



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Estudios sobre y desde la frontera

Coords.
Fernando Trujillo
Beatriz Cortina-Pérez

Dykinson, S.L.



ESTUDIOS SOBRE Y DESDE LA FRONTERA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

ESTUDIOS SOBRE Y DESDE LA FRONTERA

Coords.

FERNANDO TRUJILLO
BEATRIZ CORTINA-PÉREZ

Dykinson, S.L.

2023

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i LEyLA (Ref. PID2021-123055NB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033 y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.



ESTUDIOS SOBRE Y DESDE LA FRONTERA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 158 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-537-0

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
FERNANDO TRUJILLO	
BEATRIZ CORTINA-PÉREZ	

BLOQUE I EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1. EXPERIENCIA DE COLABORACION ENTRE ECUADOR ARGENTINA ESPAÑA: COLABORAR Y COMPARTIR PARA AVANZAR.....	17
EGUZKIÑE ETXABE	
ARACELI BECHARA	
PATRICIA MENA	
CAPÍTULO 2. PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN ESK-EPI ROOM.....	25
LAURA MARÍA COMPAÑ GABUCIO	
LAURA TORRES COLLADO	
MANUELA GARCÍA DE LA HERA	
CAPÍTULO 3. USO DE REDES SOCIALES E INTERÉS POR SER INFLUENCERS EN EL ALUMNADO DE 6º DE PRIMARIA DE CEUTA ...	44
PABLO DÚO-TERRÓN	
ANTONIO-JOSÉ MORENO-GUERRERO	
CAPÍTULO 4. INNOVACIÓN DOCENTE PARA E-LEARNING: ANÁLISIS DEL FUTURO	60
SILVIA SOLEDAD MORENO GUTIÉRREZ	
HÉCTOR HUGO SILICEO CANTERO	
CAPÍTULO 5. LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ITALIA. ESTRATEGIAS DE ACOGIDA/INTEGRACIÓN Y NECESIDADES EDUCATIVAS.....	74
FABRIZIO PIZZI	
CAPÍTULO 6. EPALE: ¿PLATAFORMA VIRTUAL Y LITERARIA SIN FRONTERAS?.....	89
ANA MARÍA PINO-RODRÍGUEZ	

CAPÍTULO 7. TRANSVERSALIZAR PRINCIPIOS DEL ENFOQUE INCLUSIVO EN UN PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICA DE CHILE.....	107
PAMELA GISCARD SÁNCHEZ	
MARCOS BARRA BECERRA	
FERNANDA FLORES MUÑOZ	
GONZALO ESPINOZA-VÁSQUEZ	
CAPÍTULO 8. UN LIBRO ILUSTRADO SALTANDO FRONTERAS PARA UN APRENDIZAJE ENTRE PARES	126
ESPERANZA JORGE BARBUZANO	
INMACULADA ANTOLÍNEZ DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS DEL LENGUAJE ESPAÑOL EN LA PUBLICIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DOMINICANA. EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO DOCENTE EN LA ASIGNATURA REDACCIÓN PUBLICITARIA.....	145
MARÍA PALLARÉS-RENAU	
MARÍA SÁNCHEZ DE MORA	
PILAR CONSTANZO CONSTANZO	
CAPÍTULO 10. FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA MAYÉUTICA RECÍPROCA.....	162
M. LUISA SIERRA-HUEDO	
ANA C. ROMEA	
MARINA AGUARELES	
CAPÍTULO 11. COMPARATIVA EN EL USO DE DISPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE 6° DE PRIMARIA EN CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS.....	178
PABLO DÚO-TERRÓN	
ANTONIO-JOSÉ MORENO-GUERRERO	
CAPÍTULO 12. OBSTACULOS PARA LA ESCRITURA DE RELATOS DOCENTES CON UN ENFOQUE REFLEXIVO.....	196
ALEJANDRA NOCETTI-DE-LA-BARRA	
PATRICIA TRONCOSO IBACACHE	
CAPÍTULO 13. BEST PRACTICES IN LANGUAGE TEACHING IN A MULTILINGUAL CONTEXT IN EARLY CHILDHOOD. A CASE STUDY ...	217
MARÍA LÓPEZ GONZÁLEZ	
JOSÉ ANTONIO LIÉBANA CHECA	
JULIO ANTONIO GARCÍA RUDA	
CAPÍTULO 14. EL IMPACTO DEL TRONCO INTER Y MULTIDISCIPLINAR EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA DE LA UAM AZCAPOTZALCO MÉXICO PARA UNA CULTURA DE PAZ EN LA SOCIEDAD MEXICANA.....	235
ALICIA CID REBORIDO	
GLORIA FRANCISCA SERRANO MOYA	
ASSUMPTA ANEAS ÁLVAREZ	

CAPÍTULO 15. “MONSTERS AND FABULOUS CREATURES” EXPERIENCIA DIDÁCTICA BASADA EN UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	257
CARLOS LUIS SALVADORES MERINO	
CAPÍTULO 16. LAS EMOCIONES Y EL DIVORCIO. EDUCANDO A LOS PADRES	271
ELISABEL CUBILLAS CASAS	

BLOQUE II. MULTILINGÜISMO

CAPÍTULO 17. NAVIGATING MULTILINGUAL LANDSCAPES: USING LANGUAGE BIOGRAPHIES AS REFLECTIVE TOOLS IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING UNIVERSITY CLASSROOM.....	283
ANDREA PERALES-FERNÁNDEZ-DE-GAMBOA MARÍA ORCASITAS-VICANDI	
CAPÍTULO 18. ELIMINANDO FRONTERAS LINGÜÍSTICAS A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN EN LA UE	303
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA	
CAPÍTULO 19. FRONTERAS EN LA LENGUA: LA SINTAXIS QUE TRAZA FRONTERAS ENTRE LOS DE DENTRO Y LOS DE FUERA	318
CARLOS ALONSO HIDALGO	
CAPÍTULO 20. TEACHING ENGLISH THROUGH PEDAGOGICAL TRANSLANGUAGING: DEVELOPING MORPHOLOGICAL AND COGNATE AWARENESS	337
M ^a REMEDIO CORONEL BLESÁ	
CAPÍTULO 21. DERRIBANDO FRONTERAS LINGÜÍSTICAS EN ÁMBITOS JURÍDICOS MULTILINGÜES: LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS JUDICIALES EN REINO UNIDO, SUDÁFRICA Y NUEVA ZELANDA	356
FRANCISCO GODOY TENA	
CAPÍTULO 22. THE LANGUAGE OF HOSPITALITY IN JHUMPA LAHIRI'S <i>THE NAMESAKE</i>	375
M. JENNIFER ESTÉVEZ YANES	
CAPÍTULO 23. TRANSITAR LAS FRONTERAS EN EL AULA DE ELE: QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES.....	393
JAVIER GONZÁLEZ LOZANO ENCARNA ATIENZA	
CAPÍTULO 24. “ROMPIENDO FRONTERAS”: CATALÁN Y CASTELLANO, LENGUAS EN CONTACTO.....	409
M. VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO ELISA ROSADO VILLEGAS	

CAPÍTULO 25. ADQUISICIÓN DEL LÉXICO Y LENGUAS EN CONTACTO: APLICACIÓN A UN CONTEXTO FRONTERIZO..... 429
M^a DEL CARMEN AYORA ESTEBAN

CAPÍTULO 26. VISIONES DE LO FORÁNEO: EXOTIZACIÓN Y TRANSCREACIÓN BILINGÜE EN LA INDUSTRIA DE LA TRADUCCIÓN...447
ANNABELLA CANNEDDU

BLOQUE III. COMUNICACIÓN Y PUBLICIDAD

CAPÍTULO 27. COMUNICACIÓN Y TERRITORIO: ESTUDIO DE CASO EN EL MOVIMIENTO INDÍGENA MA OGM 462
MIGUEL RODRÍGUEZ GUERRERO

CAPÍTULO 28. EL SIMBOLISMO URBANÍSTICO COMO SIGNO IDENTITARIO EN UN MARCO TRANSFRONTERIZO 480
ALEJANDRO ARNET RODRÍGUEZ
JULIO LÓPEZ NAVARRO

CAPÍTULO 29. LAS AGUAS TRANSFRONTERIZAS: EL ESCENARIO DE LA REFLEXIÓN BIOMIGRATORIA Y EST(ÉTICA) 518
ANA MARÍA GALLINAL MORENO

CAPÍTULO 30. EL VALOR DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA PUBLICIDAD 543
ONÉSIMO SAMUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ

CAPÍTULO 31. CAMBIOS DE PARADIGMA EN LA PUBLICIDAD SOCIAL Y DEL TERCER SECTOR: LA POÉTICA COMO RECURSO PERSUASIVO 563
ONÉSIMO SAMUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ

CAPÍTULO 32. THE DANGERS OF SHARING AN IMAGE ONLINE..... 578
NAUSIKAÄ EL-MECKY

CAPÍTULO 33. LOS PAÍSES TOMAN VIDA: UNA NUEVA TENDENCIA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL..... 600
ANTONIO DAVID PALMA CRESPO

CAPÍTULO 34. LAS IMÁGENES DE LOS REFUGIADOS UCRANIANOS Y AFGANOS EN LA PRENSA ESPAÑOLA DE REFERENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DESDE EL *FRAMING* 619
ANTONIO PRIETO-ANDRÉS
CAYETANO FERNÁNDEZ ROMERO
ALFONSO CORRAL

CAPÍTULO 35. GRÁFICA CONTEMPORÁNEA: CONTINUO DESPLAZAMIENTO DE SUS FRONTERAS EN LA ERA GLOBAL	641
ANA TOMÁS MIRALLES	
CHELE ESTEVE SENDRA	
OCTAVIO IRVING HERNÁNDEZ JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 36. COMUNICACIÓN, ESTEREOTIPOS Y SEXISMO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN VISUALES.....	677
SILVIA MARÍA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ	

BLOQUE IV.
IDENTIDAD, SOCIEDAD Y POLÍTICA

CAPÍTULO 37. THE IMMIGRATION POLICY OF THE AMERICAN ADMINISTRATIONS: THE MEXICAN FRONTIER.....	697
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA	
CAPÍTULO 38. CEUTA Y SU <i>HINTERLAND</i> FRONTERIZO: UN ESPACIO SINGULAR DONDE CONFLUYEN NOTABLES DIFERENCIAS EN EL ÁMBITO ANTROPOLÓGICO, SOCIOLOGICO Y JURÍDICO.....	718
ALEJANDRO ARNET RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 39. ESTANDARES DEL VOTO DESDE EL EXTRANJERO EN EUROPA: ANÁLISIS DE SITAROPOULOS Y GIAKOUMOPOULOS VS. GRECIA.....	739
LUIS GUILLERMO PALACIOS SANABRIA	
CAPÍTULO 40. NOSTALGIA ALIMENTARIA COMO IDENTIDAD CULTURAL.....	755
RAMÓN SEBASTIÁN ACLE MENA	
JOSÉ VÍCTOR MANUEL VALLEJO CÓRDOBA	
JESÚS LUDWING GARCÍA CANO MORA	
CAPÍTULO 41. EL PAPEL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HÍDRICOS EN MATERIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL	766
RAQUEL PAUL CABALLERO	
CAPÍTULO 42. ESPAÇOS E FRONTEIRAS SOCIOCULTURAIS NA DIÁSPORA MOURISCA (SÉCULOS XV-XVII).....	785
MARIA LEONOR GARCÍA DA CRUZ	
CAPÍTULO 43. CIENCIA ABIERTA EN “HISTORIA DE AMÉRICA”: NOTAS SOBRE PUEBLOS ORIGINARIOS Y DIVULGACIÓN SOCIAL DESDE INVESTIGACIONES DE LA FRONTERA SUR.....	804
MARÍA SOL LANTERI	

CAPÍTULO 44. FRONTERA USA – MÉXICO: EL FENÓMENO MIGRATORIO EN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA	825
ANGÉLICA MARÍA BURGA CORONEL	
ANA EDITH CANALES MURILLO	
YEDIDI CHÁVEZ VÁSQUEZ	
CAPÍTULO 45. SABERES DE FRONTERA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD CULTURAL MIGRANTE. EL CASO DE LA COMUNIDAD MARROQUÍ DE SANT MATEU (CASTELLÓN, ESPAÑA)	846
TOMÁS SEGARRA-ARNAU	
CAPÍTULO 46. LA INFRA-CIUDADANÍA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN MOVIMIENTO.....	860
CARLOS MANUEL GARCÍA LORENTE	
HAMED ABDEL LAH ALI	
CAPÍTULO 47. HABITAR LA FRONTERA CEUTÍ: ENTRE EL MULTICOMUNITARISMO Y EL TRANSCULTURALISMO.	872
HAMED ABDEL LAH ALI	
CAPÍTULO 48. PAISAJES Y CIUDADES FRONTERIZAS EN LA RAYA IBÉRICA: CIUDAD RODRIGO, ALMEIDA Y GUARDA	891
MARÍA ISABEL MARTÍN JIMÉNEZ	
LUÍS ALFONSO HORTELANO MÍNGUEZ	
LUIS MIGUEL MATA PÉREZ	
MARCOS FRANCOS	
CAPÍTULO 49. FORTALEZAS FRONTERIZAS: REFORZANDO LA IDENTIDAD EN LA ERA DE LAS FRONTERAS INTELIGENTES.....	917
JUAN FRANCISCO RODRÍGUEZ GAMAL	
CAPÍTULO 50. LA CONCEPCIÓN NACIONALCATÓLICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL EN VOX: LA PERCEPCIÓN DE LA OTREDAD A TRAVÉS DEL ESENCIALISMO NACIONAL	935
YOEL MEILÁN PENA	
ANDER RIVERA GUERRERO	
CAPÍTULO 51. LA FEMINIZACIÓN DE LOS NOMBRES DE PROFESIONES EN LA EUROPA FRANCÓFONA	957
MARÍA-JOSEFA MARCOS-GARCÍA	

BLOQUE V.
ECONOMÍA Y EMPRESA

CAPÍTULO 52. EL MARCO TRIBUTARIO DEL COMERCIO ELECTRÓNICO EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL: UN ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVAS GLOBAL Y DEL PAPEL DESEMPEÑADO POR LA OCDE974

ESTEFANÍA HARANA SUANO

CAPÍTULO 53. PERSPECTIVAS INTERNACIONALES SOBRE LA ARMONIZACIÓN FISCAL EN EL COMERCIO DIGITAL: EL PROYECTO VIDA Y EL CAMINO HACIA EL REGISTRO ÚNICO DE IVA..... 992

ESTEFANÍA HARANA SUANO

CAPÍTULO 54. UNA APROXIMACIÓN A LA MOVILIDAD LABORAL ENTRE FRONTERAS EN LA UNIÓN EUROPEA 1010

MANUEL HERNÁNDEZ PEINADO

MARIAM AHMED AHMED

CAPÍTULO 55. EXPANSIÓN DE LA PALMA DE ACEITE EN LA FRONTERA SUR DE MÉXICO. EL CASO DEL ESTADO DE CAMPECHE..... 1037

RICARDO ISAAC MÁRQUEZ

CAPÍTULO 56. EMPRENDIMIENTO EN MÉXICO: LOS TIPOS SOCIALES DISPONIBLES 1052

LUIS XAVIER GARAVITO TORRES

JORGE ALBERTO MÁRQUEZ HERRÁN

BLOQUE VI.
SALUD

CAPÍTULO 57. LA PRESIÓN MIGRATORIA EN LA FRONTERA DE CEUTA: ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE PRIMERA INTERVENCIÓN..... 1070

ANA MARÍA ANTOLÍ JOVER

MARÍA GÁZQUEZ LÓPEZ

MARÍA ADELAIDA ÁLVAREZ SERRANO

PASCUAL BRIEBA DEL RÍO

CAPÍTULO 58. PROBLEMÁTICAS EN LA ATENCIÓN DE SALUD MENTAL EN LAS MUJERES MIGRANTES Y REFUGIADAS: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 1086

MARÍA GÁZQUEZ LÓPEZ

ANA MARÍA ANTOLÍ JOVER

PASCUAL BRIEBA DEL RÍO

MARÍA ADELAIDA ÁLVAREZ SERRANO

CAPÍTULO 59. LAS RADIOCOMUNICACIONES COMO UN RECURSO COMPLEMENTARIO PARA SORTEAR LAS FRONTERAS EN LA ASISTENCIA SANITARIA A BORDO.....	1106
RAQUEL ESTHER REY CHARLO	
CAPÍTULO 60. COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ATENCIÓN ODONTOLÓGICA A PACIENTES MIGRANTES EN CHILE ¿MODELADO POSITIVO O NEGATIVO?	1131
DEBBIE J. ÁLVAREZ-CRUCES ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA	

En el contexto de un mundo cada vez más interconectado, donde las fronteras —sean geográficas, disciplinarias, culturales o conceptuales— entrelazan y desafían nuestras percepciones, emerge el compendio "Estudios sobre y desde la Frontera". Este libro se erige como un testimonio audaz que invita a explorar las complejidades de las fronteras en diversos contextos y disciplinas, ofreciendo una perspectiva única sobre cómo estas moldean y transforman nuestra comprensión del mundo.

Las fronteras no solo separan, sino que también conectan, y este libro actúa como un puente entre diversas perspectivas y enfoques que abrazan la noción de frontera en el ámbito académico. Desde los límites interdisciplinarios hasta las fronteras geopolíticas, culturales y sociales, los ensayos y análisis aquí reunidos trascienden las convenciones establecidas, revelando la riqueza y complejidad de estos espacios fronterizos.

"Estudios sobre y desde la Frontera" despliega un tapiz intelectual donde académicos, investigadores y pensadores de diversas áreas comparten reflexiones, análisis y descubrimientos. Este libro no solo invita a la exploración de las fronteras en sí, sino que también cuestiona percepciones arraigadas, desafiando el pensamiento convencional y abriendo paso a nuevas formas de comprensión.

El libro se organiza en seis áreas de conocimiento que abarcan una amplia gama de temas fronterizos:

En primer lugar, el bloque temático de la educación explora experiencias colaborativas entre países, estrategias educativas para menores migrantes, innovaciones en educación a distancia, análisis lingüísticos y metodologías pedagógicas para fomentar el pensamiento crítico, entre otros temas educativos y pedagógicos.

El segundo eje temático se enfoca en el multilingüismo, abordando aspectos como el uso de lenguas en contacto, la enseñanza de idiomas extranjeros, la traducción en contextos multilingües, la adquisición del léxico en entornos fronterizos y la influencia del multilingüismo en diversas áreas.

El Bloque III analiza la Comunicación y la Publicidad, investigando su impacto en contextos territoriales, la influencia de la interculturalidad en la publicidad, los cambios de paradigma en la publicidad social, el impacto de las imágenes en los medios y la evolución de la comunicación visual contemporánea.

El Bloque IV profundiza en temas de identidad, sociedad y política, explorando aspectos como las políticas migratorias, la gestión de la diversidad cultural, identidades en diásporas históricas y la construcción de identidades en contextos fronterizos.

El núcleo temático de Economía y Empresa (bloque V) examina el comercio electrónico internacional, la movilidad laboral en la Unión Europea, la expansión de cultivos en fronteras y el emprendimiento en México.

Por último, el Bloque VI aborda cuestiones de salud relacionadas con la migración, la atención de salud mental en mujeres migrantes, el uso de radiocomunicaciones en asistencia sanitaria y la competencia intercultural en la atención odontológica a pacientes migrantes.

Estos temas reflejan la diversidad y complejidad de las fronteras, ya sean lingüísticas, culturales, políticas, educativas, económicas o de salud. Cada capítulo ofrece una ventana a un mundo donde las fronteras se disuelven, los límites se desdibujan y la intersección de ideas genera un terreno fértil para la innovación y el conocimiento transformador. Desde la lingüística hasta la sociología, desde la historia hasta la antropología, este libro ofrece una visión panorámica que ilumina cómo las fronteras impactan en nuestra sociedad, cultura, conocimiento y percepciones.

Al sumergirse en las páginas de "Estudios sobre y desde la Frontera", el lector se embarca en un viaje intelectual apasionante, desafiando suposiciones arraigadas y explorando la riqueza inherente a la diversidad, la ambigüedad y la interconexión en los bordes de la comprensión humana.

Finalmente, deseamos que este libro sirva como faro de conocimiento, inspirando la búsqueda de nuevos horizontes intelectuales y fomentando la apertura hacia la multiplicidad de perspectivas que enriquecen nuestro entendimiento del mundo en el que vivimos.

FERNANDO TRUJILLO Y BEATRIZ CORTINA-PÉREZ
Facultad de Educación, Economía y Tecnología
Universidad de Granada

BLOQUE I

EDUCACIÓN

EXPERIENCIA DE COLABORACION ENTRE ECUADOR ARGENTINA ESPAÑA : COLABORAR Y COMPARTIR PARA AVANZAR

EGUZKIÑE ETXABE

*Directora área educativa de APNABI-AUTISMO BIZKAIA
Coordinadora de Educación de FEVAS-PLENA INCLUSION EUSKADI*

ARACELI BECHARA

*Maestría En Pedagogía
UPAEP (Universidad Autónoma del Estado de Puebla) Puebla -México
Especialista En Osfl. - Posgrado en Organizaciones Sin Fines de Lucro
Buenos Aires Argentina. Maestra Montessori*

PATRICIA MENA

*Directora de FINESEC con sede en Quito
Presidenta Nacional de FENODIS
(Federación Nacional de ONG para la discapacidad)*

1. INTRODUCCIÓN

Daremos cuenta de una práctica surgida durante la pandemia del COVID, ante la necesidad de afrontar una situación de incertidumbre mundial, con la que estábamos en una situación de riesgo, en la que muchas personas, sobre todo aquellas de mayor vulnerabilidad, como las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y sus familias, quedan atrás y olvidadas. Compartir experiencia y conocimiento para poder afrontar esa situación ha supuesto un ejercicio de reflexión conjunta de profesionales de tres países diferentes (Patricia Mena de Quito, Ecuador, Directora de FINESEC y presidenta de FENODIS; Araceli Bechara, de Argentina y Eguzkiñe Etxabe, Directora del área educativa de APNABI, y coordinadora de educación de FEVAS-PLENA INCLUSION, España), con experiencias y realidades diversas, pero bajo un paraguas y un objetivo común: *“Si compartimos aquello que sabemos, si escuchamos y conocemos a las personas con discapacidad con las que*

trabajamos y a sus familias, podremos aumentar nuestras fortalezas para poder salir adelante.”

Desde la importancia de responder a una necesidad, de compartir vivencias para no sentirnos solos, de dar una respuesta ante una situación inédita y sobrevenida, hemos ido generando un “espacio de trabajo y de reflexión”, dinámico, ilusionante, con visión de desarrollo y de futuro. Un espacio de reflexión que supera fronteras y reduce barreras.

Gracias al avance de la digitalización, se abre una nueva forma de colaboración, de superar fronteras, de acercar conocimiento y experiencia, de generar impacto cultural, social y político, de promover mejoras que permiten avanzar en clave de derechos, en las respuestas que se ofrecen a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en diferentes ámbitos y que promueven calidad de vida y participación social. Una experiencia alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para mejorar la humanización, llevada a cabo desde la convicción y el compromiso a que existan oportunidades para todas las personas, contribuir a minimizar desigualdades, en definitiva, contribuir a que “nadie queda atrás”.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta pandemia, ha supuesto un reto mundial nunca vivido por nuestra generación, y por lo tanto no contábamos con un conocimiento previo. Hemos ido construyendo conocimientos, estrategias y nuevas metodología de intervención, en el día a día y desde la propia experiencia. El desconocimiento inicial, produjo desconcierto mundial. Escuchábamos un mensaje único, el del aislamiento y nos quedamos todos en nuestras casas. Había que protegerse aislándose. Un mensaje, que fue interpretado, desde el miedo, desde la inseguridad, desde la angustia, desde una completa interrupción y desajuste de la realidad en la que estábamos viviendo, una realidad marcada por una actividad, que nos daba seguridad, estabilidad y un cierto bienestar. Toda la sociedad, se paralizó, escuchó la voz de los y las políticas, el mensaje de la falta de conocimiento, no tener claro a que nos enfrentábamos y cada uno tuvo que realizar su propia introspección y pensar ¿Y ahora qué y cómo? . Un reencuentro de cada uno de nosotras y nosotros, un ejercicio de

introspección, una reflexión, sobre nuestra situación personal y con aquello con lo que hemos adquirido un compromiso en la vida: El compromiso de trabajar con personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y sus familias, el compromiso de liderar un equipo de profesionales que contribuyen a esa realidad y de formar parte de un entramado organizacional, comprometido con ese fin. Desde la responsabilidad individual, a la responsabilidad organizacional, existen dos alternativas posibles: La resignación, continuar a la espera, continuar paralizados, continuar cada uno consigo mismo o la creatividad, es decir generar ideas para avanzar, para superar la soledad y empezar a trabajar en red. Aislados sí, pero “desconectados y solos nunca”. Ponernos a trabajar juntas y en red es lo que nos puede ayudar a salir adelante; juntas desde el entorno micro, a juntas en el entorno más macro. De unas conversaciones de a tres, a unas charlas con incidencia social para afrontar cambios.

