidad por el carril de la democracia, la cohesión y el respeto a los derechos humanos, a través del diálogo intercultural.

Teresa Pérez Cosgaya

En cada caso, se puede observar como cada docente despliega su capacidad para mejorar la cotidianidad de sus aulas. Teniendo en cuenta que existen momentos difíciles y obstáculos que muchas veces dificultan que prácticas como éstas se lleven a cabo. Virginia Morcillo Lora

La adaptación social es un proceso significativo tanto para los que quieren integrarse en la sociedad como para aquellos que la integran (sociedad receptora). José David Gutiérrez Sánchez

-¿Tú qué sabes de la emigración, Dris? –Sé que hay gente que llega y gente que muere en el mar. -¿Algo más? – Solo hay dos destinos, llegar o morir.” Javier Diz