En esos primeros momentos, de temores e inseguridades, pudimos generar una visión compartida, “Hay que salir de esta y tenemos que aprender y compartir lo aprendido”. Para ello el primer paso fue acceder a plataformas de formación, de universidades, de movimientos asociativos, de colectivos sanitarios... Era necesario conocer y compartir el conocimiento que se iba generando en los diferentes países y de diferentes colectivos, para compartir aprendizajes y generar nuestro propio conocimiento adaptado a nuestra realidad. Ese fue nuestro primer momento para poder consolidarnos, generamos afinidades y objetivos compartidos, pudimos compartir publicaciones, conferencias, seminarios... Este punto de partida ha demostrado que el esfuerzo y el compromiso social, ha sido una fuerza emergente para salir adelante. El empuje social, el compromiso, las creencias, la ética, la solidaridad... Han tenido un papel clave en las respuestas para convivir con la pandemia

¿Qué aspectos han sido importantes para construir estas redes de colaboración? Lo primero, creer en la cultura de la colaboración, generar una confianza mutua, entre los diferentes agentes, basada en una escucha activa; compartir valores y creencias, de lo contrario no sería viable; reconocimiento de los saberes de cada cual; compartir conocimiento desde la generosidad y solidaridad; generar dinámicas de contraste constructivo para un fortalecimiento mutuo, generar un liderazgo compartido. Del

compartir a la creación de propuestas que se nos han llevado a desarrollar diferentes prácticas, a nivel institucional, planes de actuación en cada una de nuestras organizaciones y entorno cercano; colaboraciones a nivel federativo, con publicaciones en revistas sobre la realidad vivida y a nivel de desarrollo de nuevos proyectos interinstitucionales, de cara a un futuro cercano. Se fue consolidando entre nosotras el intercambio de saberes, de información y de experiencia que nos permitiría seguir avanzando.

Ahora bien, ¿creatividad y cultura de colaboración para qué?. Una respuesta obvia pero que es necesario identificar bien: para poder dar un apoyo a las diferentes barreras con las que se encuentran las personas a las que habitualmente damos respuesta presencial. No se puede actuar como si no pasara nada. Fue necesario analizar dichas barreras, profundizar sobre los contextos, definir en cada caso las urgencias y necesidades. En algunos casos eran diferentes y en otras eran compartidas. Descubrimos las dificultades ante la soledad sentida, la desconexión de la realidad, las tremendas desigualdades generadas, las diferentes culturas familiares, los temores al reencuentro con la vida social, la barrera de superar los temores a la desescalada.... Pensar en respuestas comunes, no era suficiente y ello nos llevó a identificar, dialogar y diseñar respuestas más personalizadas, lo cual requiere trabajar en la cultura de “ponerse en la situación del otro”. No podíamos olvidar que el objetivo es la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y sus familias y que la percepción de la calidad de vida es subjetiva. Mientras que para una familia la preocupación es “que lleguen los deberes para su hijo o hija”, para otros, es “sentir que alguien les apoya para organizarse en ocupar el tiempo en casa”. En ningún momento, el reto fue cómo llevar la escuela (u otros servicios) a casa, la realidad era cómo los docentes se ponían en disposición, de crear herramientas adaptadas, en generar tiempos de apoyo y escucha orientados a una convivencia y aprendizaje compartido en cada casa. Como ajustábamos respuestas en función de cada situación personal, como desarrollábamos la capacidad de adaptación y de flexibilidad, orientándonos a cada familia. Todo ello con un apoyo clave para el manejo de las emociones a lo largo del proceso. Los retos a los que nos hemos ido enfrentando y sobre los que hemos compartido estrategias y proyectos, no han sido “los centros y los

servicios”, sino cómo poner los recursos a disposición de cada familia, para empoderarla en aquello que puede y sabe hacer.

En esta cultura de colaboración, ha sido muy necesario utilizar la técnica de escuchar, preguntar lo justo sin juzgar, y apoyar en aquello que podamos. Una cultura de colaboración, en la que lo fundamental y aquello en lo que siempre hemos creído ha sido: prudencia y respeto. Se ha compartido ideas y conocimientos, desde la confianza y con un objetivo común, así se ha podido incidir en entornos frágiles y adversos contribuyendo a crear una sociedad con mayor resiliencia.

Una red creada en pandemia entre tres profesionales de tres lugares diversos, España- Ecuador- Argentina, liderada por una gran amiga que nos unió, Patricia. Una red en la que hemos contrastado actuaciones micro, hemos consensuado, hemos compartido, hemos implementado. Una red en la que nos hemos ido formando, generando respuestas para el confinamiento y para la desescalada, hemos realizado difusión de aquello que hemos aprendido, nos hemos apoyado emocionalmente, hemos creído en lo que hacemos y nos ha llenado de satisfacciones. Una colaboración en la que hemos constatado logros en las personas con discapacidad y las familias, así como en los profesionales, es decir en los diferentes agentes y de la que hemos conseguido sonrisas y seguridad por parte de las personas con discapacidad y de sus familias. Una red que se crea ante una necesidad, se sistematiza y sigue avanzando, que confía plenamente en lo importante que es la escucha, la palabra y el compartir, que valora que una respuesta presencial es irrenunciable, pero que en esa respuesta presencial, tendremos que repensar cosas, porque la pandemia nos ha enseñado para qué estábamos preparados y para qué no. Por ello superando la pandemia decidimos consolidar este espacio de compartir y de construir y continuamos construyendo juntas.

3. EVOLUCION Y SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA

Desde los primeros contactos, en el año 2020, en plena pandemia, centrados en compartir y diseñar estrategias para afrontar la crisis y el miedo a lo desconocido, evolucionamos en el diseño de respuestas creativas, para hacer un retorno posibles (planes de desescalada, compartir

materiales, cómo superar el síndrome de la cabaña, planificación de prácticas seguras....) recogiendo y creando documentos y poniéndolos a disposición de quien los considere de su interés. Todo ello forjado desde los valores y actitudes, de esfuerzo y compromiso. Iniciamos diálogos puntuales, pasamos a encuentros periódicos discretos, con aforo de 20 personas, al ver como cada vez se iban sumando más profesionales, más familias, técnicos de la administración, personas con discapacidad.... Se fueron convirtiendo en encuentros que generaban esperanza, ilusionaban, generaban impacto, encuentros y reflexiones compartidas que nos han permitido avanzar, evolucionar, generar progreso e innovación.

Aprovechando el vínculo generado, las alianzas de éxito que se van forjando, el interés de seguir compartiendo experiencia y conocimiento, se da continuidad a estos encuentros y se oferta a los participantes un certificado de participación a modo de reconocimiento de su interés.

Estamos ante un nuevo reto post-pandemia, una nueva ilusión con un rumbo trazado, el de construir un futuro con mejores apoyos para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Abordamos nuevos conocimientos, nos proponemos reflexionar en cómo poner en el centro a cada persona con discapacidad para repensar en la prestación de los apoyos, una actualización de la conceptualización de discapacidad intelectual y del desarrollo, reflexión sobre el nuevo paradigma de ciudadanía compartida; tener en cuenta las orientaciones de la ONU, en clave de derechos de las personas con discapacidad; diseñar acciones para avanzar en los objetivos de desarrollo sostenible. Evolucionar hacia un nuevo modelo de atención para las personas con discapacidad intelectual.

Un salto cualitativo importante, de una necesidad, de un dialogo entre tres profesionales, de diferentes “culturas y saberes “, pero unidas por un interés compartido, trabajar para la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y sus familias, a generar un impacto de participación de más de 100 personas. Del dialogo a la construcción de diferentes unidades temáticas a transmitir, compartir y generalizar, con diferentes instituciones, profesionales y familias. Contenidos y prácticas que contribuyen a avanzar hacia una sociedad más justa y solidaria. Un nuevo horizonte está en marcha.

En la actualidad damos forma a una práctica de sostenibilidad social, trabajamos para fortalecer la cohesión, para que las personas con discapacidad puedan avanzar en su desarrollo vital, para mejorar las oportunidades de las comunidades en desventaja. Trabajamos por un cambio en el modelo de atención a las personas con discapacidad.

La sostenibilidad social, adquiere hoy en día tanto valor como la sostenibilidad medioambiental y económica para mejorar la inclusión. Cada vez es más necesario la búsqueda del equilibrio entre el respeto al medioambiente, el crecimiento económico y el bienestar social. Es una clave para promover la prosperidad compartida y minimizar barreras.

La creencia en la cultura colaborativa, el compromiso, la trayectoria previa y la digitalización, nos ofrecen oportunidades para seguir creando espacios para la reflexión, en los que seguiremos invitando a participar a todos aquellos agentes que lo deseen. La sistematización de los encuentros, nos permite un acompañamiento en los procesos de transformación y de generación de ideas para seguir avanzando.

4. RESULTADOS : QUE HEMOS APRENDIDO

Lo primero, reconocer que una arquitectura de vínculos, deseos y saberes, ha sido un gran cimiento y nos ha permitido gracias a la digitalización y la virtualidad salir adelante y superar barreras y fronteras. Las relaciones de confianza y la generosidad, han sido la base del éxito de la colaboración. El acompañamiento es un principio clave para provocar espacios de reflexión, para buscar elementos de encuentro, puntos a compartir, ilusiones y retos a afrontar. El acompañamiento supera a la idea de asesoramiento, impulsa la movilización del conocimiento, a contextualizar la toma de decisiones y asumir responsabilidades para adaptarse a los cambios y enfrentarse a nuevos retos.

Contrastar experiencias es motivador, ayuda a que surjan ideas e iniciativas de mejora y el compromiso compartido dinamiza proyectos y promueve desarrollo sustentado en valores y principios como el respeto y el empoderamiento de todos los agentes.

La sistematización incide en compartir las creencias, en la mejora de conocimientos y genera impacto social. Poner pasión y compromiso en lo que hacemos, nos puede hacer desarrollar una práctica orientada a la sostenibilidad.

5. CONCLUSIONES

Una práctica que surgió, entre tres profesionales de la geografía mundial, Quito, Buenos Aires y Bilbao, ante una situación de desconcierto e incertidumbre, y que se convirtió en una experiencia positiva en la pandemia. Desde la colaboración, la empatía, el respeto, el compromiso de compartir y priorizando la humanización, se ha compartido información llegando a influir positivamente en procesos sociales y tiene efectos positivos en la intervención con las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y sus familias, para el fomento de su calidad de vida. Una práctica con difusión de conocimiento, formación, compartiendo aprendizajes, intercambiando saberes y experiencias, generando respuestas que se orientan a las necesidades de las personas, compartiendo y generando proyectos post-pandemia. La cultura de la colaboración nos ha permitido dar respuestas a inquietudes, aclarar dudas y generar esperanza.

Una experiencia real, vital y gratificante de tres profesionales del ámbito social que pretende dar a conocer y aportar claves de proceso de participación y transformación, que se dará continuidad siempre que pueda beneficiar a diferentes agentes.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos queda dar las gracias por un lado a todas las personas que han respondido a nuestras convocatorias de reuniones y la difusión realizada, por otro a las personas que nos han dado la oportunidad de compartir la experiencia. Por último por la oportunidad para socializar la experiencia en un congreso como este “Conocimiento en la Frontera”.

Gracias a todas las personas con discapacidad y a sus familias, que nunca se rinden y en pandemia nos dieron una lección de resiliencia.

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN ESK-EPI ROOM

LAURA MARÍA COMPAÑ GABUCIO

ISABIAL, CIBERESP

Universidad Miguel Hernández de Elche, España

LAURA TORRES COLLADO

ISABIAL, CIBERESP

Universidad Miguel Hernández de Elche, España

MANUELA GARCÍA DE LA HERA

ISABIAL, CIBERESP

Universidad Miguel Hernández de Elche, España

1. INTRODUCCIÓN

La habitación de escape o *Escape Room*, se concibe como un juego colaborativo en el que hay que resolver puzles y hallar pistas para superar pruebas que nos ayuden a escapar de una sala (o conjunto de salas) en un tiempo determinado. Nacieron como una actividad lúdica y social y, actualmente, se han convertido en uno de los planes de ocio más usados. Tanto es así, que ha sido usado como base para implementar una forma innovadora de gamificación en el aula, muy usada en todas las disciplinas en general y en las ciencias de la salud en particular. El *Escape Room* es un método muy útil de aprendizaje que se caracteriza por ser una metodología versátil en la que podemos incluir los conceptos y habilidades a desarrollar que creamos convenientes y guiar el aprendizaje de una forma divertida, innovadora y motivadora.

1.1. INNOVACIÓN EDUCATIVA

El sistema educativo se está enfrentando a numerosos cambios complejos profundos que afectan a nivel mundial y están producidos por diversas transformaciones sociales y políticas, por una alta digitalización y avances tecnológicos así como por una sociedad que exige una educación de calidad (Venegas, 2018). Conforme la educación avanza y

evoluciona, tanto las escuelas como las universidades y los centros de investigación han tenido que replantearse las formas de enseñanza, teniendo que implementar nuevas estrategias educativas para cumplir y adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la calidad que exigen las demandas de la sociedad (Venegas, 2018). Es por ello, que la innovación educativa está cobrando cada vez más protagonismo en los centros educativos (Cortés de Abajo & Cerdán Ortiz-Quintana, 2018).

La innovación educativa es un proceso permanente de cambios, no solo en la forma de enseñar, sino también en las nuevas estrategias que se implementan en el currículo, materiales, instituciones y formas de pensamiento, tanto de los docentes como de los estudiantes (Mero Garcia, 2022). Se trata de un proceso abierto que requiere de reciclaje y modificaciones periódicas para no caer en la obsolescencia, cuyo objetivo es lograr que el aprendizaje sea pertinente a la situación actual de la sociedad (Mero Garcia, 2022). La innovación educativa engloba un modelo de aprendizaje que fomenta la reflexión y de decisiones, el pensamiento creativo-productivo, las habilidades de resolución de problemas, la cooperación y la autogestión (Cahyani, 2019). Para ello, los docentes han hecho uso de distintas estrategias educativas y métodos formativos más activos y proactivos (Okoye et al., 2020) con el fin de adaptarse a las dinámicas emergentes en educación que se han ido generando en relación a los cambios globales de la sociedad.

Uno de los cambios globales más recientes al que se tuvo que hacer frente desde todos los ámbitos, y a nivel mundial, fue la pandemia por COVID-19. Desde la pandemia, la educación ha evolucionado hacia una vertiente más virtual, con menor presencialidad y con un papel protagonista de la enseñanza mediada por nuevas tecnologías (Trujillo Sáez, 2020). Este fenómeno sin precedentes hizo necesario un nuevo enfoque de la innovación educativa, centrándose más sobre las competencias digitales de los estudiantes de cualquier nivel y disciplina. Esto pudo suceder, principalmente, porque la educación cambió sin previo aviso y muchos estudiantes y docentes no contaban con buenas habilidades y conocimientos sobre herramientas digitales. La pandemia alteró la enseñanza en todas las disciplinas, pero se vieron especialmente afectadas aquéllas con una vertiente más práctica, como por ejemplo las

disciplinas médico-quirúrgicas (Dedeilia et al., 2020). Ese momento supuso un reto para la enseñanza y todos sus intervinientes, que forzó a los docentes a ser más creativos y a desarrollar nuevas formas y estrategias de enseñanza, especialmente online (Dewart et al., 2020).

A pesar de la reinención de la docencia tras la pandemia, la educación fue uno de los ámbitos que más conservó sus formas y estructuras, llegando a sugerir algunos autores el estancamiento de la educación (Palacios-Núñez & Deroncele-Acosta, 2021). Es indiscutible que todas las instituciones educativas y docentes tienen el interés y la necesidad de garantizar que sus estudiantes aprendan de forma eficaz (Okoye et al., 2020) pero ello no puede lograrse sin una enseñanza que rompa con lo tradicional, que se centre en aprendizajes que fomenten habilidades de pensamiento creativo y crítico (Cahyani, 2019) que, además de lograr objetivos didácticos, ayuden a los estudiantes a enfrentarse a retos de su contexto social con éxito (Yañez-Figueroa et al., 2017). Por tanto, alcanzar este nivel en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el objetivo global de la innovación educativa (Rikkerink et al., 2016).

La innovación educativa pretende establecer nuevas formas de enseñanza que se adapten al contexto actual de la sociedad y que se creen como parte de un proceso interactivo entre los involucrados en el tándem enseñanza-aprendizaje para lograr aprendizajes relevantes. Una revisión publicada recientemente con el objetivo de describir cómo debe ser un aprendizaje para ser considerado relevante, ha concluido que los aprendizajes relevantes pueden ser innovación educativa en sí mismos (Palacios-Núñez et al., 2021). Además, indica que, para lograr este tipo de aprendizaje, la innovación educativa debería incluir al docente como sujeto activo y reflexivo de su propia práctica, articular una conexión entre la herramienta usada como medio de la innovación educativa y la meta/capacidad a desarrollar con esa actividad innovadora, además de haber sido creada en conjunto entre los distintos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje (Palacios-Núñez et al., 2021).

La innovación educativa ha adquirido gran relevancia internacional en los últimos años. Una prueba de ello es el número de publicaciones en PubMed, una de las bases de datos más usadas en el ámbito científico, sobre *innovative teaching*, que ha ido creciendo a gran velocidad desde

el año 2010, alcanzando el pico máximo de publicaciones, 19.241, en el año 2022. Todas estas publicaciones pueden sustentar una base sólida para implementar acciones de innovación educativa basadas en la evidencia, especialmente de las principales que se muestran en la Figura 1.

FIGURA 1. Principales metodologías de innovación educativa.



Fuente: Elaboración propia a partir del artículo LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA presentado en V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020) (Hernández Prados & Collados Torres, 2020).

1.2. GAMIFICACIÓN EN EL AULA

La gamificación es un proceso metodológico educativo en el que el juego es el medio para la adquisición de conocimientos, que normalmente se usa como estrategia de innovación educativa. Esta metodología se inicia en la enseñanza por la necesidad de facilitar el aprendizaje, intereses y comprensión de contenidos por parte de los estudiantes usando para ello el juego como un componente dinamizador de la docencia universitaria (Oliva, 2017). El objetivo por excelencia de la gamificación es mantener el compromiso del alumnado para obtener un alto rendimiento académico gracias a una interacción más dinámica docente-estudiante (Oliva, 2017). Además existen otros objetivos que alcanzar con

la aplicación de la gamificación en educación como mejorar la concentración y el compromiso de los estudiantes, así como disminuir su frustración y desmotivación con los sistemas educativos (Lopes et al., 2019).

La gamificación se basa en una serie de dinámicas lúdicas que se llevan a cabo en el ámbito académico, que se debe iniciar con una serie de normas establecidas a priori y en un contexto formal, pero que permiten una participación libre y voluntaria por parte del alumnado (López-Belmonte et al., 2020). Existen diversos tipos de juegos que se pueden usar como parte de una metodología educativa de gamificación, por ejemplo, videojuegos, vídeos o ejercicios de simulación (Gentry et al., 2019). Esta metodología basada en el juego cuenta con amplios efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el incremento de la motivación, el trabajo cooperativo tanto para estudiantes como para docentes (Lee & Hammer, 2011) y el fomento del estudio de manera autónoma por parte de los estudiantes (Caponetto et al., 2014).

La evidencia científica sobre la aplicación de la gamificación en el aula ha mostrado que es una metodología eficaz para disminuir problemas usuales en los estudiantes como la evasión, la falta de compromiso y la desmotivación (Oliveira et al., 2022). Esto es posible gracias a que la gamificación ofrece distintas formas de que los estudiantes realicen las actividades educativas deseadas, asociándolas a elementos de juego (Bai et al., 2020). De hecho, hay varios estudios que han mostrado resultados beneficiosos en los estudiantes derivados del uso de esta metodología en el aula. Entre estos resultados destacan el incremento de la motivación de los estudiantes (Hallifax et al., 2020), un aumento del rendimiento académico (Lo & Hew, 2020; Zainuddin et al., 2020) y un mejor proceso de formación (Larson, 2020).

En resumen, la gamificación es el uso del pensamiento y las características de un juego en un ámbito que no es necesariamente lúdico (Huotari & Hamari, 2012). En general, su uso ha mostrado resultados prometedores en estudiantes, docentes y proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, según una revisión publicada muy recientemente, hay estudios que han encontrado resultados contradictorios (Oliveira et al., 2023). Esto sugiere que la gamificación es una metodología sobre la cual deberían realizarse más investigaciones, pues los resultados disponibles en la

literatura científica no proporcionan evidencia suficiente, especialmente en lo que respecta al rendimiento del aprendizaje (Oliveira et al., 2023).

1.3. *ESCAPE ROOM* EN EDUCACIÓN

El *Escape Room* es una actividad de ocio que llegó a España en el año 2013. Desde entonces, ha sido acogida de una forma muy positiva por la población general. Tanto, que España se ha convertido en el país de Europa con más usuarios de *Escape Room* (Moya, 2018). En el contexto educativo suelen conocerse como habitaciones de escape educativas o *educational escape rooms* y se utilizan como una estrategia de gamificación en docencia (García et al., 2018).

El *Escape Room*, permite repasar el contenido teórico de las clases de forma lúdica, favoreciendo el proceso de aprendizaje gracias al uso del juego como herramienta de conocimiento (Sánchez Rivas & Ruiz Palmero, 2019). Se trata de un juego accesible a todo tipo de jugadores, que desarrolla el ingenio gracias al trabajo en equipo, comunicación y pensamiento crítico, logrando que los estudiantes se evadan, e incluso olviden la finalidad educativa en algunas ocasiones (Grande-de-Prado et al., 2020). Por otra parte, las habitaciones tienen infinitas posibilidades de modificación y diseño, lo que posibilita que los docentes puedan adaptarlas a sus asignaturas y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (Wiemker et al., 2015).

Esta estrategia de gamificación suele ser bien recibida por parte de los estudiantes, aumentando su colaboración, motivación, resolución de problemas y competencias sociales (Moreno Fuentes, 2019). De hecho, consigue que el alumnado se enganche al aprendizaje (Lopez-Pernas et al., 2019), siendo esta la posible razón por la cual se han descrito distintos beneficios de su uso en educación (Clarke et al., 2017; García-Tudela et al., 2020; Moore & Campbell, 2020). En general, destaca como beneficio el desarrollo de competencias transversales por parte de los estudiantes, como la resolución de problemas (Clarke et al., 2017; García-Tudela et al., 2020) y los sentimientos de pertenencia a un grupo y de utilidad/capacidad para realizar esa tarea (Moore & Campbell, 2020).

1.4. *ESCAPE ROOM* EN CIENCIAS DE LA SALUD

El *Escape Room* cuenta con evidencia científica en distintos niveles de estudios y materias, aunque una de las ramas con más presencia de esta metodología innovadora, son las ciencias de la salud. Para establecer una base sólida sobre la que sustentar el proyecto de innovación docente universitario que presentamos en la sección de metodología de este capítulo de libro, realizamos una revisión narrativa de la literatura en la base de datos PubMed.

Utilizando la estrategia de búsqueda “*escape room*” AND *health* AND *student*, hemos identificado seis artículos sobre el uso de *Escape Room* en ciencias de la salud que han sido publicados en los meses que llevamos de 2023 (enero-julio). Dos de ellos eran trabajos de revisión (Hintze et al., 2023; Pornsakulpaisal et al., 2023) y el resto estudios experimentales (Fusco et al., 2023; Hebert, 2023; Martirosov et al., 2023; Moffett et al., 2023). Tres de los estudios experimentales se realizaron en Estados Unidos, uno en Irlanda (Moffett et al., 2023) y el número de estudiantes que participaron osciló entre 22 y 266. A continuación, se describe en detalle la metodología y resultados de los estudios experimentales:

Fusco (2023) (Fusco et al., 2023) realizaron un estudio experimental con 266 estudiantes de distintas disciplinas de ciencias de la salud (Fisioterapia, Farmacia y Enfermería). En este estudio implementaron un *Escape Room* virtual con el objetivo de incrementar la socialización interprofesional. Este *Escape Room* virtual se creó utilizando *Google Sites* y consistió en una serie de pruebas centrados en el aprendizaje online. Las pruebas versaban sobre parte del contenido teórico de estas carreras universitarias, especialmente relacionados con gestión de la sepsis y precauciones postoperatorias para pacientes tras una artroplastia total de cadera. Los equipos de estudiantes disponían de 30 minutos para completar la sala de escape virtual, lo que se conseguiría una vez resueltos con éxito todos los rompecabezas. Para poder contabilizar el tiempo empleado en cada prueba, uno de los integrantes del equipo debía solicitar un formulario a través de Quilogo, que es una aplicación que permite incrustar un temporizador en los formularios de *Google Forms*. Los resultados de la implementación de este *Escape Room* virtual se evaluaron

a través de cuestionarios específicos y mostraron que la socialización interprofesional entre todos los estudiantes aumentó significativamente, pasando de 5,5 puntos antes del *Escape Room* virtual a 6,0 puntos tras el mismo. Además, los estudiantes valoraron muy positivamente esta experiencia de aprendizaje, considerándola eficaz e importante para su desarrollo profesional.

Moffet (2023) (Moffett et al., 2023) realizaron un estudio piloto usando *Escape Room* con la finalidad de mejorar el manejo y tolerancia a la inseguridad en 22 estudiantes de medicina. Diseñaron un *Escape Room* virtual usando *Microsoft Teams* para ser jugado por grupos reducidos de entre 4-5 estudiantes, de forma que tuvieran que trabajar en equipo para lograr superar distintas pruebas y escapar de un hospital espeluznante. Este *Escape Room* contaba con diez puzzles que debían ser resueltos en 50 minutos. No necesariamente todos los grupos tenían por qué seguir la misma ruta de pruebas, pero sí todos debían superar el “puzzle final” para poder escapar del hospital. Las pruebas contenían pruebas numéricas, de lógica, de conocimientos generales y de reflexión, que se crearon con la plataforma Genially (Madrid, España) de contenidos interactivos. Todas las pruebas estaban pensadas para que coincidiesen con situaciones ambiguas que generan incertidumbre en los estudiantes de medicina, para poner a prueba su inseguridad. Los resultados de la implementación de este *Escape Room* se recogieron usando pruebas cualitativas, como grupos focales y, pruebas cuantitativas, cuestionarios. Los estudiantes que participaron valoraron el aprendizaje percibido a través del *Escape Room* con una puntuación media de 3.99 sobre 5, sugiriendo una percepción muy positiva. El 82% de los estudiantes indicó estar de acuerdo en que el *Escape Room* había sido eficaz en su aprendizaje en sobre la gestión de la inseguridad y, además, el 94% de los estudiantes reportaron haber aprendido de sus compañeros y compañeras durante el juego.

Hebert (2023) (Hebert, 2023) realizó un estudio experimental de diseño mixto en el que implementó un *Escape Room* presencial en las prácticas de la carrera de enfermería, y en el cual participaron 25 estudiantes. El *Escape Room* se realizó en una jornada intensiva usando cuatro aulas de un mismo campus, lo que permitió que los estudiantes vivieran esta experiencia en grupos reducidos (6-8 estudiantes) y se lograra una mayor

colaboración entre ellos para poder escapar de las salas. En cada sala se contó con la colaboración de dos profesores que ayudaron a simular salas de atención primaria. Además, el profesor que diseñó el *Escape Room* iba rotando de sala para controlar cualquier problema que pudiera ocurrir durante el proceso. El *Escape Room* consistió en seis pruebas lineales de complejidad escalonada, de forma que los primeros puzzles se podían resolver en menos tiempo y tener así más tiempo para los dos últimos puzzles, los más complejos. En cualquier caso, el tiempo máximo para escapar de todas las salas fue de 60 minutos. Los distintos niveles de dificultad se incluyeron de forma intencionada para mantener la atención, el pensamiento crítico y el juicio clínico necesarios para resolver distintos problemas sanitarios. El contenido de las pruebas se centró en atención primaria para adultos y personas mayores, incluyendo una gran variedad de conceptos, tales como revisión de la historia clínica, conciliación de la medicación, interpretación de un cultivo de orina, selección de un diagnóstico en base a una visita de telesalud e interpretación de un caso clínico general para identificar posibles diagnósticos. Los resultados del *Escape Room* se evaluaron en base a técnicas cualitativas, como grupos focales, y cuantitativas, como cuestionarios. Los siete profesores que participaron, así como el 96% del alumnado, consideraron que el *Escape Room* favoreció el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, todos los estudiantes y el 86% de los profesores, estuvieron totalmente de acuerdo en que el contenido de la actividad era relevante para desarrollar las habilidades de toma de decisiones en atención primaria.

Martirosov (2023) (Martirosov et al., 2023) realizaron un estudio experimental usando metodologías docentes tradicionales y metodologías innovadoras, tales como el *Escape Room*, con el fin de explorar las preferencias de los estudiantes en cuanto al tipo de docencia. Lo llevaron a cabo entre los años 2020 y 2021, siendo en este último en el que incluyeron las metodologías docentes innovadoras. En concreto, el *Escape Room* consistió en una serie de pruebas sobre dolor y fiebre, realizadas usando *Microsoft PowerPoint*. Estas pruebas fueron una mezcla de preguntas basadas en casos concretos y preguntas con espacios en blanco para rellenar. En 2021, sesenta y siete estudiantes de primer año de

Farmacia, que habían experimentado ambas metodologías docentes, cumplieron una encuesta elaborada por los investigadores y realizaron un examen para valorar los conocimientos adquiridos. Los resultados mostraron que el 71.6% de los estudiantes, prefirieron las metodologías tradicionales. De hecho, el 40% de los estudiantes indicó que el *Escape Room* era la estrategia docente que menos les gustó y el 70% reportó que fue la estrategia innovadora con la que menos aprendió. Posiblemente esto sucediese por ser la estrategia que más tiempo requirió a los estudiantes, indicando el 35.8% de ellos haber invertido ≥ 4 horas en prepararse para el *Escape Room*.

Para terminar, no debemos obviar la evidencia aportada por los dos trabajos de revisión publicados en 2023 que hemos encontrado. Por un lado, se publicó un trabajo de revisión (Pornsakulpaisal et al., 2023) en el que se sintetizó la teoría de base de los *Escape Room* virtuales y se describieron los pasos para llevarlo a cabo. Los autores describen este trabajo como una *toolbox* para implementar *Escape Room* virtuales, que están cobrando cada vez más protagonismo, posiblemente por la digitalización de la sociedad. Por otro lado, se publicó una revisión sistemática (Hintze et al., 2023) sobre el uso de *Escape Room* en la carrera de Farmacia que incluyó diez estudios. El 90% de los artículos incluidos, usaron el *Escape Room* para repasar contenidos previamente impartidos. El 60% de los estudios incluidos evaluaron cambios en los conocimientos de los estudiantes antes y después de participar en el *Escape Room*, encontrando todos los estudios menos uno, resultados positivos en la adquisición de conocimientos. Además, esta revisión sistemática concluyó que el *Escape Room* requiere mucho tiempo para su preparación e implementación, así como personal docente que actúe de facilitador durante la actividad. De media, se necesitaron 5.8 docentes y 33 horas. En general, los estudiantes de farmacia disfrutaban del *Escape Room* y perciben que les ayuda en sus conocimientos clínicos y habilidades de trabajo en equipo.

En definitiva, el *Escape Room* es una estrategia lúdica que favorece la asimilación de conceptos de una manera divertida, motivante y en equipo. En general, la evidencia científica sugiere que es una actividad favorable para los estudiantes, independientemente de la carrera de ciencias de la salud estudiada. Sin embargo, hemos encontrado un estudio

en el que los estudiantes no la consideraban así. Por otra parte, hay falta de representación de algunas carreras sociosanitarias en la literatura científica, como es el caso de la Terapia Ocupacional (TO). Por ello, como docentes universitarios de una asignatura relativamente desconocida para los estudiantes en el grado sociosanitario de TO, nos realizamos la siguiente pregunta de investigación ¿utilizar un *Escape Room* en la asignatura de Salud Pública en la carrea de TO podría ayudar a los estudiantes a afianzar conocimientos y mejorar su aprendizaje? Estableciendo la siguiente hipótesis: El uso del *Escape Room* en la asignatura de Salud Pública favorecerá la comprensión de la parte de epidemiología entre los estudiantes gracias a practicarla de forma lúdica.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar las opiniones y conocimientos sobre epidemiología básica de los estudiantes de TO tras utilizar el juego didáctico *ESK-EPI ROOM* en la asignatura de Salud Pública de segundo de grado de TO.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Favorecer el desarrollo de competencias transversales del alumnado; sociales y propias.
- Facilitar el aprendizaje de los contenidos por parte del alumnado.
- Crear un entorno de aprendizaje motivante y atractivo para los estudiantes que aumente su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

En base a los antecedentes expuestos y a la evidencia científica disponible, hemos diseñado un protocolo de investigación de un estudio

cuasiexperimental educativo, que pretendemos llevar a cabo en el curso académico 2023-2024.

Este proyecto de innovación docente se enmarcará en la asignatura de Salud Pública del grado universitario en TO que se imparte en 2º curso, en la Universidad Miguel Hernández de Elche y se llamará *ESK-EPI ROOM*.

3.2. PARTICIPANTES

Se prevé que participen 5 profesores de la asignatura junto a 60 estudiantes aproximadamente. Para participar, el alumnado deberá estar matriculado en la asignatura de Salud Pública, cursar la parte práctica entre los meses de enero-junio 2024 y aceptar de forma oral la participación voluntaria en el proyecto.

3.3. PROCEDIMIENTO *ESK-EPI ROOM*

Temporalmente, el proyecto *ESK-EPI ROOM* se distribuirá en las cuatro sesiones práctica de epidemiología que tiene la asignatura de Salud Pública. Se diseñarán tres salas de escape que se experimentarán en grupos reducidos (4-5 estudiantes) a lo largo de tres sesiones prácticas. Las tres salas de escape tendrán distintos niveles de dificultad, siendo la primera la más simple y la última, la de mayor nivel de complejidad:

- Sala 1: Tipos de estudio. Se plantearán varias pruebas en relación a la tipología y diseño de los distintos estudios epidemiológicos.
- Sala 2: Medidas epidemiológicas. Se plantearán varias pruebas en relación a las distintas medidas de impacto, asociación y frecuencia que se utilizan en epidemiología, incluirán pruebas de cálculo.
- Sala 3: Problemas epidemiológicos. Será la prueba final. En esta sala se plantearán distintos problemas epidemiológicos que deberán resolver para poder salir de la sala. Estos problemas incluirán pruebas de cálculo, así como contenido relacionado con las otras dos salas.

El tiempo equivalente a la cuarta sesión práctica de la asignatura de Salud Pública, se usará para recoger información de los estudiantes. Parte de una de las sesiones se utilizará para recoger información de los estudiantes sobre sus expectativas en relación al proyecto y un test de nivel sobre epidemiología. Parte de la última sesión se destinará a la recogida de información de los estudiantes en relación a su experiencia con el proyecto, satisfacción y conocimientos epidemiológicos, para poder evaluar los resultados del proyecto *ESK-EPI ROOM*.

3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO

El análisis estadístico se realizará con el programa STATA-16. Llevaremos a cabo análisis descriptivos, usando número (n) y porcentaje (%) para describir las variables categóricas; y media y desviación típica para variables cuantitativas. La variable independiente de este estudio será el uso de *ESK-EPI ROOM* y la variable dependiente la nota obtenida por el alumnado en el test de conocimiento final. Realizaremos contraste de hipótesis para muestras apareadas con el fin de comparar cambios en las notas de los estudiantes antes y después de la aplicación de *ESK-EPI ROOM*. Esto nos servirá para evaluar los resultados del proyecto y, con el fin de evaluar el proceso de realización de *ESK-EPI ROOM*, describiremos el nivel de satisfacción (0 muy baja-10 muy alta) de los estudiantes.

En el cuestionario final de satisfacción, incluiremos tres preguntas abiertas ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado del proyecto? ¿Qué es lo que has aprendido con el proyecto? ¿Qué mejoras realizarías al proyecto?, cuyas respuestas analizaremos de forma cualitativa usando el paquete *WordCloud* con el software estadístico R.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Poner en práctica el proyecto de innovación docente *ESK-EPI ROOM* puede ser de gran ayuda para que los estudiantes superen la asignatura de Salud Pública, que es una de las que más les inquieta. No solo eso, además podría servir para afianzar los conocimientos gracias a la

práctica de forma lúdica, generalizando así el aprendizaje y reteniéndolo por más tiempo.

Esperamos que los estudiantes que participen mejoren sus conocimientos sobre epidemiología básica, pero además colaboren, estrechen lazos y mejoren el sentimiento de unidad de la clase. Todas estas competencias, aunque transversales, son esenciales para asentar una base sólida de capacidades que en el futuro laboral les serán de gran ayuda.

En el caso de realizar el proyecto, y obtener los resultados esperados, podría ser una práctica a imitar e implementar en otros grados y/o asignaturas, que sean consideradas más complejas por los estudiantes y, por tanto, una metodología basada en el juego pueda servir para disminuir presiones y fomentar la motivación y participación.

5. CONCLUSIONES

Este proyecto de innovación docente podría ser eficaz para motivar y animar al alumnado del grado de TO a aprender más sobre conceptos básicos de epidemiología. Además, aunque todavía a día de hoy sea una salida laboral poco popular entre los terapeutas ocupacionales, esta práctica lúdica podría suscitar interés en el ámbito de la investigación, que en el campo de la TO es muy necesaria.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al Instituto de Investigación Sanitaria y Biomédica de Alicante (ISABIAL) su financiación a través de las convocatorias de premios a mejor comunicación presentadas en distintas ediciones de los “Día de la Investigación Clínica del Departamento de Salud de Alicante de Hospital General” (UGP-20-191, UGP-21-188); y a la Universidad Miguel Hernández de Elche su financiación a través del Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2022/2023 (PIEU B/2022/23)

7. REFERENCIAS

- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
- Cahyani, I. (2019). Optimizing Educational Innovation through Problem-based Learning: How Experiential Learning Approach works in Literacy and Language Development. 28(8), 383-400.
- Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). Gamification and education: A literature review. *ECGBL2014-8th European Conference on Games Based Learning: ECGBL2014*, 1, 50. <https://bit.ly/43g41E7>
- Clarke, S. J., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games to For Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games*, 4(3). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>
- Cortés de Abajo, E., & Cerdán Ortiz-Quintana, L. (2018). Educación para Innovar, Innovación para Educar. En *Transatlántica de educación no 20 y 21. Educación para innovar; innovación para educar* (pp. 5-16). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *Trans-atlántica de Educación*. <https://bit.ly/44sww2u>
- Dedeilia, A., Sotiropoulos, M. G., Hanrahan, J. G., Janga, D., Dedeilias, P., & Sideris, M. (2020). Medical and Surgical Education Challenges and Innovations in the COVID-19 Era: A Systematic Review. *In Vivo* (Athens, Greece), 34(3 Suppl), 1603-1611. <https://doi.org/10.21873/invivo.11950>
- Dewart, G., Corcoran, L., Thirsk, L., & Petrovic, K. (2020). Nursing education in a pandemic: Academic challenges in response to COVID-19. *Nurse Education Today*, 92, 104471. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104471>
- Fusco, N. M., Foltz-Ramos, K., Zhao, Y., & Ohtake, P. J. (2023). Virtual escape room paired with simulation improves health professions students' readiness to function in interprofessional teams. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 15(3), 311-318. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2023.03.011>
- García, P., Gil, J., Monteagudo, B., & Navarro, M. (2018). Escapa y aprende: La escape room como estrategia didáctica. *UNO*. <https://bit.ly/3POla4T>
- García-Tudela, P. A., González-Calatayud, V., & Serrano-Sánchez, J. L. (2020). La habitación de escape como estrategia en la resolución de problemas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 97. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13573>

- Gentry, S. V., Gauthier, A., L'Estrade Ehrstrom, B., Wortley, D., Lilienthal, A., Tudor Car, L., Dauwels-Okutsu, S., Nikolaou, C. K., Zary, N., Campbell, J., & Car, J. (2019). Serious Gaming and Gamification Education in Health Professions: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 21(3), e12994. <https://doi.org/10.2196/12994>
- Grande-de-Prado, M., García-Martín, S., Baelo, R., & Abella-García, V. (2020). Edu-Escape Rooms. *Encyclopedia*, 1(1), 12-19. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>
- Hallifax, S., Lavoué, E., & Serna, A. (2020). To Tailor or Not to Tailor Gamification? An Analysis of the Impact of Tailored Game Elements on Learners' Behaviours and Motivation. En I. I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin, & E. Millán (Eds.), *Artificial Intelligence in Education* (Vol. 12163, pp. 216-227). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_18
- Hebert, D. (2023). Implementation of educational escape rooms in a nurse practitioner doctoral curriculum. *Journal of Professional Nursing*, 45, 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2023.01.001>
- Hernández Prados, M., & Collados Torres, L. (2020). LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. 164-174. <https://bit.ly/3rmacJF>
- Hintze, T. D., Samuel, N., & Braaten, B. (2023). A Systematic Review of Escape Room Gaming in Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87(5), 100048. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2022.09.007>
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification: A service marketing perspective. *Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference*, 17-22. <https://doi.org/10.1145/2393132.2393137>
- Larson, K. (2020). Serious Games and Gamification in the Corporate Training Environment: A Literature Review. *TechTrends*, 64(2), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00446-7>
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? 15(2), 146.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2020). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: The effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 464-481. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541910>

- Lopes, V., Reinheimer, W., Medina, R., Bernardi, G., & Nunes, F. B. (2019). Adaptive gamification strategies for education: A systematic literature review. *Anais do XXX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2019)*, 1032. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2019.1032>
- López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., & Parra-González, M. E. (2020). Evaluating Activation and Absence of Negative Effect: Gamification and Escape Rooms for Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2224. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072224>
- Lopez-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Examining the Use of an Educational Escape Room for Teaching Programming in a Higher Education Setting. *IEEE Access*, 7, 31723-31737. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976>
- Martirosov, A. L., Alex, J., Doane, A., Patel, R., Aprilliano, B., & Kale-Pradhan, P. (2023). Podcasts and videos and slides...oh my!: Traditional vs. Nontraditional teaching methods in remote settings. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, S1877-1297(23)00144-2. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2023.06.007>
- Mero Garcia, W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa “Augusto Solórzano Hoyos. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 287-306. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>
- Moffett, J., Cassidy, D., Collins, N., Illing, J., de Carvalho Filho, M. A., & Bok, H. (2023). Exploring Medical Students’ Learning Around Uncertainty Management Using a Digital Educational Escape Room: A Design-based Research Approach. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 86-98. <https://doi.org/10.5334/pme.844>
- Moore, L., & Campbell, N. (2020). Escaping the Norm: Games for Wider Participation with a Sense of Success. *Student Success*, 11(2), 127-133. <https://doi.org/10.5204/ssj.1609>
- Moreno Fuentes, E. (2019). El “Breakout EDU” como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 66-79. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1247>
- Moya, C. (2018). España: Líder en usuarios de juegos de escape en Europa. <https://bit.ly/3rhLrOG>
- Okoye, K., Nganji, J., & Hosseini, S. (2020). Learning Analytics for Educational Innovation: A Systematic Mapping Study of Early Indicators and Success Factors. 12, 138-154.

- Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Oliveira, W., Hamari, J., Joaquim, S., Toda, A. M., Palomino, P. T., Vassileva, J., & Isotani, S. (2022). The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment. *Smart Learning Environments*, 9(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00194-x>
- Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, A. M., Rodrigues, L., Palomino, P. T., & Isotani, S. (2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*, 28(1), 373-406. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11122-4>
- Palacios-Núñez, M., & Deroncele-Acosta, A. (2021). La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global. 18(1), 119-131.
- Palacios-Núñez, M., Toribio López, A., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: Una revisión sistemática de literatura. 134-145.
- Pornsakulpaisal, R., Ahmed, Z., Bok, H., de Carvalho Filho, M. A., Goka, S., Li, L., Patki, A., Salari, S., Sooknarine, V., Yap, S. W., & Moffett, J. (2023). Building digital escape rooms for learning: From theory to practice. *The Clinical Teacher*, 20(2), e13559. <https://doi.org/10.1111/tct.13559>
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R.-J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9253-5>
- Sánchez Rivas, E., & Ruiz Palmero, J. (2019). Gamification of Assessments in the Natural Sciences Subject in Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.1.0296>
- Trujillo Sáez, F. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de Covid-19 la opinión de la comunidad educativa. *Fundación de Ayuda contra la Drogadicción*.
- Venegas, E. (2018). Las Distintas aristas de la innovación educativa. *Educación para Innovar, Innovación para Educar*. En *Transatlántica de educación no 20 y 21. Educación para innovar; innovación para educar* (pp. 35-46). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. *Trans-atlántica de Educación*. <https://bit.ly/3rmb1SN>

- Wiemker, M., Elumir, E., & Clare, A. (2015). Escape Room Games: «Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?» <https://bit.ly/46CXma3>
- Yañez-Figueroa, J., Ramírez-Montoya, M., & García-Peñalvo, F. (2017). Vinculación universidad-sociedad para la innovación educativa: Los casos de laboratorios ciudadanos. En *Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (María-Soledad, Ramírez-Montoya; Jaime-Ricardo, Valenzuela-González, Vol. 1, pp. 201-225). Síntesis.
- Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education*, 145, 103729. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729>

USO DE REDES SOCIALES E INTERÉS POR SER INFLUENCERS EN EL ALUMNADO DE 6º DE PRIMARIA DE CEUTA

PABLO DÚO-TERRÓN

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

ANTONIO-JOSÉ MORENO-GUERRERO

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales nos permiten estar en contacto con amigos y familiares, especialmente aquellos que pueden estar lejos y compartir fotos, mensajes y actualizaciones de estado para mantener una conexión social en línea. Entre los jóvenes, además, surgen intereses en temas específicos o en seguir a sus ídolos y celebridades favoritas, los denominados *influencers*. Según un estudio realizado por Remitly, mediante el rastreo de búsquedas en Google, ha sido revelado que la profesión más destacada entre los jóvenes españoles es la de *influencer* (Redacción médica, 2023).

En la era digital en la que vivimos, el acceso a las redes sociales se ha convertido en una parte integral de la vida cotidiana de muchas personas, incluidos los menores (García et al., 2013). Las redes sociales ofrecen una amplia gama de beneficios (Roldán et al., 2016), como la conectividad global, la comunicación instantánea y el acceso a información y recursos educativos (Prada et al., 2020). Sin embargo, también plantean desafíos significativos para los menores y su bienestar. En este artículo, exploraremos el uso de las redes sociales en estudiantes de 6º de Educación Primaria y su interés por ser *influencers*.

1.1. EL USO DE REDES SOCIALES EN MENORES

Es indudable que las redes sociales pueden brindar a las menores oportunidades únicas para conectarse con amigos, familiares y compañeros de todo el mundo (Chafloque, 2022). Estas plataformas les permiten compartir experiencias, intereses y conocimientos, y fomentan la creatividad y la expresión escrita (Gallego, 2022). Además, las redes sociales pueden ser una herramienta poderosa para la educación, ya que ofrecen acceso a recursos educativos en línea y facilitan la colaboración y el aprendizaje en grupo (García, 2022).

Sin embargo, también hay preocupaciones significativas sobre el uso de las redes sociales en menores (Casado & Sánchez, 2022). Una de las principales preocupaciones es la exposición a contenido inapropiado o perjudicial, aunque las plataformas de redes sociales implementan medidas de seguridad y restricciones de edad, es difícil garantizar que los menores no encuentren contenido inapropiado (González, 2019). Esto incluye imágenes violentas, lenguaje ofensivo, información errónea y ciberacoso (Fernández et al., 2023). La exposición a este tipo de contenido puede tener un impacto negativo en la salud mental y emocional de los menores (Besschetnova et al., 2021; Zhu et al., 2021).

Otro desafío asociado con el uso de las redes sociales en menores es el riesgo de adicción y dependencia (Tejada et al., 2023). Las características adictivas de las redes sociales, como las notificaciones constantes, la validación social y la búsqueda de gratificación instantánea, pueden hacer que los menores pasen largas horas frente a las pantallas, descuidando otras actividades importantes (Amador, 2021), como el estudio, el ejercicio físico y las interacciones cara a cara. Esto puede afectar negativamente su desarrollo personal, sus habilidades sociales y su bienestar general (Arhuis, 2019).

Además, las redes sociales pueden contribuir a la disminución de la privacidad y la seguridad en línea de los menores (Del Pino et al., 2022). La compartición imprudente de información personal, como nombres completos, ubicaciones y fotografías, puede exponer a los menores a riesgos como el robo de identidad, el acoso cibernético y el *grooming* (Beltrán, 2023). Es fundamental que los padres y educadores enseñen a

los menores sobre la importancia de proteger su privacidad y les brinden orientación sobre cómo utilizar las redes sociales de manera segura y responsable (Gil, 2022). Se debe desempeñar un papel activo en la supervisión y el asesoramiento de los menores sobre el uso de las redes sociales.

Para abordar estos desafíos, es necesario un enfoque colaborativo y multisectorial (Felipe et al., 2021) donde los padres y educadores establezcan límites claros en cuanto al tiempo de pantalla y promover el equilibrio entre las actividades en línea y fuera de línea (Varchetta et al., 2020). Además, es importante que las plataformas de redes sociales implementen medidas más estrictas de seguridad y privacidad (Flores, 2023) para proteger a los menores de contenido inapropiado y riesgos en línea.

1.2. EL INTERÉS DE LOS *INFLUENCERS* EN MENORES

En los últimos años, el fenómeno de los *influencers* ha ganado una enorme popularidad entre los jóvenes, especialmente entre los menores (Rico, 2021). Estas figuras en línea se han convertido en referentes para muchos, creando contenido que entretiene, educa e incluso inspira a sus seguidores (Pérez, 2022). Sin embargo, este fenómeno también ha generado preocupación sobre el impacto que puede tener en los menores. En este artículo, además del uso de las Redes sociales en menores, se analiza el interés de los *influencers* en menores y los posibles efectos tanto positivos como preocupantes que pueden surgir.

Es innegable que los *influencers* tienen la capacidad de llegar a un público amplio y captar la atención de los menores (Martín et al., 2021). A través de sus canales en línea, pueden transmitir mensajes positivos, promover la creatividad y la expresión personal, y fomentar habilidades como la comunicación y el pensamiento crítico (Cerdas et al., 2022; Durazo et al., 2023). Muchos de ellos también abordan temas relevantes para los jóvenes, como el empoderamiento, la diversidad y la conciencia social (Gavilán et al., 2017), generando un impacto positivo en la formación de valores y actitudes de los menores.

Además, los *influencers* pueden servir como modelos a seguir para los menores. Muchos de ellos han logrado el éxito a través de su trabajo duro, la dedicación y el talento en sus respectivas áreas (Simón et al., 2021). Esto puede inspirar a los menores a perseguir sus pasiones, trabajar en sus habilidades y desarrollar una mentalidad emprendedora. Asimismo, algunos *influencers* también utilizan su plataforma para promover causas benéficas y generar conciencia sobre problemas sociales (García, 2018), involucrando a los menores en actividades solidarias y acciones positivas.

Sin embargo, también hay preocupaciones legítimas sobre el interés de los *influencers* en los menores. Uno de los principales problemas radica en la falta de regulación y supervisión en el contenido que se muestra en línea (Maruri, 2022). Algunos *influencers* pueden promover productos o estilos de vida poco saludables, como el consumo excesivo de alimentos poco saludables (Martínez, 2022), la adicción a los videojuegos (Rivera, 2023) o la búsqueda de la perfección física (Puertas, 2020). Esto puede tener un impacto negativo en la salud física y mental de los menores, así como en su autoestima y percepción del cuerpo (Ramírez et al., 2022).

Además, el interés de los *influencers* en los menores también ha generado preocupaciones sobre la comercialización y la influencia materialista (Digón et al., 2023), donde muchos *influencers* colaboran con marcas y promocionan productos a través de sus canales en línea. Esto puede llevar a una sobreexposición de los menores a mensajes publicitarios y a la presión de consumir ciertos productos o seguir ciertos estilos de vida (Cervilla & Marfil, 2020). Los menores pueden ser fácilmente influenciados por estas estrategias de marketing, lo que puede generar una cultura de consumo insostenible y una insatisfacción constante con lo que tienen (Casares et al., 2017).

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

En marzo del año 2020 tras la aparición de la pandemia provocada por la COVID-19, la educación en sus diferentes etapas se trasladó a los hogares incluyendo docentes, familias y estudiantes que tuvieron que

readaptarse y hacer uso por primera vez de videollamadas, plataformas educativas o redes sociales para continuar con el derecho a la educación de los estudiantes. En septiembre del año 2020, tras la vuelta a la educación presencial en las aulas con medidas sanitarias como reducción de la ratio, el distanciamiento de seguridad de 1,5 metros o el uso de mascarillas, los estudiantes habían adquirido habilidades y destrezas en el uso de redes sociales.

Por este motivo, esta investigación tiene como objetivos

- Conocer el uso de redes sociales en estudiantes de 6º de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España).
- Analizar el interés por querer ser *influencer* en estudiantes de 6º de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España).

3. MÉTODO

El método de la investigación está basado en un diseño cuantitativo y descriptivo (Hernández et al., 2014).

3.1. PARTICIPANTES

La muestra de participantes en este estudio fue de 924 estudiantes, es decir, 78% del total del alumnado matriculado en sexto de primaria de la ciudad autónoma de Ceuta (España) en el momento del estudio, según datos facilitados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de esta ciudad. La población de Ceuta perteneciente a España, pero situada en el norte de Marruecos en una zona fronteriza, es de 85.000 habitantes aproximadamente y destaca por su diversidad lingüística y cultural. Así, el 32% de los habitantes tiene como lengua materna el dariya, un dialecto coloquial del árabe de uso exclusivamente oral que no tiene reconocimiento oficial según los datos aportados por el informe del Consejo Escolar del Estado de 2019 (Consejo Gobierno, 2019).

3.2. INSTRUMENTO

En el instrumento utilizado para el estudio estaba diseñado con varias preguntas y se realizó en formato papel debido a las restricciones sanitarias provocadas por la COVID-19. En este cuestionario se solicitaba a los estudiantes seleccionar el tipo de red social que utilizaban (Instagram, Tik Tok, Facebook, correo electrónico...), además de marcar su interés por ser *Influencer* en el futuro y su seguimiento a otros *influencers*.

3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El estudio se llevó a cabo en septiembre del año 2020, tras la incorporación del alumnado a la educación presencial debido a la pandemia provocada por la COVID-19. La investigación se realizó a través de un seminario organizado y autorizado por la Dirección Provincial de Educación y Formación Profesional de la ciudad autónoma de Ceuta y centrado en el alumnado de sexto curso de Educación Primaria. La investigación se realizó de forma voluntaria en todos los centros educativos que imparten esta etapa educativa en esta ciudad. El número total de centros participantes fueron de 23 (públicos = 17; concertados = 6). Estos datos han sido extraídos de la base de datos facilitada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

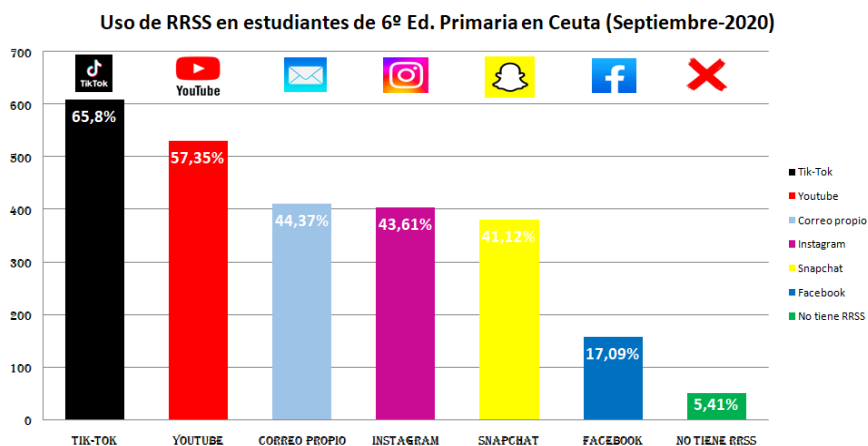
Tras la recogida de datos en formato papel, los datos fueron introducidos en una base de datos de Excel y, posteriormente, trasladados a la base de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 28 para extraer los resultados.

4. RESULTADOS

En la Figura 1 se puede observar las diferentes redes sociales analizadas en este estudio por los estudiantes de 6º de Primaria de la ciudad autónoma de Ceuta en septiembre de 2020. La Red Social Tik-Tok es la más utilizada con un 65.8% de los estudiantes, seguida de YouTube con un 57.35%. Además, el 44.37% asegura tener correo electrónico diferente al corporativo de su centro educativo. Instagram y Snapchat son otras dos redes con un gran uso por parte de los menores con un 43.61% un

41.12% respectivamente. LA red menos utilizada por los estudiantes de 6º de Primaria en Ceuta es Facebook con un 17.09% y únicamente un 5.41% del alumnado confirma no poseer Redes sociales.

FIGURA 1. Uso de redes sociales



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 muestra los resultados por el interés de los estudiantes por ser *Influencers*. 562 estudiantes confirman que quieren ser *influencers* lo que supone un 60.8% de la muestra, 325 estudiantes confirman que no les gustaría ser *influencer*, es decir, un 35.2% de la muestra. Solamente 37 estudiantes (4%) de la muestra confirman no saber que es el término *influencers*.

TABLA 1. Interés por ser influencers

¿Te gustaría ser influencers?	Frecuencia	Porcentaje
No	325	35.2
No sé lo que significa	37	4.0
Sí	562	60.8
Total	924	100.0

Fuente: elaboración propia

En relación el interés de los estudiantes por ser *Influencer* y la Red Social utilizada, encontramos que aquellos estudiantes que tienen

Facebook tienen más tendencias a querer ser *Influencers* con un 70.25%. Las Redes sociales Tik-Tok, YouTube, Instagram o Snapchat tienen datos similares, sin embargo, un 36.09 del alumnado que tiene correo electrónico afirma no querer ser *Influencer* y aquellos que tienen Snapchat tienen más probabilidades de querer ser *Influencer*, debido a que solo el 1.05% de los estudiantes que tienen esta red no sabe lo que significa ser *Influencers*.

TABLA 2. Redes sociales e interés por ser *Influencers*

RRSS	Total	Sí	Sí%	No	No%	NS*	NS%
Tik-Tok	608	419	68.92	179	29.44	10	1.64
YouTube	530	362	68.31	156	29.43	12	2.26
Correo propio	410	247	60.25	148	36.10	15	3.65
Instagram	402	273	67.92	118	29.35	11	2.73
Snapchat	380	251	66.06	125	32.89	4	1.05
Facebook	158	111	70.26	43	27.21	4	2.53
No tengo RRSS	50	21	42.00	27	54.00	2	4.00

*NS=No sé lo que significa

Fuente: elaboración propia

Un 78% de los estudiantes de 6º de Primaria de la ciudad de Ceuta siguen a varios *Influencers*, además, un 6.1% sigue a un *Influencer*, es decir, un total del 84.1% siguen a *Influencer* en estas edades. Únicamente el 15.9% no sigue a ningún *Influencer* (Ver Tabla 3).

TABLA 3. Interés de estudiantes en el seguimiento de *Influencers*

¿Te gustaría ser influencers?	Frecuencia	Porcentaje
No	325	35.2
No sé lo que significa	37	4.0
Sí	562	60.8
Total	924	100.0

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4, se observa que la Red Social YouTube a pesar de no ser la más popular entre los estudiantes, sí es la que mayores seguidores de *Influencer* posee con un 91.89, con datos similares a la Red Tik-Tok que cuenta con mayor registro. Seguidamente las cuentas de Snapchat e

Instagram son las que mayor número de influencers posee. Aquellos estudiantes que están registrados en Facebook y tienen correo electrónico personal son los que presentan un mayor nivel de no seguir a ningún *Influencer* con un 13.93% y un 12.93% respectivamente.

TABLA 4. Seguidor de Influencer dependiendo de la red social utilizada

RRSS	Total	Sí, a uno	Sí, a varios	% 1 o +	No	% No
Tik-Tok	608	26	531	91.62	51	8.38
YouTube	530	30	457	91.89	43	8.11
Correo propio	410	17	340	87.07	53	12.93
Instagram	402	19	343	90.05	40	9.95
Snapchat	380	20	325	90.79	35	9.21
Facebook	158	7	129	86.07	22	13.93
No tengo RRSS	50	7	25	64.00	18	36.00

*NS=No sé lo que significa

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El uso de redes sociales por parte de los menores ha generado un intenso debate en diversos sectores de la sociedad debido a que estas plataformas pueden tener en menores efectos positivos en el desarrollo social y cognitivo o en el ámbito educativo como señala Chafloque (2022) o, de acuerdo con Casado & Sánchez (2022) también existen riesgos potenciales que pueden enfrentar. En los resultados de este estudio se muestra un alto porcentaje de estudiantes de 6° de Primaria que tienen registro y utilizan las Redes sociales, especialmente Tik-Tok, esto hace que una de las áreas de interés clave en el estudio de las redes sociales en menores es cómo afectan su identidad y autoestima.

En relación al primer objetivo del estudio, los autores están de acuerdo con Lardies & Potes (2022) los cuales han encontrado que el uso de redes sociales puede contribuir a la formación de una identidad digital positiva, permitiendo a los menores expresarse y explorar diferentes aspectos de su personalidad. Además, las interacciones sociales en estas plataformas pueden fortalecer las relaciones existentes y ayudar a establecer nuevas conexiones. Sin embargo, también se ha observado que el

uso excesivo de redes sociales puede conducir a la comparación social constante y a la búsqueda de validación externa, lo que puede tener un impacto negativo en la autoestima de los menores como establece el estudio de Fernández et al. (2023), incluso el acceso a contenido inapropiado o violento puede tener un impacto negativo en su desarrollo cognitivo y emocional.

Otro aspecto relevante en este estudio debido al alto porcentaje del uso de redes sociales es la evaluación de los riesgos psicosociales y emocionales que los menores pueden enfrentar al utilizar las redes sociales. El ciberacoso, el acoso en línea y el *sexting* son problemas graves que afectan a los menores en estas plataformas, pudiendo generar consecuencias perjudiciales para su bienestar emocional y mental siguiendo a Beltrán (2023). Además, es fundamental comprender cómo estos riesgos pueden variar según factores como la edad, el género y la frecuencia de uso de las redes sociales por parte de los menores.

A pesar de los riesgos asociados con el uso de redes sociales, también es importante considerar los posibles beneficios educativos y de desarrollo que pueden ofrecer. Estas plataformas pueden ser utilizadas como herramientas para el aprendizaje colaborativo, el intercambio de conocimientos y la participación en discusiones relevantes de acuerdo con García (2022). Además, si se produce un buen uso en el acceso a contenido educativo y recursos en línea puede enriquecer el aprendizaje formal e informal de los menores como señalan los estudios de Cerdas et al. (2022) y Durazo et al. (2023) para promover la creatividad, la expresión artística y el desarrollo de habilidades digitales, lo cual puede ser beneficioso para su futuro profesional.

En relación con el segundo objetivo del estudio, los *influencers* han emergido como figuras prominentes en las redes sociales, ejerciendo una poderosa influencia sobre audiencias de todas las edades, incluyendo a los menores como señalan Rico (2021) y Pérez (2022) y concuerdan con los resultados de este estudio con una alta tasa de estudiantes de 6° de Primaria que tienen como aspiración en el futuro ser influencers. Sin embargo, también existen efectos positivos y negativos que esta interacción puede tener en su desarrollo, comportamiento y bienestar. Por este motivo, tras

los resultados de este estudio se podrán tomar medidas para garantizar un entorno saludable y seguro para los menores en el ámbito digital.

Un aspecto clave a considerar es la influencia que los *influencers* ejercen sobre los menores en términos de modelos de comportamiento y valores. Los autores están de acuerdo con García (2018) en que algunos *influencers* promueven mensajes positivos, fomentando la autoestima, la aceptación del cuerpo y la inclusión. Además, pueden desempeñar un papel importante en la difusión de información educativa y promover causas sociales relevantes. Por otro lado, también existen preocupaciones legítimas sobre *influencers* que promueven comportamientos dañinos, como el consumo excesivo, la imagen corporal irrealista o la adopción de modas y tendencias sin una evaluación crítica. En línea con la investigación de Cervilla & Marfil (2020) existe una creciente comercialización dirigida a los menores a través de los *influencers* que colaboran con marcas y promocionan productos y servicios a través de sus plataformas. Esto plantea preocupaciones éticas y legales sobre la promoción encubierta, la publicidad engañosa y la exposición de los menores a prácticas de consumo no saludables. Tras los resultados de este estudio, es fundamental evaluar el impacto de esta forma de marketing en el comportamiento de los menores, así como promover la transparencia y la protección del consumidor en este contexto.

Los autores del estudio consideran un tema de preocupación creciente tras los resultados obtenidos la influencia que las redes sociales e *influencer* puede tener en la salud mental y el bienestar de los menores siguiendo los estudios de Besschetnova et al. (2021) y Zhu et al. (2021) debido a la constante exposición a vidas aparentemente perfectas, cuerpos ideales y estándares de belleza inalcanzables puede generar comparación social y afectar negativamente la autoestima y la salud mental de los menores. Además, la presión para mantenerse actualizados con las últimas tendencias y productos puede contribuir al consumismo excesivo y generar ansiedad.

6. CONCLUSIONES

Los autores tras los resultados del estudio concluyen que existe un alto porcentaje de estudiantes de 6º de Primaria en Ceuta, con una edad comprendida entre los 11 y 13 años, que hacen uso de redes sociales, destacando Tik-Tok y que son muy pocos los estudiantes que no utilizan redes sociales en estas edades. Además, estos menores tienen un alto interés por seguir a *influencers* que provoca que en el futuro quieran imitar estas conductas que pueden ser positivas o negativas como se ha discutido en el punto anterior. Por este motivo, estos resultados pueden aportar a familias, educadores y administraciones datos sobre nuevas formas de socializar y de estados de salud sobre los menores.

Como limitaciones de estudio es fundamental investigar correlaciones entre el uso de redes sociales y resultados académico o el bienestar de los menores para desarrollar estrategias que promuevan una relación más saludable con los *influencers*. Es conveniente también realizar un estudio sobre qué tipo de *influencers* siguen estos menores.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo de libro es resultado de la Tesis Doctoral “STEAM en Educación Primaria: impacto en las competencias y motivación del alumnado de Ceuta”.

8. REFERENCIAS

- Amador-Ortíz, C. M. (2021). Influencia de la adicción a las redes sociales en la reprobación escolar de estudiantes de nivel licenciatura. *CienciaUAT*, 16(1), 62-72.
- Arhuis Inca, W. S. (2019). *Habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Chimbote, 2018*. [Tesis Doctoral, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional UPAO. <http://bit.ly/43hnLHD>
- Beltrán Jaramillo, S. G. (2023). *Análisis sobre los riesgos de seguridad en internet y redes sociales en adolescentes y menores de edad de la provincia de Los Ríos*. [Tesis Doctoral, Universidad Técnicas de Babahoyo]. Repositorio institucional UTB. <http://bit.ly/43hnLHD>

- Besschetnova, O.V., Volkova, O.A., Aliev, S.I., Ananchenkova, P.I., y Drobysheva, LN. (2021). The effect of digital mass media on mental health of children and youth. *Problemy Sotsial'noi Gigieny, Zdravookhraneniia i Istorii Meditsiny*, 29(3), 462-467.
- Casado, J. I. S., y Sánchez, E. I. B. (2022). Revisión sobre la "Salud mental y nuevas tecnologías": análisis de las redes sociales y los videojuegos en las primeras etapas de desarrollo como factores modulares de una salud mental positiva. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 79-88. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2324>
- Casares-Ávila, L., Cáceres-Muñoz, J., y Martín-Sánchez, M. (2017). Análisis y prospectiva histórico-pedagógica de la Educación para el Consumo en el sistema educativo español. *EA, Escuela abierta*, 20, 63-79. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.06>
- Cerdas Agüero, G., López Hernández, M., y González Esquivel, N. M. (2022). *Estudio de la cultura visual en estudiantes de cuarto grado de primaria como fuente de información para incentivar el pensamiento crítico por medio de talleres artísticos-visuales en el Sistema Educativo San Lorenzo*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Costa Rica]. Repositorio institucional UNA. <http://bit.ly/3NMZKIV>
- Cervilla-Fernández, A., y Marfil-Carmona, R. (2020). Publicidad e infancia en Instagram. Análisis del uso de la imagen de niños y niñas por parte de madres influencers. En Sh. Liberal Ormaechea y L. Mañas Viniegra (coords.), *Las redes sociales como herramienta de comunicación persuasiva* (pp. 201-212). Madrid: McGraw-Hill.
- Chafloque Chafloque, J. E. (2022). *Afectación de los derechos a la dignidad y libertad de niños, niñas y adolescentes por el uso inadecuado de las redes sociales en el Perú*. [Tesis Doctoral, Universidad Católica Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Dspace. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/5180>
- Consejo Escolar de Gobierno (2019). *Informe sobre el Estado del Sistema Educativo de Ceuta y Melilla. Curso 2017-2018*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://bit.ly/3DbTY8G>
- Del Pino, M. S., Permisán, C. G., y Oliva, M. F. R. (2023). Formación del profesorado sobre control, seguridad y privacidad en internet. *Revista de ciencias sociales*, 29(1), 47-64. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39734>
- Digón-Regueiro, P., Castro Rodríguez, M., y Rodríguez, A. (2023). Menores influencers y la importancia de una alfabetización mediática crítica. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v12i1.15223>

- Durazo, L. Z., Kačínová, V., Chalezquer, C. S., y Fernández, B. F. (2023). El consumo crítico de influencers por menores en Eslovaquia. *Methaodos. revista de ciencias sociales*, 11(2), 1-13. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.624>
- Felipe, A. E., Chiapparrone, L., y Caselli, A. (2021). Consideraciones sobre la formación basada en competencias y el enfoque Una Salud. *Revista FAVE. Sección Ciencias veterinarias*, 20(2), 81-90. <https://doi.org/10.14409/favecv.v20i2.10835>
- Fernández-Herrerías, A., Jiménez-Torres, M.G., Moreno-Guerrero, A.J., y Dúo-Terrón, P. (2023). Cyberaggression and cybervictimisation in school youth - the influence of age and sex. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 21(1), 18-25.
- Flores López, S. D. (2023). *Análisis de vulnerabilidades en el uso de las redes sociales en ciber ataques de ingeniería social para fortalecer la seguridad de la información en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, de la Universidad Técnica de Ambato* [Tesis Doctoral, Universidad Técnicas de Ambato]. Repositorio digital UTA. <http://bit.ly/3PTn5F3>
- Gallego Rodríguez, A. (2022). *Redes sociales y repercusión en la infancia. El papel de la escuela*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio digital RUO. <http://bit.ly/3JPGm6r>
- García Cadenas, L. (2022). *Las redes sociales en el aula de primaria: el ejemplo de TikTok*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Palencia]. Repositorio digital UVA. <https://bit.ly/3JWf2Ud>
- García Galera, M. D. C., Fernández Muñoz, C., y Olmo Barbero, J. D. (2018). La comunicación del Tercer Sector y el compromiso de los jóvenes en la era digital. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 23(44), 155-174. <https://doi.org/10.1387/zer.19164>
- García Jiménez, A., López de Ayala, M. C., y García, B. C. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-214. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-19>
- Gavilán, D., Martínez-Navarro, G., y Fernández-Lores, S. (2017). Universitarios y redes sociales informativas: Escépticos totales, moderados duales o prodigitales. *Comunicar*, 53, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-06>
- Gil Flores, V (2022). *Uso de redes sociales como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiante de sexto de secundaria: Caso Unidad Educativa San José Fe y Alegría en la gestión 2022* [Tesina de Grado, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio digital Ri-UMSA. <http://bit.ly/3pSqCc9>

- González Aparicio, S. (2019). *El derecho a la intimidad de los menores en el marco de las nuevas tecnologías: el caso de las redes sociales*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio digital Comillas. <http://bit.ly/3pK1Vi9>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Lardies, F., y Potes, M. V. (2022). Redes sociales e identidad: ¿desafío adolescente? *Avances en Psicología*, 30(1), e2528-e2528. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2022.v30n1.2528>
- Martín, L. R., Martín, I. R., y Sastre, D. M. (2021). Los Influencers Virtuales como herramienta publicitaria en la promoción de marcas y productos. Estudio de la actividad comercial de Lil Miquela. *Revista latina de comunicación social*, (79), 69-90. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1521>
- Martínez Pastor, E., y Vizcaíno-Laorga, R. (2022). *Guía de buenas prácticas. Niños influencers y alimentación*. Universidad Rey Juan Carlos.
- Maruri, E. M. M. (2022). El uso de imagen de los menores de edad y las redes sociales. *Revista de Derecho*, 21(42), 87-104.
- Pérez Peralvo, J. A. (2022). *Contenidos mediáticos de la influencer de estilo de vida Paulie Dahl en la red social tik tok y la intervención de sus Seguidores* [Trabajo de Titulación, Universidad Técnicas de Ambato]. Repositorio digital UTA. <http://bit.ly/3roAMBO>
- Prada Núñez, R., Hernández Suarez, C. A., y Maldonado Estévez, E. A. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. *Espacios*, 41(42), 260-268.
- Puertas, D. G. (2020). Influencia del uso de Instagram sobre la conducta alimentaria y trastornos emocionales. Revisión sistemática. *Revista española de comunicación en salud*, 11(2), 244-254. <https://doi.org/10.20318/recs.2020/5223>
- Ramírez-Plasencia, D., Alonzo-González, R. M., y Marín-Tapiero, J. I. (2022). Youtubers menores de edad y sus riesgos frente a los vacíos legales en México. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 13(1), 65-77. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.20781>
- Redacción médica. (3 de febrero de 2023). *Ya nadie sueña con ser médico... excepto en estos dos países del mundo*. [Consultado el 28 de junio de 2023]. <https://www.redaccionmedica.com/virico/noticias/ya-nadie-sueña-con-ser-medico-excepto-en-estos-dos-paises-del-mundo-5223>

- Rico Ruiz, T. (2021). *¿El futuro del marketing digital? Tendencias y características de los influencers artificiales en Instagram*. [Tesis Doctoral, Universitat Politècnica de València]. Repositorio institucional RiuNet. <http://hdl.handle.net/10251/172619>
- Rivera Herrera, K. P. (2023). *Adicción a videojuegos y rendimiento académico en un estudiante de secundaria de la ciudad de Babahoyo*[Trabajo de Título, Universitat Técnicas de Babahoyo]. Repositorio institucional UTB. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13925>
- Roldán Ramírez, E. L., Ayala Carreño, M. C., Pérez Pineda, D. P., y Romero Dimaté, N. Y. (2016). Redes sociales de apoyo a la crianza de los menores en etapa escolar primaria. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(18), 73-95.
- Simón, I. V., Rovira, C. F., Luque, S. G., y Bernardi, A. (2022). Radiografía de los micro-influencers en la economía de las plataformas digitales: insatisfacción, trabajo gratuito y desigualdad en la retribución. *Revista Latina de Comunicación Social*, (80), 452-474. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1805>
- Tejada Garitano, E., Arce Alonso, A., Bilbao Quintana, N., y López de la Serna, A. (2023). Internet, smartphone y redes sociales: entre el uso y abuso, previo a la adicción. *Revista Alteridad*, 18(1), 14-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.01>
- Varchetta, M., Frascchetti, A., Mari, E., y Giannini, A. M. (2020). Adicción a redes sociales, Miedo a perderse experiencias (FOMO) y Vulnerabilidad en línea en estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1187>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., y Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers Public Health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

INNOVACIÓN DOCENTE PARA E-LEARNING: ANÁLISIS DEL FUTURO

SILVIA SOLEDAD MORENO GUTIÉRREZ

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

HÉCTOR HUGO SILICEO CANTERO

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han provocado en el mundo una transformación profunda que no tiene precedentes, su crecimiento y cobertura es cada día mayor en cada rincón del mundo. El impacto de estas tecnologías es tal, que ha modificado cada sector de la sociedad y se ha convertido en una herramienta imprescindible, que a su vez ha obligado a la innovación de los diferentes procesos, con el propósito de avanzar de forma paralela conjuntamente con las exigencias y tendencias mundiales. Según el pronóstico los cambios tecnológicos continuarán hacia un futuro donde el uso de los sistemas inteligentes será cotidiano en el salón de clases (Castañeda, 2023).

Una de las tendencias mundiales de mayor impacto, es el e-learning como un paradigma que ha demostrado amplia flexibilidad en cuanto a espacio y tiempo, cuyo apoyo ha sido invaluable durante el tiempo de la emergencia sanitaria provocada por la presencia del COVID-19 donde escuelas de todos los niveles migraron a la educación a distancia apoyada en medios electrónicos y TIC.

Sin duda, el e-learning constituye un aspecto innovador del proceso educativo, en el cual los roles tradicionales cambian, el rol del estudiante como el rol del profeso exige nuevas competencia y responsabilidades, sin embargo, en diversos estudios, se ha observado que los estudiantes han evolucionado de forma ágil ante el reto de adquirir autonomía y

responsabilidad de su propio aprendizaje, para ello, adquirir el dominio de los materiales didácticos digitales y de la cooperación a distancia, adicionalmente, las competencias para realizar investigación, también se han desarrollado por la cercanía y facilidad del acceso a artículos científico y literatura disponible (Blanco, 2021).

En cuanto al rol docente, sin embargo, el panorama es diferente, se observa resistencia al cambio y falta de recursos económicos por parte de las instituciones. La innovación docente se ha convertido en un reto difícil de superar, sobre el que queda camino por recorrer sin perder de vista que su figura es fundamental para el éxito del proceso educativo, aun cuando el estudiante demuestre autonomía, es docente tendrá que estar presente para guiar el aprendizaje, sobre todo en asignaturas de alta complejidad y prácticas, tal como las de inteligencia artificial (IA).

Por tanto, es fundamental diseñar e implementar campañas de actualización docente y asegurar la participación de un mayor número de profesores respecto a la enseñanza de las diferentes temáticas en cada área del conocimiento, ya que, el aprendizaje a distancia constituye una alternativa con grandes diferencias respecto a la modalidad presencial, los materiales didácticos, los espacios y sobre todo la interacción maestro-alumno y alumno-alumno son nuevos retos, que se complican al tratarse de asignaturas como aquellas de IA., de amplia complejidad y suma importancia (Hidalgo-Suárez et al., 2021).

La falta de docentes capacitados puede considerarse como una de las mayores debilidades, así lo expresan los estudios realizados en algunas universidades de Latinoamérica, las cuales coinciden en las condiciones económicas desfavorables que viven y que como consecuencia, experimentan la falta de acceso a la tecnología en casa (Moreno-Gutiérrez et al., 2022).

Esto conduce a consecuencias, de un proceso educativo básico deficiente en su país, que afectan los niveles profesionales. En la temática que también constituye una tendencia mundial, es decir, la IA por ejemplo, su aprendizaje complejo requiere supervisión cuidadosa en aspectos éticos por la naturaleza de las aplicaciones que se pueden desarrollar a

través de estas técnicas, que hoy se ven envueltas en la revolución tecnológica más grande de todos los tiempos (Blanco, 2021).

La innovación es una responsabilidad y una alternativa para la supervivencia de la universidad ante las necesidades de la sociedad cambiante, constituyendo un gran esfuerzo, sin embargo, dada su responsabilidad en cuanto a ofrecer profesionistas competitivos y capaces de satisfacer las necesidades de la sociedad a través de programas educativos pertinentes, innovar es obligatorio (Blanco, 2021). El sector educativo de nivel superior enfrenta el desafío de mantenerse vigente. Así, para reducir la incertidumbre y conocer al futuro, el presente trabajo expone un análisis prospectivo del docente y su participación como guía del aprendizaje en e-learning.

1.1. ESTADO DEL ARTE

Por lo anterior, se realizó una revisión de la literatura respecto a los estudios que están realizando las universidades para alcanzar la innovación de sus profesores como guías docentes en e-learning y en el abordaje de temáticas prácticas y complicadas, pero al mismo tiempo, innovadoras y de alto impacto en el mundo presente y futuro, tales como la IA.

El e-learning es una herramienta que se ha estado construyendo desde hace décadas. Para el año 2001 por ejemplo, estudiantes de Suecia percibían al e-learning como una herramienta de poco beneficio dentro de los campus, ya que implica mayor trabajo para los estudiantes (Keller y Cernerud, 2002). Esto, claramente, ocurre en un momento donde la tecnología en la vida cotidiana comienza a surgir. Durante esa década, la percepción para las universidades es de oportunidades, pero aún se cuenta con poca infraestructura y bajo nivel de conocimiento por parte del profesorado (Chitanana et al., 2008). Estos puntos se encuentran generalizados en la literatura de dicha década (Tham y Werner, 2005). Así, en este punto se requiere realizar una inversión económica importante, así como desarrollar estrategias pedagógicas para un correcto uso del e-learning.

El mundo de la tecnología, sin embargo, avanza a pasos agigantados una vez iniciado el siglo XXI, por lo que para el lustro conformado de 2010

a 2015, con la aparición de la Web 2.0, el uso de e-learning como estrategia de enseñanza comienza a afianzarse. Incluso, para 2014, comienza a ser predominante en los estudiantes post-secundaria en los Estados Unidos.

La aparición de la Web 2.0 permitió un mayor flujo de información y conocimiento, a través de blogs, podcasts, redes sociales, wikis, sitios Web, etc., surgiendo una generación de personas inmersas en un mundo digital. Al mismo tiempo, dichas herramientas contribuyen a que los sistemas de manejo del aprendizaje (LMS; por sus siglas en inglés) se hagan más personales, más sociales y flexibles. Finalmente, todo ello confluye en el llamado e-learning 2.0, el cual no solo permite recibir, leer y responder al contenido de aprendizaje, sino que también permite la colaboración, creación de contenido, entre otras y, por lo tanto, formar redes de aprendizaje (Yang, 2013).

Sin embargo, también se hicieron evidentes las deficiencias y huecos que tenían que resolverse con prontitud, siendo uno de los casos la preparación del profesorado en el e-learning. Por ejemplo, durante la pandemia, cuando el e-learning era indispensable, muchos docentes aún carecían de las herramientas básicas para la enseñanza a distancia (da Silva y Behar, 2023). En este sentido, da Silva y Behar (2023) indican que en ese momento era indispensable desarrollar las competencias digitales, tanto en los docentes como en los estudiantes.

El principal reto para que el docente acepte la tecnología es conocer cuáles son sus necesidades, ya que si se percibe como una herramienta que permita mejorar su desempeño puede ser mejor aceptada y empleada, mientras que si solo se percibe como una herramienta de uso fácil puede ser menos aceptada o incluso rechazada (Goh et al., 2020). Para esto, Blanco (2021) propone el diseño de buenas prácticas innovadoras, considerando para ello, la opinión de los profesores. Los autores enfatizan la importancia e impacto que representa la innovación de los docentes en el proceso educativo. En diversos países las universidades promueven los cursos de actualización y lo consideran su responsabilidad, tanto dentro del aula como fuera de ella.

No obstante, los análisis prospectivos constituyen otra alternativa para adelantarse al futuro y tomar decisiones ahora. En esta revisión del tema hecha por Fernández-Batanero et al., (2022), se resalta la diferencia que existe entre los docentes activos sin experiencia en TICs y los docentes que recién se incorporan al mundo laboral, ya que estos últimos suelen manejar una mayor cantidad de recursos digitales. Así, dentro de esta revisión, Instefjord y Munthe (2017), así como Spiteri y Rundgren (2017), sugieren la implementación de entrenamiento en TICs y recursos digitales en las currículas educativas.

Otra de las aristas que se están explorando en la formación de docentes universitarios que emplearán el e-learning es el trabajo colaborativo, en el cual resaltan dos puntos que son el acompañamiento y el apoyo que se debe prestar al alumnado a través de su aprendizaje mediante e-learning. En este sentido, González-Sanmamed et al. (2023) indican que son siete los roles que debe cumplir un profesor en un ambiente virtual colaborativo: pedagógico, evaluador, social, tecnológico, mediador, gestor y personal.

Aunado al trabajo colaborativo, en su revisión sistemática, Sánchez-Caballé y Esteve-Mon (2023) indican que el aprendizaje basado en problemas, y exámenes que permitan evaluar el avance del conocimiento, son bien aceptados por los estudiantes de modalidad e-learning, siendo la plataforma virtual Moodle, una de las herramientas más usadas. Además, para el seguimiento del conocimiento en modalidad e-learning, hay otras herramientas como videoconferencias, videos chats, redes sociales, podcasts, etc., las cuales son más eficientes conforme el docente conoce más los intereses de los estudiantes.

La tarea de las instituciones universitarias es titánica, ya que son varios los ejes en los que se debe preparar al docente. Sin embargo, el mismo e-learning es una herramienta para desarrollar estas habilidades de los actuales docentes universitarios, debido, principalmente, a la flexibilidad de tiempo que permite esta modalidad.

Como se puede observar, actualmente hay un crecimiento importante de la investigación sobre el tema e-learning, contribuyendo ampliamente al desarrollo del conocimiento sobre este tópico y, por lo tanto, del

desarrollo de mayores y mejores habilidades de los docentes. Finalmente, esto da pie a que se mencione que los procesos de formación en e-learning de los docentes, incluyen la investigación como herramienta. Por lo tanto, el docente deberá contar con estas competencias, ingresar al ambiente virtual ya que, entre más preparado esté, mayor será el apoyo que brinde para la construcción del aprendizaje de sus estudiantes (Ballesteros y Galindo, 2019).

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es efectuar análisis prospectivo del docente en e-learning para reducir la incertidumbre, para reducir la incertidumbre y tomar decisiones estratégicas mediante planeación de escenarios.

2.1. MARCO TEÓRICO

En la planeación de escenarios la literatura expone diversas metodologías, una de las de mayor frecuencia es la metodología de Schwartz, que consta de 8 pasos (López et al., 2022).

1. Identificación del problema
2. Identificación de los factores clave en el ambiente local
3. Identificar fuerzas conductoras en ambiente macro
4. Clasificar factores clave y fuerzas conductoras por importancia y grado de incertidumbre
5. Seleccionar el escenario lógico
6. Describir escenarios
7. Identificar implicaciones de cada uno
8. Selecciona indicadores y señales principales que afectarían la estrategia

Método Delphi, el cual está integrado por 6 pasos (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022).

1. Identificación del problema
2. Elaboración del cuestionario
3. Definición del panel de expertos
4. Distribución del cuestionario
5. Análisis de resultados
6. Entrega de resultados y regresar al paso 4 para iniciar siguiente ronda y análisis

3. METODOLOGÍA

Se efectuó un análisis prospectivo de la innovación educativa y el e-learning, para ello se aplicó metodología de Schwartz para diseño de escenarios, orientada a conocer el futuro para incidir mediante la toma de decisiones estratégica y el método Delphi orientado a recabar información y opinión de expertos en el tema y un análisis exhaustivo.

Se entrevistó a un total de 15 docentes, con antigüedad de 3, 10, 20 y 25 años de antigüedad en la impartición de clases, algunos con menor experiencia y otros con una vida de trabajo.

Se identificó la problemática relacionada con el hecho de que el docente no está preparado para impartir clases a distancia (Miklos y Arroyo, 2008), en modalidad virtual, no posee disponibilidad o la capacidad económica para adquirir una capacitación y la universidad tampoco la proporciona, como consecuencia, los docentes se están quedando fuera de la innovación educativa, afectando los resultados de excelencia de los egresados.

En la región, es común resaltar los problemas económicos y de acceso a internet, debido a la deficiente cobertura que brindan los proveedores del servicio en la región, siendo un obstáculo para el acceso a la capacitación flexible de profesores. Adicionalmente, los aspectos culturales y costumbres de la región, no existe como prioridad el hecho de la capacitación, se considera opcional y lejano, la actitud del docente llega a ser un obstáculo. Sin embargo, la llegada definitiva de las TIC se puede percibir como una oportunidad importante de crecimiento o como una amenaza, siendo esta última la percepción que predomina, considerando

los graves problemas de infraestructura tecnológica y conectividad que vive la región de Tlahuelilpan.

Al mismo tiempo, la presencia de las TIC y su ingreso avasallador como sello de la innovación de los procesos educativos, obliga a cada institución educativa a sumarse a la tendencia que impulsa a vivir en un ecosistema educativo digital, donde las debilidades tecnológicas del docente han significado el bajo aprovechamiento del alumno. En el caso de las asignaturas de alta complejidad y prácticas, esta situación se enfatiza y los docentes enfrentan una situación complicada y resultados desfavorables, por ejemplo en el área de medicina o en la de ingeniería de software.

Ante el panorama educativo que obligatoriamente se está transformado a partir del uso de las TIC, la incertidumbre crece con la misma velocidad derivado de la situación económica desfavorable que persiste, la baja cobertura de internet en algunas regiones y la negación docente, aunado a la baja calidad de la educación básica que ha afectado el nivel de educación superior y el desarrollo económico en México, siendo esta una situación que comparte con países latinos.

Como resultado, fue posible identificar las tendencias, las premisas, factores clave y con ello las incertidumbres clave, relacionadas completamente con las exigencias de la innovación docente, su postura al respecto y al mismo tiempo con la velocidad acelerada de los cambios tecnológicos, así como con la situación económica en desventaja. La tecnología continuará su evolución y se integrará al proceso educativo de forma definitiva, el proceso de aprendizaje será cada vez más exigente con el propio estudiante y también con el docente. Se identificaron las tendencias y se exponen en la tabla 1.

TABLA 1. Tendencias mundiales. Fuente: Moreno-Gutiérrez et al., 2022)

Aspecto	Tendencias
Social	El ingreso de la sociedad estudiantil al ecosistema digital y a distancia Nuevo rol del docente presente y futuro Nuevas necesidades y características de la sociedad como resultado de la revolución científica
Económico	El desarrollo de la tecnología e innovación educativa ofrece a los países a través de sus universidades liderazgo y mejores resultados de crecimiento económico
Tecnológico	Presencia de los sistemas inteligentes en el ámbito educativo El e-learning La innovación educativa apoyada en TIC y en IA
Ambiental	Respecto al medio ambiente y escuelas sustentables
Político	Acceso a internet para todos y en todas las escuelas

Incertidumbre clave: acceso deficiente y baja cobertura de internet en casa

Durante el análisis se identificaron las posibilidades futuras, considerando aquellas circunstancias que afectan directa o indirectamente la situación relacionada con la innovación del docente ante los nuevos requerimientos de la educación virtual.

Estas posibilidades se configuran de la forma que se expone:

1. Recursos destinados a la actualización docente y responsabilidad del docente para su capacitación.
2. Responsabilidad del docente para su capacitación y sin recursos destinados a la actualización docente.
3. Sin recursos destinados a la actualización docente y nula responsabilidad del docente para su capacitación.
4. Nula responsabilidad del docente para su capacitación con recursos destinados a la actualización docente.

La mejor alternativa es aquella donde se logren docentes que respondan a las nuevas necesidades, para ello, requiere resolver la situación económica desfavorable, efectuar campañas de concientización, además de fortalecer los programas de capacitación ofrecidos por las universidades.

2. DISCUSIÓN

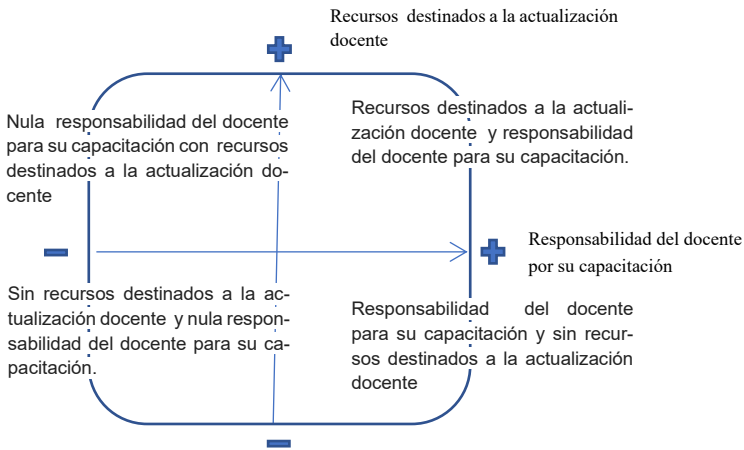
El e-learning es una tendencia mundial que se cada día toma mayor fuerza dentro y fuera del salón de clases, en cada nivel educativo y sobre todo en el superior, donde los estudiantes muestran autonomía y responsabilidad por su propio aprendizaje (Moreno-Gutiérrez et al., 2022), de igual forma, el uso de internet en apoyo al proceso educativo (Castañeda, 2023); sin duda, en estos países, al igual que en el mundo la innovación docente es urgente y obligatoria, no obstante, se trata de una situación complicada para los países latinos debido a su situación económica en desventaja (Choez, y Alcívar, 2022).

Adicionalmente, las tendencias muestran nuevas necesidades derivadas de la transformación social actual, el ingreso al ecosistema digital conllevan nuevos roles y responsabilidades, exponen Varas-Meza et al., (2020), sin embargo, algunas universidades parecen no observarlo y algunos docentes no priorizarlo, al mismo tiempo, diversas regiones de Latinoamérica no cuentan con acceso a internet, lo cual conlleva una fuerte problemática que deberá ser atendida de manera urgente, quizá iniciando con la construcción de políticas públicas que así lo establezcan.

3. RESULTADOS

Como se observa en la figura 1, se identificaron 4 escenarios posibles, cada uno expresa las posibilidades que se podrían manifestar en caso de que las condiciones sucedan como se expresa a continuación. El propósito es adelantarse, identificar posibilidades y con base en ello tomar decisiones de mayor asertividad, y de esta forma evitar escenarios desfavorables.

FIGURA 1. Escenarios. Fuente: elaboración propia



- Escenario 1. Este escenario en el que se reúnen las dos variables fundamentales y son favorables, en este caso, el problema se resuelve y el docente será un facilitador cuya participación en el proceso educativo fortalecerá el perfil de egreso del estudiante.
- Escenario 2.- Este escenario el profesor muestra responsabilidad en su capacitación, sin embargo, no se tiene disponibilidad de recursos para lograrlo, las cosas no cambian y el docente no logra el apoyo para potenciar el aprendizaje.
- Escenario 3.- El peor escenario donde no existe disponibilidad del profesor ni recursos para capacitarse, situación que hoy se vive en diversos puntos de Latinoamérica.
- Escenario 4.- Nula responsabilidad del docente para su capacitación con recursos destinados a la actualización docente.

4. CONCLUSIONES

El análisis que se presente expone la importancia de priorizar la formación docente ante el reto de formar profesionistas competitivos en una modalidad diferente a la tradicional, expone la responsabilidad de las universidades y de los docentes ante el futuro innovador que exige de tomar

decisiones a partir de ahora, evitando situaciones desfavorables y sabedores de los retos que conlleva la transformación del mundo actual, el cual, se observa diferentes para los países latinos que para el resto del mundo.

El panorama presente y futuro exige la participación activa de universidades y docentes, quienes deberán priorizar en la innovación en diversos aspectos, sin duda significa un costo adicional, sin embargo, es una responsabilidad que el futuro exige como la única vía para desarrollar las competencias que se requieren luego de una revolución científica, tecnológica que ha alcanzado a la sociedad en cada una de sus sectores.

El docente debe integrarse a esta evolución y su actitud ante este desafío es clave para considerar que la barrera ha sido superada, siendo una tarea que se observa más complicada que en el propio estudiantes, quien ha mostrado una conducta desafiante y autónoma ante el reto de superar la diferencia de un paradigma presencial a uno virtual que avanza de forma acelerada y sin detenerse, que sin duda flexibilizará la educación y permitirá a un mayor número de estudiantes alcanzar la posibilidad de ingresar al mundo laboral y escolar.

5. REFERENCIAS

- Al-Rahmi, W. M., Alias, N., Othman, M. S., Alzahrani, A. I., Alfarraj, O., Saged, A. A., & Rahman, N. S. A. (2018). Use of e-learning by university students in Malaysian higher educational institutions: A case in Universiti Teknologi Malaysia. *Ieee Access*, 6, 14268-14276.
- Ballesteros, J. L. D. A., & Galindo, H. (2019). Investigación formativa y entornos virtuales en estudios socio-humanísticos de educación abierta ya distancia: prospectiva científica. *Revista Ideales*, 9(1).
- Chitanana, L., Makaza, D., & Madzima, K. (2008). The current state of e-learning at universities in Zimbabwe: Opportunities and challenges. *International Journal of Education and Development using ICT*, 4(2), 5-15.
- Choez, J. S. M., & Alcívar, M. V. Z. (2022). Educación virtual: un análisis en tiempos de pandemia: Virtual learning: an analysis during the pandemic. *Revista Relep-Educación y Pedagogía En Latinoamérica*, 4(1), 33-46.
- Cornejo, C. O. (2020). Evaluación prospectiva de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 163-171.

- Da Silva, K. K. A., & Behar, P. A. (2023). Pedagogical Models Based on Transversal Digital Competences in Distance Learning: Creation Parameters. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 101-119.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531.
- Fidalgo-Blanco, Á. (2021). La innovación educativa docente, una herramienta para conseguir mejoras de aprendizaje. DOI: 10.5281/zenodo.4438745
- Foulger, T. S., Buss, R. R., Wetzel, K., & Lindsey, L. (2015). Instructors' growth in TPACK: Teaching technology-infused methods courses to preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(4), 134-147.
- Goh, C. F., Hii, P. K., Tan, O. K., & Rasli, A. (2020). Why do university teachers use E-learning systems?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 136-155.
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Hernández-Sellés, N. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 26(1), 39-58.
- Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and teacher education*, 67, 37-45.
- Keller, C., & Cernerud, L. (2002). Students' perceptions of e-learning in university education. *Journal of Educational Media*, 27(1-2), 55-67.
- Layali, K., & Al-Shlowiy, A. (2020). STUDENTS' PERCEPTIONS OF E-LEARNING FOR ESL/EFL IN SAUDI UNIVERSITIES AT TIME OF CORONAVIRUS: A LITERATURE REVIEW. *Indonesian EFL Journal*, 6(2), 97-108.
- López, R. F., Alonso, J. A. V., & Porraspita, D. A. (2022). Escenarios prospectivos: una revisión de la literatura usando el paquete de R Bibliometrix. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 18(1), 1-30.
- Miklos, T., & Arroyo, M. (2008). Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina. *Universidades*, (37), 49-67.
- Moreno Guerrero, A. J., López Belmonte, J., Pozo Sánchez, J. S., & López Núñez, J. A. (2021). Usabilidad y prospectiva del aprendizaje a distancia en Formación Profesional determinado por la competencia digital. *Aula abierta*.

- Moreno-Gutiérrez, S. S., López, P. S., & García, M. M. (2022). Inteligencia artificial en e-learning escenarios plausibles en Latinoamérica y nuevas competencias de egreso.
- Salamat, L., Ahmad, G., Bakht, M. I., & Saifi, I. L. (2018). Effects of e-learning on students' academic learning at university level. *Asian Innovative Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 1-12.
- Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2023). Análisis de las metodologías docentes con tecnologías digitales en educación superior: una revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 181-199.
- Schmalbach, J. C. V., Herrera, T. J. F., & Ávila, F. M. (2010). La planeación por escenarios: Revisión de conceptos y propuestas metodológicas. *Prospectiva*, 8(2), 21-29.
- Spiteri, M., & Chang Rundgren, S. N. (2017). Maltese primary teachers' digital competence: implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 521-534.
- Tham, C. M., & Werner, J. M. (2005). Designing and evaluating e-learning in higher education: A review and recommendations. *Journal of leadership & organizational studies*, 11(2), 15-25.
- Varas-Meza, H., SUÁREZ-AMAYA, W., LÓPEZ-VALENZUELA, C., & Valdés-Montecinos, M. (2020). Educación virtual: factores que influyen en su expansión en América Latina. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(13), 21-40.
- Yang, H. H. (2013). New world, new learning: trends and issues of e-learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 77, 429-442.
- Hidalgo-Suárez, C. G., Llanos Mosquera, J. M., & Bucheli Guerrero, V. A. (2021). Una revisión sistemática sobre aula invertida y aprendizaje colaborativo apoyados en inteligencia artificial para el aprendizaje de programación. *Tecnura*, 25(69), 196-214

LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS EN ITALIA. ESTRATEGIAS DE ACOGIDA/INTEGRACIÓN Y NECESIDADES EDUCATIVAS

FABRIZIO PIZZI

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de menores solos, en los desplazamientos de seres humanos, se ha convertido en un factor común a nivel mundial (Clayton y Gupta, 2019; Galli, 2023; Haker y Greening, 2021; Lems, 2022; Lems, Oester y Strasser, 2021; Senovilla Hernández, 2012; Terrio, 2015).

En Italia la migración de chicos menores de edad que emprenden el viaje sin sus padres, empezó a cobrar cierta relevancia en los años Noventa del siglo pasado, paralelamente a la intensificación de los movimientos migratorios globales. Se trata de adolescentes y muy jóvenes, por lo general de sexo masculino, originarios sobre todo del continente africano, pero también de Asia, que huyen de conflictos y de condiciones de privación económica y social, empujados por la esperanza de encontrar un trabajo y un futuro mejor.

La inmigración de chicos menores que se mueven solos representa un fenómeno en constante crecimiento. Esta categoría específica queda definida en Italia en el art. 2, Ley 7 de abril 2017, n° 47, *Disposiciones en materia de medidas de atención a menores extranjeros no acompañados*; éste es “aquel menor que no tiene nacionalidad italiana o de la UE y que por cualquier causa se encuentra en el territorio del Estado o sujeto a la jurisdicción italiana, y que no goza de asistencia por parte de los padres ni está representado por éstos ni por otros adultos que respondan legalmente por él según las leyes vigentes del ordenamiento italiano”.

Save the Children, United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) y United Nations Children’s Fund (UNICEF) observan que la mayoría de los menores migrantes “no acompañados” se encuentran de hecho completamente solos, pero también puede ocurrir que algunos se desplacen junto con miembros de la familia ampliada o con otros adultos (2009). Algunos de ellos parecen estar “acompañados”, sin embargo, los adultos que están con ellos no necesariamente pueden cuidarlos, es más, a veces los menores son explotados precisamente por dichos adultos¹.

Un menor extranjero no acompañado (en abreviatura: MENA²) emigra para huir de situaciones de pobreza, pero podría darse el caso que viaje con rumbo a Italia o a Europa también para buscar asilo político, por miedo a las persecuciones o por falta de protección debido a violaciones de los derechos humanos, conflictos armados u otros desórdenes en su propio país de origen. Los MENAs pueden además ser víctimas de trata y/o de explotación. Hay asociaciones criminales que para sus actividades ilegales (prostitución, mendicidad, trabajo infantil, transporte y venta de estupefacientes) utilizan a menores extranjeros, a menudo después de haberlos secuestrado o a veces contando con el consentimiento de su familia de origen. Muchos de estos menores han sido víctimas de eventos y de traumas terribles o han vivido situaciones de grave dificultad. Algunos menores viven al mismo tiempo o en épocas diferentes de su vida, más de una de las situaciones mencionadas. Todos estos menores tienen derecho a la protección internacional sobre la base de una amplia gama de instrumentos internacionales, regionales y nacionales (Attanasio, 2016; Biagioli, 2018; Bichi, 2008; Carchedi, 2004; Kohli y Mitchell, 2007; Rinaldi, 2020; Salimbeni, 2011; Save the Children, 2017, 2018).

La tarea de monitorizar las modalidades de permanencia de los MENAs y la coordinación de las actividades desarrolladas por los organismos intervinientes es competencia de la Dirección General de la inmigración

¹ Estas agencias sugieren, además de la expresión menores no acompañados (unaccompanied minors), el uso del término separated children.

² En italiano, MSNA.

y de las políticas de integración del Ministerio italiano del Trabajo y de las Políticas sociales (art. 20, apt.do 12, del D.l. n° 95/2012, convalidado con enmiendas por la Ley/ n° 135/2012). La Dirección General realiza una actualización de los criterios a seguir para una correcta gestión del fenómeno, estableciendo unas *Pautas sobre menores extranjeros no acompañados*³ (2013), que entre otras cosas describen los procedimientos para las actuaciones de censo, la apertura de las investigaciones familiares, la emisión de órdenes de repatriación voluntaria asistida y “emisión de informes” a los efectos del artículo 32 del Texto Único Inmigración de 1998.

En el mes de abril de 2017, el Parlamento italiano aprobó la ya citada Ley n° 47. Se trata de la primera ley orgánica que regula los procedimientos de protección de los MENAs, con el objetivo de potenciar las medidas para la defensa de los menores y garantizar la aplicación uniforme de las normas para su acogida en todo el territorio nacional. El texto regula los aspectos fundamentales para la vida de los menores migrantes que llegan a Italia sin padres: procedimientos para la identificación y determinación de la edad del menor y estándares de acogida, promoción de la custodia del menor en una familia, regulación de la figura del tutor legal, cuidados sanitarios, acceso a la educación; todas ellas piezas fundamentales para favorecer la inserción social de los menores (Cascone, 2017).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El fenómeno de los menores extranjeros no acompañados es probablemente uno de los aspectos más complejos de las migraciones internacionales actuales. Es un evento capaz de revelar las fortalezas y debilidades de los sistemas de acogida de los países receptores de inmigrantes. En efecto, ante la llegada de estos nuevos sujetos, han surgido complejos temas legislativos y operativos que ponen a prueba la capacidad de las -llamadas - sociedades *civiles* para atenderlos.

³ En italiano, Linee guida sui minori stranieri non accompagnati.

Este es un tema emergente dentro del campo más general de la inmigración, cada vez más presente en la literatura de carácter social. Esta cuestión es puesta en conocimiento de los operadores, la sociedad y las instituciones hoy como un tema de gran interés pedagógico (Pizzi, 2016; Simeone, 2022).

La presencia de menores extranjeros no acompañados exige sobre todo respuestas adecuadas de asistencia y protección, así como itinerarios educativos específicos que puedan estimular procesos de inserción, integración social, crecimiento y desarrollo. Así está previsto, en el art. 3, de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989, que habla del *interés superior* del niño, es decir, el interés superior del menor.

El objetivo de nuestro análisis es presentar el panorama de la situación de los menores no acompañados en Italia, en particular las estrategias de acogida e integración implementadas, así como las cuestiones educativas y pedagógicas que surgen, para alimentar el debate y la comparación internacional sobre este tema.

La metodología utilizada es el análisis bibliográfico de fuentes documentales nacionales e internacionales, con el fin de comprender el tema y obtener información veraz y actualizada. Un próximo estudio podría brindar otro método de análisis, a través de la investigación de campo, para adquirir informaciones útiles para planificar nuevas intervenciones educativas y formativas.

3. DISCUSIÓN

3.1 CARACTERÍSTICAS DEL FENÓMENO EN ITALIA Y PROCEDIMIENTOS DE ACOGIDA E INTEGRACIÓN

La categoría de los MENAs se presenta compleja, ya que encierra en sí tres características sociodemográficas diferentes: la minoría de edad, la emigración (junto con la nacionalidad extranjera), la ausencia (o, mejor dicho, la lejanía) de los padres. En Italia el fenómeno se configura como un caso emblemático tanto por su consistencia numérica como por su polimorfismo, puesto que las franjas de edad representadas son muy

diversas, los países de origen son muy numerosos y múltiples las circunstancias que empujan a estos jóvenes a emigrar. Según el último Informe ministerial sobre menores extranjeros no acompañados, consultable en el momento en que se redacta el presente trabajo (31 de mayo de 2023)⁴, elaborado por la Dirección General de inmigración y políticas de integración, los MENAs censados presentes en Italia son unos 20 mil quinientos, de éstos el 86% es de género masculino, con una edad en su mayoría comprendida entre los quince (12%) y dieciséis (25%) o diecisiete años (44%). Los países de procedencia son, en orden de incidencia cuantitativa: Egipto (25%), Ucrania (23%), Tunicia (9%), Albania (6%), Guinea - Costa de Marfil - Gambia (5%) Pakistán (4,5%), Afganistán (3%).

Los Informes estadísticos relativos a los datos sobre los MENAs se actualizan constantemente. Sin embargo, al igual que en la mayoría de los países europeos, también en Italia es muy difícil recabar datos completos sobre esta categoría, ya que se trata de un grupo de menores que a menudo se encuentra en situación de ilegalidad y con un elevado índice de movilidad en el país. A veces no tienen contacto con las instituciones encargadas de asegurarles atención y protección, por tanto, corren el peligro de quedar excluidos del goce de los derechos de los que son titulares, en pie de igualdad con los menores ciudadanos italianos.

La acogida de los MENAs – y el gasto que conlleva – corre a cargo de los Ayuntamientos que, mediante Ley nº 142/1990, han adquirido autonomía estatutaria. El Ministerio del Interior gestiona la primera acogida hasta que sea nombrado un tutor legal, mientras las Regiones asignan los fondos destinados a los proyectos de acogida de los menores sobre una base presencial. Además, mediante el sistema integrado de intervenciones y servicios sociales, regulado por la Ley nº 328/2000, los Ayuntamientos se encargan de programar y ejecutar las operaciones de asistencia en coordinación con los distintos entes intervinientes (Ministero dell’Interno, 2021). Según el análisis de M. Giovannetti (2008, p. 173), en Italia la guarda de los menores migrantes no acompañados se caracteriza “por la fuerte heterogeneidad de las políticas sociales y

⁴ <https://bit.ly/3rqOGU1>

socioeducativas, por la ausencia de un único modelo social de referencia y por la repercusión diferenciada del propio fenómeno a nivel local”.

Una vez entrados en territorio italiano, la interceptación de los menores es uno de los momentos cruciales para la activación de estrategias de ayuda. En general ésta suele llevarse a cabo por la policía o por los servicios sociales y las comunidades de acogida, en el caso en que los menores acudan voluntariamente a dichos servicios (Candia, Carchedi, Giannotta y Tarzia, 2009). Por ser menores, los MENAs tienen derecho a un permiso de permanencia⁵ y a ingresar temporalmente en un centro de *primera acogida*, en espera de los resultados de las investigaciones familiares realizadas por la Dirección General de inmigración y de políticas de integración. Si tras las investigaciones se comprobara la posibilidad y la necesidad de que el menor deba reunirse con su propia familia en el país de origen, se procederá a la repatriación asistida del menor. Sin embargo, dicha condición suele darse con muy poca frecuencia. De lo contrario el menor ingresaría en una comunidad de segunda acogida o en una familia. De esta forma puede empezar un plan de inclusión social y civil, basado en oportunidades de formación y de trabajo que, cuando cumpla la mayoría de edad, le ofrecerá la posibilidad de convertir el permiso de permanencia y de seguir residiendo en territorio italiano (Save the Children, 2020).

Los centros de protección de menores presentes en territorio italiano en las que ingresan los MENAs en la segunda fase de acogida, son sobre todo estructuras para menores de tipo educativo y familiar gestionadas por el sector privado social y concertadas con los entes locales (Giovannetti, 2008). En esta fase, el acompañamiento socioeducativo gira en torno a algunos puntos que están estrechamente vinculados a las ofertas del territorio, por ejemplo: itinerarios formativos (en las escuelas, en los Centros provinciales de educación para adultos⁶ o en los centros de

⁵ Según la ley 47/2017, la autoridad local de policía expide el permiso de permanencia por minoría de edad (con vigencia hasta el cumplimiento de la mayoría de edad) o por motivos familiares.

⁶ En Italia, desde 2015, existen los Centros Provinciales de Educación de Adultos (en italiano: Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti), que sustituyen a los anteriores Centros Territoriales Permanentes, dotados de autonomía administrativa, organizativa y didáctica; al igual que las demás instituciones escolares, permiten la obtención de títulos de primaria, primero y

formación profesional), bolsas de trabajo o contratos de aprendizaje. Estas modalidades representan las ofertas más utilizadas por los servicios para la integración de menores solos. Lo que varía según el contexto territorial es la implicación y la participación del menor en el diseño de estos planes, así como la relación más o menos estructurada y continuada de las estructuras de acogida con los servicios sociales.

El plan de acogida de los MENAs, además del ingreso en la comunidad para menores, contempla la posibilidad de que se asigne su custodia a familiares hasta el cuarto grado, a connacionales o a una familia. Si bien en la práctica no está muy experimentada, es útil examinar la posibilidad de confiar la custodia del menor a una nueva familia, sobre todo porque el art. 7 de la ley nº 47 de 2017 prevé claramente que las entidades locales promuevan “la sensibilización y la formación de las personas que van a asumir la custodia, al objeto de favorecer la custodia familiar de los menores, priorizándola respecto al ingreso en una estructura de acogida”. Hasta hoy han prevalecido formas de experimentación que han llevado a la definición de modalidades múltiples, como por ejemplo la custodia a familias o a personas solteras de la misma nacionalidad que el menor o culturalmente afines (homo-cultural); custodia a familias extranjeras de nacionalidad diferente (hetero-cultural); custodia a jóvenes adultos que a su vez hayan sido menores extranjeros no acompañados al cuidado de los servicios sociales, y bien integrados en el contexto socio-económico territorial; custodia a italianos, tanto solteros como familias con hijos (Anci y Cittalia, 2012, pp. 160-166; Arnosti y Milano, 2006; Fornari y Scivoletto, 2007; Granata, 2018).

La reciente normativa de 2017 dedica una atención especial a dos categorías específicas de MENAs:

- Medidas para menores que han solicitado protección internacional (art. 12). Se prevé la inclusión de los menores no acompañados en el sistema de protección de personas que solicitan asilo y refugiados. A la hora de elegir una de las estructuras disponibles en las que ingresar al menor, hay que tener en

segundo grado de secundaria y emiten la certificación de conocimiento de la lengua italiana L2 para extranjeros.

cuenta las exigencias y las características del menor que hayan surgido de la entrevista, según la clase de servicios ofrecidos por la estructura de acogida. Éstas deberán responder a los estándares mínimos de servicios y de asistencia suministrados por las estructuras residenciales para menores y deberán ser debidamente autorizadas o acreditadas.

- Medidas que favorecen a menores víctimas de trata (art. 17). A los menores extranjeros no acompañados víctimas de trata, debe garantizarse una “protección especial”: un programa específico de asistencia deberá asegurar las condiciones de acogida y de asistencia psicosocial, sanitaria y legal adecuadas y deberá ofrecer soluciones a largo plazo, incluso después del cumplimiento de la mayoría de edad.

Una novedad importante aportada por la nueva normativa es la que se refiere a la fase siguiente una vez alcanzados los 18 años de edad. En el art. 13 de la ley 47/2017 (“Medidas de acompañamiento hacia la mayoría de edad y medidas de integración a largo plazo”), se establece que:

En caso de que un menor extranjero no acompañado que haya cumplido la mayoría de edad, aunque haya seguido un plan de inserción social, necesitara otro periodo de apoyo encaminado al éxito de dicho plan orientado al conseguimiento de la autonomía, el tribunal de menores podrá ordenar, mediante decreto motivado, su custodia por los servicios sociales, también a petición de estos últimos y en ningún caso una vez alcanzados los veintiún años de edad.

3.2. NECESIDADES EDUCATIVAS

Los menores extranjeros no acompañados constituyen un grupo de usuarios muy variado, sobre todo desde el punto de vista de su procedencia geográfico-cultural. Para responder a sus múltiples exigencias es necesaria una guía pedagógica. La labor educativa que hay que desempeñar es compleja puesto que debe tener en cuenta diferentes elementos, entre ellos, la fase adolescente que tienen la mayoría de los MENAs, la diversidad cultural, el proceso de inmigración apenas realizado, la lejanía de la familia, todo ello estrechamente vinculado a los aspectos específicos de las historias individuales (Peano Cavasola, 2002; Popov y Sturesson, 2015; Rigon y Mengoli, 2013; Valtolina, 2008).

Según C. Arnosti y F. Milano, las necesidades fundamentales del adolescente inmigrado solo, coinciden con una fuerte necesidad de ser escuchado, reconocido, y de comunicar. Es típico de su edad ocultar una profunda necesidad de ser acogido bajo un orgullo aparente que a veces desemboca en la arrogancia. Desde la perspectiva de los dos autores, la presunción que los chicos manifiestan de ser adultos y maduros, que tal vez derive en parte de haber realizado solos el viaje migratorio y afrontado muchos reveses y en parte de las condiciones de vida en su país de origen, así como de la cultura de pertenencia que les reconoce un proceso de adultización más precoz, “choca de hecho con una madurez afectiva que necesita todavía del apoyo de los adultos para modular el movimiento aún pendiente de finalizar hacia la independencia, que se caracteriza por la oscilación entre pasos hacia adelante y regresiones” (2006, p. 35).

La ausencia de los referentes fundamentales, afectivos, relacionales, culturales y de identificación, ponen en peligro la continuidad entre lo que había antes de la experiencia migratoria – es decir el ambiente familiar y social de origen – y lo que ha venido después, es decir las nuevas experiencias en el país de inmigración. Por tanto, es fundamental mantener un vínculo entre la patria de origen y el nuevo contexto de acogida, así como crear un nexo de unión entre la infancia y la adolescencia, lo que puede facilitar la transición hacia la edad adulta. De ahí la necesidad, para los menores extranjeros, de construir nuevas relaciones, nuevos vínculos afectivos, que por un lado les ayuden a mantener los caracteres de su identidad, y por otro a encontrar nuevos referentes, empezando por los operadores cuyo cometido es hacerse cargo de ellos.

Entre las necesidades educativas de los menores no acompañados se encuentra también la cuestión de la satisfacción del derecho a la educación. En cuanto a la escolarización, hay que decir que no es fácil. Debido a las disparidades territoriales, el sistema escolar italiano no siempre es capaz de garantizar los derechos de igualdad de acceso a los caminos educativos previstos por la legislación y las directrices pertinentes (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca y Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, 2017; Santagati, Barzaghi y Colussi, 2019).

Según las investigaciones realizadas por la Anci⁷, la escolarización de los menores extranjeros no acompañados no siempre resulta fácil y necesita una formación idónea tanto del personal escolar como de los operadores de los centros que se ocupan de los menores. Para algunos MENAs, ir al colegio puede suponer cuestionar todo su proyecto migratorio, corriendo el ‘peligro’ de alejar en el tiempo el momento de su inserción laboral y la consiguiente posibilidad de ganar dinero y de poder mandarlo a su familia para que pague las deudas que a menudo han sido contraídas para que pudieran realizar el viaje. Un parámetro fundamental relativo a la voluntad de aprendizaje y a la positiva conclusión del recorrido escolar viene dado por “el país del que procede el chico, además de su edad y los motivos que han determinado su viaje migratorio” (Anci y Cittalia, 2014, p. 114)⁸.

Según el análisis de Valtolina (2008, p. 77), la posibilidad de asistir a la escuela también es vista por los menores no acompañados como una oportunidad para mejorar su conocimiento y dominio de la lengua italiana, para iniciar o perfeccionar ese proyecto formativo que en algunos casos les impulsó a venir a Italia. “Sin embargo, se podría subrayar que la apertura declarada hacia el ámbito escolar responde también a la curiosidad más o menos explícita de estos adolescentes por el contexto cultural en el que se encontraban”.

A partir de algunas investigaciones, encaminadas a identificar buenas prácticas útiles para promover el proceso de integración/inclusión de menores no acompañados en contextos escolares, surge la necesidad de construir un proyecto formativo que incluya principalmente las siguientes actividades (Augelli, Lombi y Triani, 2018, pp. 144-158):

Un itinerario educativo altamente personalizado, que integra momentos individuales y en pequeños grupos con las actividades realizadas con la clase, dirigido tanto al aprendizaje de la lengua italiana L2 como a la adquisición de las competencias fundamentales requeridas por la realidad educativa en la que se inserta el menor;

⁷ Asociación Nacional de Ayuntamientos Italianos (en italiano: Associazione nazionale dei comuni italiani).

⁸ Por lo general, los menores siguen un plan de estudios que los lleva a la consecución del título de escuela secundaria de primer grado.

Actividades expresivas realizadas con pares, según métodos de laboratorio, que permitan al menor reelaborar sus vivencias;

Un profesor tutor que sea un punto de referencia y apoyo para el menor en el proceso de escolarización;

La presencia en la escuela de un educador y una figura con competencias psicológicas, para dar respuesta a las necesidades de relación y reelaboración que manifiesta el menor;

Una actividad de orientación específica que pueda ayudar al menor a ejercitar su deseo de autonomía, poniendo a prueba las habilidades adquiridas y dando forma más precisa a su proyecto de vida;

La implicación del territorio para que, junto a la escuela y la familia/comunidad educativa donde posiblemente residan los menores, los menores no acompañados puedan tener experiencias sociales adecuadas para desarrollar el sentido de pertenencia y responder a su necesidad de normalidad.

Según Augelli (2020, p. 48), los proyectos educativo-didácticos, por tanto, deben configurarse a partir de necesidades formativas relacionales (apoyo emocional, reelaboración autobiográfica, presencia de adultos significativos), necesidades sociales (conocimiento de la comunidad local, relaciones entre iguales, actividades de socialización), necesidades vinculadas a una planificación para el futuro (adquisición de herramientas y habilidades profesionales).

Las escuelas deben orientar las prácticas docentes y las acciones pedagógicas con vistas a personalizar los itinerarios y las necesidades específicas que tienen los menores no acompañados. Para alcanzar estos objetivos, es necesario que todos los actores implicados (menores, educadores, docentes, direcciones escolares, responsables de las comunidades) trabajen en sinergia en el interés del menor y de su integración en la sociedad de acogida.

4. CONCLUSIONES

El fenómeno de la migración de los menores extranjeros no acompañados genera requerimientos específicos de comprensión. Su recorrido migratorio es muy incierto: no sólo por lo que se refiere a su destino, su duración y su éxito, sino también en lo relativo a los resultados de su

desarrollo. Se trata de un viaje que cobra otro significado, el de la “travesía” hacia la mayoría de edad, de tal forma que es posible de ser interpretado “como desplazamiento, real y metafórico, entre lugares geográfica y culturalmente diferentes y como ingreso en la edad adulta” (Bralenti, Saglietti y Spagnolo, 2011, p. 12). Los MENAs tienen que afrontar dos eventos críticos que les empujan a rediseñar sus equilibrios, tanto a nivel interior como respecto al mundo exterior. Tienen que efectuar una “doble transición”, el paso a la edad adulta y la inserción en la sociedad de acogida (Gasparini y Roncari, 2007, p. 425).

Los MENAs no constituyen una categoría homogénea. Son personas que hay que amparar por ser menores, pero sin infravalorar su capacidad de expresar su proyecto de futuro, por ser actores conscientes de su camino en la migración. Son adolescentes que no sólo hay que asistir y proteger, sino que hay que acompañar hacia la plena autonomía, ayudándoles a ser independientes y conscientes de sus derechos/deberes. Se trata también de chicos precozmente adultos, que ya tienen experiencias de trabajo, que han sido responsabilizados por un “mandato familiar” por el que se comprometen a dar a su vida una perspectiva mejor, ayudando a la familia y a la comunidad de origen. Aunque son menores, a menudo se parecen a los inmigrantes adultos, con los que comparten la exigencia de trabajar y de construir un futuro.

La inmigración de menores extranjeros solos ya no constituye un hecho excepcional. Por este motivo no se puede seguir considerando su gestión como una cuestión de emergencia a la que se puede hacer frente desprovistos de una visión estratégica de medio y largo plazo. Así como para la migración en general, se hace evidente que es más necesario que nunca un sistema estable de gestión del fenómeno, de tal forma que lo que parece ser un problema se pueda convertir en un recurso, en una “inversión” para el futuro de las sociedades de acogida.

5. REFERENCIAS

- Arnosti, C. y Milano, F. (2006). *Affido senza frontiere. L'affido familiare dell'adolescente straniero non accompagnato*. Franco Angeli.
- Augelli, A. (2020). Cosa è chiamata a fare la scuola?. In N. Pavesi (Ed.), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti* (pp. 39-50). Fondazione Ismu.
- Augelli, A., Lombi, L. y Triani, P. (2018). La scuola: approdo e ripartenza. La progettualità formativa in relazione a bisogni e risorse dei Minori Stranieri Non Accompagnati. In A. Traverso (Ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 144-158). Franco Angeli.
- Biagioli, R. (2018). *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*. ETS.
- Bracalenti, R., Saglietti, M. y Spagnolo, A. (2011). Introduzione. In R. Bracalenti, M. Saglietti (Eds.), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza* (p. 11-36). Franco Angeli.
- Clayton, S. y Gupta, A. (Eds.) (2019). *Unaccompanied Young Migrants: Identity, Care and Justice*. Bristol University Press.
- Candia, G., Carchedi, F., Giannotta, F. y Tarzia, G. (Eds.) (2009). *Minori erranti. L'accoglienza ed i percorsi di protezione*. Ediesse.
- Carchedi, F. (2004). *Piccoli schiavi senza frontiere. Il traffico dei minori stranieri in Italia*. Ediesse.
- Cascone, C. (2017). Brevi riflessioni in merito alla legge n. 47/17 (disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati): luci ed ombre. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, 2, 1-34 (<https://bit.ly/3raqfm2>)
- Colombo, M. y Scardigno, F. (Eds.) (2019). *La formazione dei migranti adulti, rifugiati e minori non accompagnati: una realtà necessaria*. Vita e Pensiero.
- Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione (2013). *Linee guida sui minori stranieri non accompagnati*. Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Derluyn, I. y Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioral problems in unaccompanied children and adolescents. *Ethnicity and Health*, 12 (2), 141-162.
- Fornari, M. y Scivoletto, C. (2007). L'affidamento omoculturale nell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. *Minori giustizia*, 3, 97-108.
- Galli, C. (2023). *Precarious Protections: Unaccompanied Minors Seeking Asylum in the United States*. University of California Press.

- Gasparini, F. y Roncari, L. (2007). Adolescenti venuti da altrove: la sfida della doppia transizione per i minori non accompagnati. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2, 423-436.
- Giovannetti, M. (2008). *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Il Mulino.
- Granata, A. (2018). Minori felicemente accompagnati. Il soggiorno in famiglia come fattore di resilienza e orientamento. Uno studio di caso. In A. Traverso (Ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 128-143). Franco Angeli.
- Haker, H. y Greening, M. (Eds.) (2021). *Unaccompanied Migrant Children: Social, Legal, and Ethical Perspectives*. Lexington Books.
- Kia-Keating, M. y Ellis, B.H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, XII (1), 29-43.
- Kohli, R.K.S. y Mitchell, F. (Eds.) (2007). *Working with Unaccompanied Asylum Seeking Children: Issues for Policy and Practice*. Palgrave MacMillan.
- Lems, A. (2022). *Frontiers of Belonging: The Education of Unaccompanied Refugee Youth*. Indiana University Press.
- Lems, A., Oester, K. y Strasser, S. (Eds.) (2021). *Children of the Crisis: Ethnographic Perspectives on Unaccompanied Refugee Youth in and en Route to Europe*. Taylor & Francis.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2023, 31 de mayo). Report mensile Minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia (<https://bit.ly/3rqOGU1>)
- Ministero dell'Interno (2021). Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati (<https://bit.ly/3KtXtvh>)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca y Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017). Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia d'origine (<https://bit.ly/3XYvV6s>)
- Peano Cavasola, F. (2002). Rispondere ai bisogni educativi dei minori stranieri non accompagnati: una sfida impossibile?. *Minori giustizia*, 3-4, 113-129.
- Pizzi, F. (2016). Minori che migrano soli. Percorsi di accoglienza e sostegno educativo. *La Scuola*.

- Popov, O. y Sturesson, E. (2015). Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21st century*, 64, 66-74.
- Rinaldi, A. (2020). Una migrazione che dà speranza. I minori stranieri non accompagnati in Italia. Mimesis.
- Salimbeni, O. (2011). *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*. ETS.
- Santagati, M., Barzaghi, A. y Colussi, E. (2019). L'agency dei minori stranieri non accompagnati nell'accesso all'istruzione. Alternative possibili nel viaggio dal Sud al Nord Italia. In M. Colombo y F. Scardigno (Ed.), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria* (pp. 49-60). Vita e Pensiero.
- Save the Children (2017). *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Prima di tutto bambini* (<https://bit.ly/43Aplpa>)
- Save the Children (2018). *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa* (<https://bit.ly/3rErUs0>)
- Save the Children (2020). *Superando le barriere. Percorsi di accoglienza e inclusione dei giovani migranti* (<https://bit.ly/3DnqAMH>)
- Save the Children, UNHCR y UNICEF (2009). *Separated Children in Europe Programme. Statement of Good Practice. 4th Revised Edition* (<https://bit.ly/3OIKZI9>)
- Simeone, D. (Ed.) (2022). *Transizioni. Un patto educativo per i minori stranieri non accompagnati*. Vita e Pensiero.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- Valtolina, G.G. (2008). Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà. In R. Bichi (Ed.), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati* (pp. 65-84). Franco Angeli.

EPALE: ¿PLATAFORMA VIRTUAL Y LITERARIA SIN FRONTERAS?

ANA MARÍA PINO-RODRÍGUEZ
Ministerio de Educación y Formación Profesional

1. INTRODUCCIÓN

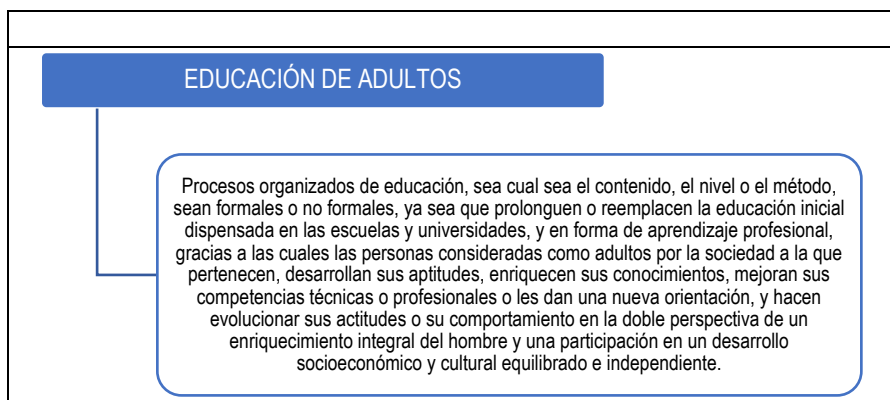
Las siglas EPALE⁹ se corresponden con la expresión anglosajona *Electronic Platform of Adult Learning in Europe* –esto es, Plataforma Electrónica del Aprendizaje de Adultos en Europa–. Habiendo sido constituida a nivel europeo en 2015, su implantación en los países que conforman la Unión Europea resulta progresiva. Pasados los años, ha conseguido extenderse a través de 37 países, dentro de los cuales la plataforma cuenta no solo con suscriptores sino también con el soporte de los Servicios Nacionales de Apoyo (más los europeos) y con un equipo de embajadoras y embajadores que además de haberse comprometido con la difusión de la plataforma, contribuye a la actualización de sus contenidos mediante publicaciones periódicas en formato de noticia, evento, entrada de blog o entrevista.

En España, donde la plataforma empieza a funcionar en 2019, son ya 6500 miembros los incorporados a EPALE. Entre ellos se encuentran, nuevamente, un equipo de gestión que desarrolla su labor desde dependencias centrales del Ministerio de Educación y Formación Profesional, más las embajadoras y los embajadores de EPALE España, que representan la Educación de Adultos desde cada Comunidad Autónoma y desde las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

⁹ La plataforma EPALE (España) se aloja en <http://epale.ec.europa.eu/es>

Más allá de sus integrantes y siendo de libre acceso, EPALE especifica en su sección de presentación que se dirige fundamentalmente al colectivo de educadores, orientadores, personal de apoyo, gestores, investigadores o profesionales de otros perfiles que desempeñan su labor en el ámbito de la Educación de Adultos (Figura 1) y especialmente en los CEPA –Centros de Educación de Personas Adultas– y centros de Formación Profesional. De hecho, sus embajadores están vinculados a estas enseñanzas (estando la mayor parte de los mismos actualmente desempeñando cargos de gestión en consejerías y direcciones provinciales en este ámbito).

FIGURA 1. *La Educación de Adultos*



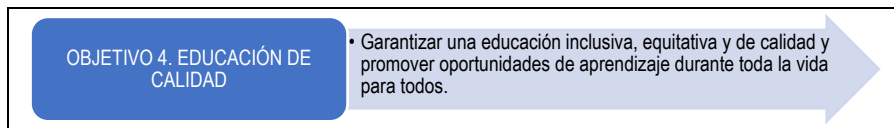
Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1976, p. 124, cit. por Prado, 2021, p. 141.

Además de ofrecer contenidos, la finalidad de la plataforma es ofrecer recursos y espacios colaborativos destinados a mejorar la formación y la interacción entre profesionales de la Educación de Adultos a lo largo y ancho de Europa en el contexto de un mundo cada vez más tecnológico y globalizado. De ahí que su símbolo sea un árbol digital a través de cuyo entramado es posible conectar en torno a distintas secciones a todas aquellas personas que, con acceso a internet y por diferentes motivos, consulten su información y/o hagan uso de su estructura.

Dicho todo ello, EPALE se erige como espacio virtual e instrumento público ubicado en la confluencia de usos educativos diversos que

favorecen el acceso y la producción de materiales transferibles a contextos diferentes.

FIGURA 2. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*



Fuente: Agenda 2020-2030 de Naciones Unidas

De este modo, puede decirse que la plataforma es una herramienta al servicio del aprendizaje permanente, cuya importancia viene inicialmente determinada “por las consecuencias de la globalización, el cambio demográfico, la tecnología digital y el deterioro del medio ambiente” (Belando-Montoro, 2017, p. 222). Así, ya en el año 2000, la Comisión de las Comunidades Europeas define el aprendizaje permanente como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (p. 3).

En esta misma línea, lo que se conoce como *life long learning* –esto es, del aprendizaje a lo largo de la vida–, constituye precisamente “uno de los principales objetivos de los organismos supranacionales y de las diversas administraciones educativas nacionales” (Belando-Montoro, 2017, p. 220), así como de las agendas que han guiado las políticas internacionales a lo largo de las últimas décadas –tal es el caso de la *Agenda 2020-2030* (Figura 2) –.

2. OBJETIVOS

Considerando la información del epígrafe anterior, EPALE puede concebirse como una plataforma destinada a favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida y a promover la Educación de Adultos trascendiendo fronteras de distinto tipo. Pero, ¿cómo lo hace? ¿De qué tipo de fronteras hablamos? ¿Se sirve EPALE de propuestas didácticas de índole literaria para superarlas? ¿Y por qué hablar de actividades o recursos literarios y no de otro tipo?

Para responder estas cuestiones partimos, por un lado, de que EPAL ha sido diseñada como un espacio virtual en el cual se diluyen las fronteras geográficas y políticas, se desdibujan los límites de la educación no formal e informal y se superponen los márgenes de la formación inicial y permanente de las y los profesionales de la Educación de Adultos a favor de autoformación y formación colaborativa a lo largo de la vida.

Y, por otro lado, tomamos como punto de referencia el hecho de que la Literatura y las propuestas didácticas con orientación literaria pueden prestarse a derribar fronteras y superar limitaciones de distinto tipo. Efectivamente, el vasto campo de los textos literarios puede ser recorrido como un mapa de fronteras desdibujadas y de palabras tendidas para quienes se adentren en sus caminos, dado que estos textos, en general, conforman terrenos abonados por lo ficticio y por lo real y a través de ellos –especialmente de los textos literarios narrativos–, podemos cultivar con herramientas analógicas y digitales, de forma individual o de forma colaborativa y en grupo, y a lo largo de nuestro periplo vital, tanto el conocimiento propio, como el conocimiento del otro (de los otros), más allá de divisiones o límites espaciales o temporales, culturales o individuales.

En relación con este último aspecto, queremos considerar el concepto de frontera en sentido figurado y metafórico, de modo que, más allá de las fronteras políticas y geográficas que delimitan países y el territorio físico, también debemos considerar en relación con el estudiantado adulto, el profesorado y el sistema educativo que los acoge, aquellas limitaciones que desde los ámbitos personal, académico, laboral o social, pueden dificultar, entre otras cosas, la realización individual, el progreso académico, el acceso al trabajo o la participación plena en comunidades próximas y en grupos sociales más amplios.

Bajo estas premisas, tratamos de hallar respuestas pertinentes a las cuestiones referidas con anterioridad y nos planteamos los siguientes objetivos:

- Describir la plataforma, en tanto que herramienta digital al servicio de la Educación de Adultos para comprobar si, efectivamente, esta promueve la construcción de conocimiento más allá de fronteras, distancias u otras limitaciones.

- Centrándonos en las secciones *Colabora* y *Contribuye*, analizar aquellas publicaciones y comunidades de práctica que de algún modo se sirvan de contenidos, recursos o propuestas didácticas de índole literaria, valorando de qué manera dichas publicaciones y comunidades resultan útiles para derribar fronteras de distinto tipo a través de EPALE.

3. METODOLOGÍA

En el marco de la investigación cualitativa, este trabajo pretende llevar a cabo la revisión documental de parte del contenido ubicado en EPALE España. Tomar en consideración todo el material que encierra la plataforma requeriría de un trabajo mucho más extenso de lo que requiere este capítulo.

Este contenido, como se ha dicho anteriormente, está dirigido al gran público, en general, y al colectivo de profesionales de la Educación de Adultos, en particular, así que sus publicaciones no tienen que guardar las características propias de los textos científicos.

Dada esta circunstancia, utilizamos el término EPALE como ecuación de búsqueda en *Google Académico* y no en plataformas de acceso restringido a especialistas en investigación con la intención de localizar y revisar qué se ha escrito ya desde una perspectiva científica sobre la plataforma. Así accedemos principalmente a los boletines EPALE, publicados con periodicidad mensual.

Sin embargo, encontramos también (en una búsqueda que se extiende hasta el 23/07/2023) una referencia que contempla EPALE como objeto científico en el marco de un estudio de caso que analiza la viabilidad y eficacia de la formación en línea de adultos en Rumanía a partir de un análisis cuantitativo (Silvestru, Lupescu, Silvestru Bere, 2019).

Siendo así de escasa la producción científica sobre EPALE accesible mediante *Google Académico* desde aquí consideramos pertinente contribuir al estudio de la plataforma desde esa perspectiva académica en relación con los objetivos planteados, para lo cual desarrollamos distintas actuaciones que se explicitan a continuación:

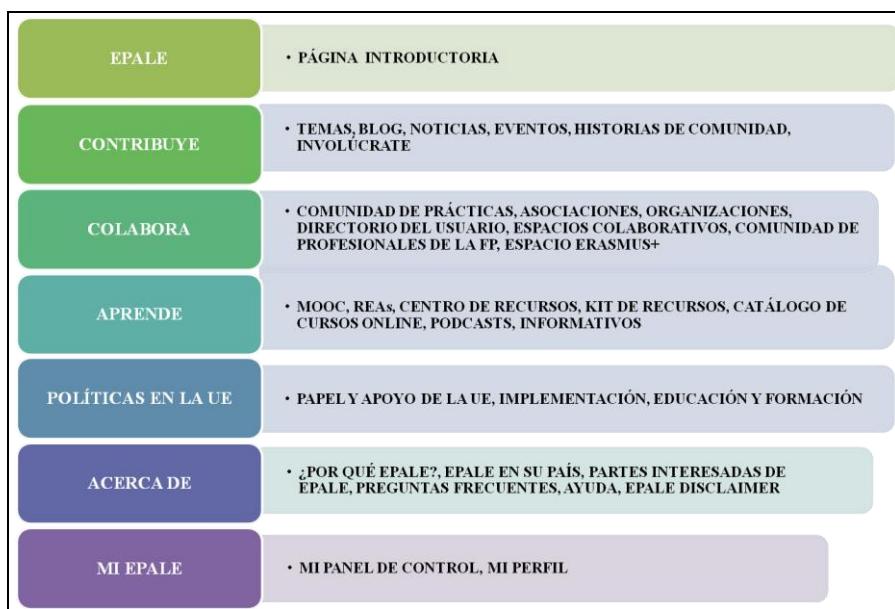
- En primer lugar, revisamos la estructura de la página de EPALE España, con sus secciones y el contenido general de las mismas.
- En segundo lugar, analizamos el contenido de las publicaciones de la sección *Colabora* rastreables a través de los términos “literatura” y “literario” en el buscador de la página y generadas por parte de las embajadoras y los embajadores EPALE españoles.
- En tercer lugar, también indagamos en las líneas temáticas que orientan las *Comunidades de Práctica* ubicadas en la sección Contribuye.

3.1. ESTRUCTURA DE EPALE

Desde la página de inicio de EPALE resultan accesibles en diferentes lenguas, por un lado, las secciones *EPALE*, *Contribuye*, *Colabora*, *Aprende*, *Políticas en la UE*, *Acerca de*, y *Mi EPALE*, cada una de las cuales se divide a su vez en distintas subsecciones (Figura 3). Por otro lado, lo que acapara la mayor parte del espacio de esta página de inicio es un carrusel informativo conformado por elementos visuales y verbales y ubicado sobre distintos bloques con contenido prioritario.

En 2023, Año Europeo de las Competencias –durante el cual la Comisión Europea pretende impulsar el aprendizaje permanente y fomentar la transición ecológica y digital mediante la innovación y la competitividad (Comisión Europea, 2022)–, dichos contenidos o ejes temáticos (Figura 4) son aquellas competencias orientadas hacia la inclusión y el empoderamiento de las personas a través de acciones diversas, entre las cuales se eligen 3. Estas son: *engage* –esto es, implicarse mediante la promoción de habilidades para la vida en sociedades democráticas–, *include* –es decir, incluir y fomentar la inclusión mediante la formación y el empleo–, y *empower* –o sea, empoderarse a través de la cualificación la recualificación que genere mano de obra y oportunidades de acceso al empleo–.

FIGURA 3. Estructura de la plataforma EPALE



Fuente: Elaboración propia

Estos focos temáticos aglutinan gran cantidad de noticias, entradas o artículos de blog, recursos y eventos a los cuales también es posible acceder mediante la sección *Contribuye*, de la que hablaremos a continuación.

FIGURA 4. Focos temáticos de EPALE en junio de 2023



Fuente: EPALE

3.2. SECCIONES *CONTRIBUYE* Y *COLABORA*

3.2.1. Contribuye

Dentro de la sección *Contribuye* se hallan todas las entradas compartidas por las embajadoras y los embajadores EPALÉ, España. Todos los miembros del equipo de embajadores cuentan con permiso para escribir en su nombre y en el de otras personas, pero la información que aportan a EPALÉ es revisada y finalmente publicada por el Servicio de Apoyo Nacional español.

Como puede apreciarse en la Figura 3, la sección *Contribuye* se organiza en torno a las subsecciones *Temas*, *Blog*, *Noticias*, *Eventos*, *Historias de la Comunidad* e *Involúcrate*.

Temas

El bloque de *Temas* nos permite buscar y encontrar recursos relacionados con temas específicos organizados en los bloques: *Estudiantes*, *Entornos*, *Competencias*, *Políticas* y *Calidad*. Dentro de los mismos se encuentran, entre otras muchas, líneas temáticas como la inclusión social, la educación en prisiones, la diversidad cultural, las micro credenciales o el aprendizaje a lo largo de la vida.

Blog

En el bloque *Blog*, embajadoras y embajadores EPALÉ reflexionan en torno a aquellos temas que les preocupan o les inspiran y a través de estas entradas comparten sus reflexiones, experiencias, propuestas o inquietudes. Las líneas temáticas son muy diversas, pero, en general, están conectadas, una vez más, con la etapa en la que cada cual se ubica: Formación Profesional o Educación de Adultos.

Noticias

La sección de *Noticias* incluye los últimos avances en la Educación de Personas Adultas, pero es cierto que desde este bloque se anuncian multitud de eventos formativos, celebraciones o eventos especiales llevados a cabo en centros educativos, etc.

Eventos

La sección de *Eventos* es prácticamente un calendario que anuncia multitud de jornadas, encuentros formativos, celebraciones, etc., ligados al aprendizaje de adultos.

Historias de la Comunidad

Las *Historias de la Comunidad* incluyen precisamente eso: historias inspiradoras que se dan a conocer fundamentalmente a través de entrevistas que suelen quedar integradas en un carrusel de novedades. Aun así, es también posible acceder a ellas a través de la búsqueda con palabras clave.

Involúcrate

Finalmente, el espacio *Involúcrate* es una invitación a formar parte de la comunidad de EPAL y desde allí cualquier persona puede registrarse como miembro de la plataforma no solo para acceder a la información o a los recursos y eventos compartidos, sino también para buscar socios para proyectos Erasmus+ o para publicar aportaciones propias.

3.2.2. Colabora

Comunidades de práctica

La primera de las pestañas de *Colabora* es de *Comunidades de práctica* –esto es, grupos virtuales en torno a los cuales se reúnen personas del sector del aprendizaje de adultos que pueden desarrollar su labor profesional en distintos países y que comparten intereses profesionales, de modo que a través de la plataforma pueden intercambiar ideas, recursos, buenas prácticas, etc.

Dichas comunidades se presentan a través de textos breves organizados en función de 3 elementos: *target audience* (personas destinatarias), *purpose of the group* (propósito u objetivo general del grupo) y *themes addressed* (temas aludidos)–, que no siempre van acompañados de un texto introductorio de naturaleza descriptiva.

El contenido de las mismas se revisa también a partir de los términos de búsqueda anteriores –es decir, “literatura”, “literario”–, pero se

consideran otros que van emergiendo con la búsqueda y pueden asociarse de manera amplia (morfológica o semánticamente) a recursos literarios y, por extensión, a la Didáctica de la Lengua y la Literatura (alfabetización, *arts, culture, cultural, intercultural, storytelling, folk, folklore, français, language, theatre*).

Debates

La sección *Debates*, como indica su nombre, invita a debatir sobre las numerosas líneas temáticas creadas (y las que vayan siendo creadas), entre las cuales se encuentran (hasta el 8/07/2023), por ejemplo, la enseñanza mixta de adultos o el inglés en el ámbito de la FP.

Asociaciones y Erasmus+ Space

Los espacios *Asociaciones* y el *Erasmus+ Space* facilitan, respectivamente, la búsqueda de socios para proyectos europeos y el desarrollo de los mismos de manera híbrida, de modo que sin que haya que dejar de lado las movibilidades, los miembros de asociaciones y consorcios pueden disfrutar de el intercambio fluido y continuo de ideas a través del enclave seguro que proporciona la plataforma.

Organizaciones

El espacio *Organizaciones* ofrece información de multitud de instituciones europeas con opción de acotar la búsqueda por países, intereses, etc.

Comunidad de Profesionales de FP

En último lugar, en la sección *Colabora* se dispone ya de un espacio destinado específicamente al profesorado de FP, la *Comunidad de Profesionales de FP*.

4. DISCUSIÓN

Entre el 1 de enero y el 30 de mayo de 2023 y sobre un total aproximado de 800 entradas, mediante el empleo de las palabras “literatura” y “literario” se localizan en la sección *Contribuye*, 20 publicaciones recogidas a continuación (Tabla 1).

TABLA 1. Publicaciones seleccionadas

Listado (20 publicaciones)		Tipología	Descripción
1	Los cuentos que yo cuento	Blog	Publicación literaria
2	Murales literarios	Blog	Visita didáctica
3	Los textos literarios, recurso didáctico en la Formación Profesional	Blog	Selección de novelas vinculadas al ámbito de los Servicios Socio-culturales y a la Comunidad
4	El escritor Luis Roso visita el CEPA Maestro Martín Cisneros	Noticia	Visita de autor a centro educativo
5	Mejora de la capacidad expresiva a través de talleres de escritura	Blog	Taller de composición escrita y escritura creativa
6	Resultados finales del proyecto El poder de las historias	Blog	Proyecto Erasmus+ orientado a desarrollar la creatividad a través de la narración
7	II Concurso literario en CEA García Alix (Murcia)	Blog	Concurso
8	Cartografía digital e interactivo de escritoras ceutíes	Noticias	Producto final de un proyecto Erasmus+
9	Jornadas Nacionales de Bibliotecas Escolares 2023	Evento	Jornadas formativas
10	eBiblio	Recurso	App para realizar préstamos y devoluciones a través de las páginas web de bibliotecas públicas
11	Club de lectura fácil en Formación de Personas Adultas	Blog	Club de lectura
12	Crece leyendo conmigo	Recurso	Recurso del MEYFP orientado a fomentar el hábito lector desde casa y desde el centro educativo
13	El CEPA Abril participa en las Jornadas Nacionales de Bibliotecas Escolares	Blog	Jornadas formativas
14	Microrrelatos 2022-2023 Centro de Educación de Personas Adultas de Avilés (Asturias)	Noticia	Concurso
15	LEE, cambia el mundo	Noticia	Jornadas de promoción de la lectura literaria
16	Convocatoria de premios de lectura escolares	Noticia	Concurso
17	Puro teatro	Recurso	Proyecto Erasmus+ orientado a la formación del profesorado participante en teatro
18	Encuentro literario y proyecto integrado en el CEPA de Piélagos	Blog	Visita de autor literario y actividades didácticas vinculadas a la visita
19	Entrega de premios del XVII Certamen Literario InterCEPAS	Noticia	Concurso
20	La sociedad y la medicina en la época de Don Quijote	Recurso	Proyecto interdisciplinar basado en El Quijote

Fuente: Elaboración propia

El contenido de estas entradas es diverso, pero puede destacarse que la mayor parte de las mismas se vincula con una aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la explotación de textos literarios y/o con la generación de productos textuales en la línea de lo literario mediante actividades que favorecen la conexión, el desarrollo y la consolidación de las distintas habilidades lingüísticas – hablar, escuchar, leer, escribir y conversar, así como mediar (MCER, 2020)–. Para ello se plantean tareas orientadas a favorecer la adquisición y/o consolidación y mejora de competencias lectoras y escritoras, bien desde la perspectiva del fomento a la lectura o desde la enseñanza de la lectoescritura y de la lengua o las lenguas del entorno. Además, mediante estas tareas se impulsa el desarrollo de competencias no meramente lingüísticas, sino comunicativas, junto a habilidades personales y sociales que hay que implementar mediante la interacción y la colaboración en contextos reales dentro de los cuales la mediación, como habilidad lingüística, ocupa un lugar importante.

Tal es el caso de la mayor parte de las entradas de blog y noticias de la Tabla 1, entre las cuales se hace alusión a concursos literarios, clubes de lectura o a encuentros con autoras y autores literarios precedidos y seguidos de sus correspondientes actividades de aula.

En la misma línea se sitúan los recursos generados en torno a *El Quijote* (Tabla 1, fila 20) (una representación teatral y una exposición, entre otros productos); la noticia sobre cartografías digitales (Tabla 1, fila 8), que relata el encuentro entre el público ceutí, distintas autoras de Literatura residentes en Ceuta y las representantes de un proyecto europeo a través del cual se ha generado una aplicación que permite acceder de manera visual y sencilla a la obra de estas y de otras literatas mediante mapas interactivos. *Puro teatro* (Tabla 1, fila 17) también da a conocer recursos creados en el marco de un proyecto europeo a través del cual profesorado de un CEPA recibe formación en técnicas teatrales con la finalidad de llevarlas luego a sus clases con adultos. Al compartir los materiales generados, no hacen otra cosa que ponerlos a disposición de otros profesionales y del propio estudiantado, que pueden terminar haciendo uso de los mismos en otros contextos y con las modificaciones pertinentes.

También encontramos (Tabla 1, fila 3) una selección de novelas breves de lectura sencilla que por su contenido encaja en los contenidos que se abordan a través de módulos impartidos en ciclos de FP como el de Atención a Personas en Situación de Dependencia, Integración Social, Mediación Comunicativa o Promoción de la Igualdad de Género –todos ellos vinculados al ámbito de los Servicios Socioculturales y a la Comunidad) –. Asimismo, se da a conocer el recurso *eBiblio* (Tabla 1, fila 8), a través del cual se facilita la solicitud de préstamos en bibliotecas públicas, que en sus páginas web tienen integrada esta aplicación, la cual facilita la gestión de préstamos y devoluciones en línea.

En cuanto a la sección *Colabora*, hasta el 8 de junio de 2023, se halla un total de 404 comunidades de prácticas en EPALE. Como la plataforma no dispone de un buscador que permita filtrarlas, ha sido necesario revisarlas una a una para poder comprobar cuál es la línea temática que las guía. De este modo, se ha podido apreciar que bastantes de ellas están relacionadas con proyectos Erasmus+ y que son 24 las comunidades vinculadas indirecta o directamente con el ámbito de lo literario, la Literatura y con su explotación didáctica en la Educación de Adultos.

Entre las primeras pueden encontrarse, por ejemplo, las que reúnen a profesorado de lenguas (maternas, segundas, extranjeras o adicionales) que utilizan la plataforma para intercambiar buenas prácticas; a docentes que se sirven de las artes, en general, como vehículo a través del cual organizar proyectos, tareas y/o actividades de enseñanza y aprendizaje y promover experiencias innovadoras; o a equipos de investigación que tratan de recuperar el patrimonio cultural de sus comunidades.

Las comunidades de práctica de EPALE vinculadas de manera directa con lo literario, se sirven de los textos literarios y de la creación literaria para promover el bienestar de las personas, en general, y especialmente, de las personas mayores. *Culture on Prescription* es un ejemplo de ello. Desde las mismas también se abordan la interculturalidad, la inclusión, el multilingüismo y el plurilingüismo.

TABLA 2. Comunidades de prácticas seleccionadas

1	Culture on Prescription
2	Sblendid –Blended Learning for Language Teachers–
3	Seniors in Arts
4	Dans la classe de français sans frontières
5	ARSTEAMapp
6	Storytelling in Education
7	Integrating Art in Adult Education
8	Art And Craft for Wellbeing
9	Arts Build Inclusive Communities
10	Art And Culture Recorded for E-Ternity
11	Theatre In Rural Environment for Adult Education
12	Foreign Language Approaches of Adult Education
13	Recover Promote Cultural Heritage
14	Mediation In Language Learning And Teaching (MILLET)
15	Minority Language Revitalization
16	Music And Cultural Awareness –Cast4Innovation–
17	Intercultural Training for Educators
18	Easy Language for Social Inclusion
19	My COM Kit
20	English Teachers of Adult Education Centers
21	PIALU –Plan De Alfabetización Iberoamericano A Lo Largo De La Vida–
22	Escuelas Oficiales De Idiomas
23	Handicap –Inclusion dans la Société par l’Art–
24	Global Network for Folk High School Research

Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS

La revisión de la plataforma EPALE deja claro que esta ha sido diseñada como un espacio virtual destinado a la construcción de redes colaborativas que permiten la difusión de información y el intercambio continuo y fluido de buenas prácticas, reflexiones, recursos o eventos. Así, podemos afirmar que EPALE favorece la construcción de conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida mediante el acceso virtual a contenidos vinculados a la Educación de Adultos y la posibilidad de llevar a cabo intercambios comunicativos de carácter profesional a través de los espacios dispuestos con este fin.

Por otra parte, la mera existencia de sus comunidades de prácticas en la sección *Colabora* promueve, *per se*, la superación de las fronteras que puedan imponer la distancia y la organización geográfica y política de los países –dada, al menos, la existencia de usuarios que dispongan de acceso a internet y a los dispositivos tecnológicos pertinentes y que necesiten o deseen utilizar EPALÉ, ya sea por iniciativa personal o porque formen de un proyecto que así lo requiera–.

A ello hay que añadir la idea de que el acceso a la plataforma es público, previa suscripción a la misma, y que cualquier persona puede dejar comentarios a las publicaciones que revise o intercambiar impresiones en las comunidades de práctica de pertenencia. De este modo quedan borradas las posibles separaciones que puedan existir entre sus usuarios: entre profesionales con perfiles y lugares de procedencia distintos, entre docentes y estudiantes, etc.

Solamente 24 comunidades de prácticas sobre un total de 404 han sido identificadas como relevantes en relación con la explotación didáctica de recursos literarios o con el desarrollo de propuestas didácticas de índole literaria. En relación con las mismas y con la vista puesta en futuros trabajos de investigación, sería interesante, por un lado, tener acceso a la información intercambiada en cada comunidad, puesto que ha sido posible acceder solo a los datos introductorios de cada uno de estos grupos (a los cuales se accede mediante solicitud). Por otro lado, podría resultar provechoso conocer cuáles son las líneas temáticas que orientan al resto de estas comunidades y si estas se vinculan de algún modo con el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por último, podría contemplarse como opción la creación de una nueva comunidad o de nuevas comunidades centradas en este ámbito –especialmente en relación con FP, puesto que la mayor parte de los ejemplos estudiados se vinculan a la Educación de Adultos–. Ello permitiría comprobar qué aceptación tendrían estas nuevas agrupaciones, qué contenidos se generarían en su seno y cuál sería el impacto de los mismos en sus entornos y en aquellos a los que pudieran ser transferidos.

Obviamente, la proporción de 24 comunidades sobre 404 es escasa, pero en un estudio de este tipo, más que la cifra, lo que resulta verdaderamente relevante es la tipología de actividades observada y su

repercusión en el estudiantado y la comunidad. Muchas de ellas integran los recursos literarios en el vasto campo de las Artes y se valen de los mismos para desarrollar proyectos con proyección social que generan aprendizajes significativos mediante la implicación personal de cada estudiante y de la colaboración en grupo. Por ello, merecería la pena estudiar la valoración que los miembros de las comunidades educativas protagonistas de esas acciones tendrían sobre esos proyectos.

Con respecto a las publicaciones de la sección *Contribuye* que han sido seleccionadas, nos centramos también en el impacto que el planteamiento didáctico que las orienta puede tener sobre sujetos y comunidades. En términos generales, esa orientación parece apuntar hacia la construcción de espacios colaborativos en los cuales el aprendizaje de la lectura y la escritura se lleva a cabo a través de experiencias significativas que responden a las necesidades, intereses, expectativas y características de individuos y grupos y para las cuales los textos literarios se leen, se comparten, se comentan, se transforman, se generan.

Aravedo y Enríquez (2018) se refieren a esta línea de trabajo cuando hablan sobre la promoción de “prácticas situadas de lectura y escritura con personas jóvenes y adultas” (p. 175), siguiendo a Cassany (1999) – quien ya describió estas actividades de enseñanza y aprendizaje como actos sociales compartidos por comunidades específicas y desarrollados en un tiempo y un espacio concretos–.

Este trabajo compartido se vincula con paradigmas dialógicos en los cuales resultan igualmente importantes tanto la lectura, entre otras destrezas lingüísticas, como la interacción entre sujetos (Álvarez, 2016). Su implementación fomenta la adquisición, el desarrollo y consolidación de competencias diversas que van desde lo estrictamente lingüístico, hasta lo comunicativo, lo intercultural y lo social. Con ello, estos planteamientos didácticos exceden lo puramente académico y brindan oportunidades para el desarrollo del autoconocimiento, la asertividad, la empatía, la tolerancia o el pensamiento crítico, “ofreciendo posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal” (Calvo, 2019, cit. por Ramos-Navas-Parejo et al., 2020, p. 242).

6. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, podemos decir que la revisión documental de la estructura y de la información contenida en las secciones *Colabora* y *Contribuye* de EPALE dejan en evidencia que esta es una plataforma virtual y de acceso libre destinada a promover la difusión de contenidos y la construcción de redes colaborativas de conocimiento vinculado a la Educación de Adultos. Por tanto, EPALE no tiene más fronteras que las puedan venir impuestas por el acceso a internet y por la elección de los usuarios a la información desplegada desde la plataforma. EPALE es así un espacio virtual sin fronteras.

No es, por el contrario, una plataforma literaria, pero en ella se alojan publicaciones y comunidades de prácticas que dan a conocer propuestas didácticas basadas en el uso y/o producción de recursos literarios que favorecen la superación de fronteras y limitaciones personales, académicas o sociales, mediante planteamientos colaborativos y dialógicos que otorgan un sentido pleno a las tareas de aula.

Mediante las mismas el profesorado de Educación de Adultos y sus estudiantes se sirven de lo literario para innovar, superar los muros del centro educativo, dejar atrás las limitaciones propias, derribar las fronteras que dificultan el acceso al trabajo o a una vida más plena o ser parte activa y crítica de la sociedad. Y al retratar esa imagen, EPALE promueve justo esos objetivos dándoles visibilidad más allá de los entornos concretos en que se producen.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura. ¿Una práctica relevante hoy? *Información, cultura y sociedad*, 35, 91-106.
- Aravedo, M. L. y Enríquez, G. (2018). El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 175-181.
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(1), 41-51. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Comisión Europea (2022). *Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council on a European Year of Skills 2023*. Disponible en COM_2022_526_1_EN_ACT_part1_v6.pdf (europa.eu)
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. SEC (2000)1832.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- Prado, J. F. (2021). La Educación de Adultos: Un acercamiento desde el aprendizaje transformacional. *Revista Conrado*, 17(78), 140-144.
- Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M. P. Soler-Costa, R., y Marín-Martín, J. A. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década. *Belo Horizonte*, 13(3), 240-261.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1976). *Actas de la Conferencia General. XIX Reunión*. UNESCO. https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/treaties/es/unesco7/trt_unesco7.pdf [Links]

TRANSVERSALIZAR PRINCIPIOS DEL ENFOQUE INCLUSIVO EN UN PROGRAMA DE PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICA DE CHILE

PAMELA GISCARD SÁNCHEZ
Universidad Alberto Hurtado

MARCOS BARRA BECERRA
Universidad Alberto Hurtado

FERNANDA FLORES MUÑOZ
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

GONZALO ESPINOZA-VÁSQUEZ
Universidad Alberto Hurtado

1. INTRODUCCIÓN

El texto describe las etapas y dimensiones de un instrumento de recolección de información destinado a explorar facilitadores y barreras del enfoque inclusivo en un programa de pedagogía en matemática en Chile. Considerando tres enfoques principales: Integración, Inclusión y justicia, los cuales constituyen supuestos y finalidades diferentes para dar respuestas educativas a las diversidades. Profundizando en la indagación de la conceptualización de inclusión en matemática.

La metodología empelada en la investigación tiene por finalidad el diseño y validación del cuestionario online, aplicado a los /las académicos del programa. Del mismo modo, se presenta un proceso reflexivo abordado por el equipo investigador que es utilizado para avanzar en procesos de transversalidad del enfoque inclusivo en la formación docente.

2. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL QUEHACER PEDAGÓGICO HACIA LAS DIVERSIDADES

El sistema educativo chileno, ha transitado durante décadas por distintos enfoques para abordar la diversidad en el aula. Esta amplitud abarca desde un modelo centrado en el déficit asociado al enfoque de integración, pasando por un modelo de inclusión donde la diversidad es parte del colectivo estudiantil, hasta llegar un enfoque de justicia educativa (Ainscow, 2014; Gaete *et al.*, 2020).

Diversas políticas incidieron en esta trayectoria. Por ejemplo, Ley 19.284/1994; Ley 20.370/2009; Ley 20.422/2010; Ley 20.609/2012 y 20.845/2015, esta última, establece la eliminación de la discriminación arbitraria y garantiza el acceso universal a una educación de calidad, con respuestas educativas orientadas a la igualdad de oportunidades. Más allá de la regulación, el enfoque de integración, según Barrio de la Puente (2009), se caracteriza por prácticas educativas en que solo prevalece un pseudo reconocimiento social y pedagógico en el ámbito escolar, donde además de estas atenciones, se observaban brechas más fuertes en ciertos ámbitos del aprendizaje. De este modo, es un acceso que tiene mayor relevancia en la presencia de los estudiantes, sin hacerse cargo de sus aprendizajes, especialmente de aquellos que presentan mayores barreras educativas (Booth y Ainscow, 2015; Echeita *et al.*, 2012).

En dicho marco legal, un nuevo paradigma sobre la diversidad, en un enfoque de inclusión, comienza a posicionarse gracias a cambios que conlleva la implementación de nuevas políticas públicas, con sus efectos en la práctica pedagógica y en el desarrollo de la docencia, puesto que, en sus normativas, plantea que la inclusión es para todos/as los estudiantes. Con ello se amplía la conceptualización de inclusión, comprometiéndose un sistema de acceso, progreso y participación en la educación. Este propósito, a su vez, demanda cambios sustantivos en todos los niveles y modalidades educativas y, en especial, en la formación inicial y continua de profesores, los cuales se constituyen como un factor clave para avanzar hacia una educación equitativa y de mayor calidad (Cabezas *et al.*, 2019; Duk *et al.*, 2019; Treviño *et al.*, 2020).

A partir de lo anterior, la formación docente adquiere un rol fundamental para alcanzar las transformaciones que precisa el enfoque inclusivo, pues, de acuerdo con (Duk *et al.*, 2019; Ainscow y Echeita 2011), las experiencias que reciban los docentes en formación repercutirán fuertemente en la tarea de construir entornos más inclusivos y de justicia educativa. Así, la preparación del profesorado debe orientarse para comprender que dar respuesta a la diversidad contribuye a maximizar los aprendizajes de todo el estudiantado, sin distinción (Mineduc, 2018).

El enfoque de justicia educativa se sustenta en el derecho, se dirige a promover y proteger el derecho a una educación de calidad como derecho universal. Esta perspectiva se encuentra en un entorno de contradicciones estructurales como, por ejemplo, la desigualdad social (Fraser, 2000; 2008), por lo que se sitúa en el plano de la abstracción, de los argumentos sociales, epistemológicos, entre otros. Pese a la inequidad educativa se evidencia la necesidad de identificar nuevos conocimientos, contextos y experiencias que tengan como punto de referencia la justicia educacional. Las investigaciones compiladas por Moyano (2020) señalan que, abordar la justicia educativa se levanta como un tema importante de tratar porque son saberes que constituirán la iluminación de otros soportes, que tensionen la gravedad de los procesos de normalización que contribuyen a la desigualdad estructural, subjetiva y experiencia.

Los enfoques de integración, inclusión y justicia orientan el quehacer educativo con distintas perspectivas de quiénes aprenden y para qué. En este contexto, el estudiantado se enfrenta a distintos obstáculos educativos, expresados en barreras y/o facilitadores que están alrededor del acceso al aprendizaje. Según, Booth & Ainscow (2015) y Echeita (2012) la finalidad de identificar las barreras del aprendizaje y la participación no está enfocada a puntualizar lo que está mal en la labor docente, o la propuesta educativa, sino que establecer acciones o mecanismos que permitan superarlas. Lo anterior implica un descubrimiento progresivo sobre las limitaciones que emergen en la interacción educativa y que restringen la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado. En su contraparte, los facilitadores son todas aquellas acciones que aumentan las capacidades de acceso, participación y aprendizaje. Otra

característica importante de señalar sobre las barreras y facilitadores es que en ambos casos se pueden encontrar a nivel de políticas, culturas y/o prácticas (Booth y Ainscow, 2015; Echeita *et al.*, 2012).

Avanzando en el tema de este estudio sobre la transversalidad en el proceso de enseñanza, se puede señalar que el enfoque inclusivo es una respuesta a la segregación, dado que contesta a la fuerza hegemónica de la homogeneización del estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal homogeneización es consecuencia de marcos regulatorios basados en la normalización, considerado como un patrón para ordenar y describir formas de aprender y enseñar. Este patrón se traspasa a dispositivos presentes en la institucionalidad educativa y social fijando estructuras de acción, actitudes, conocimientos explícitos y no explícitos contenidos en los discursos de los/las docentes al estudiantado como formas de disciplinamiento que modelan perfiles de los estudiantes, rutinas de aprendizaje y recursos didácticos específicos. Su efecto es marcar y reforzar las exclusiones en los procesos de aprendizaje y participación (Trujillo-Cristoffanini y Contreras-Hernández, 2021; Matus y Rojas, 2019; Ross, 2019; Popkewitz, 2012).

Los patrones de normalización vigentes en los espacios educativos son una problemática que no es fácil de deconstruir. En cuanto a la enseñanza de la matemática, algunas categorías de los discursos pedagógicos se refieren a capacidades sobresalientes como: genio, precoz, superdotado y talentoso, reforzando otras categorías (Farfán, 20013 Matus y Rojas, 2019). Desde el análisis de la pedagogía crítica son connotaciones evaluadoras que responden a códigos de superioridad y/o inferioridad de los diferentes grupos (McLaren, 2012), y desde la construcción social del conocimiento matemático (Cantoral, 2013), se trata de significados que no reconocen capacidades de aprendizaje (matemático) igualitarias en todas las persona, es decir, se soslaya el reconocimiento de la actividad humana en la construcción social de conocimientos matemáticos, donde éstos últimos emergen en comunidades producto de las experiencias, las necesidades sociales y, en general, de los escenarios socioculturales en los que se desenvuelven los ciudadanos.

2.1. ENFOQUE INCLUSIVO EN LA MATEMÁTICA

La Inclusión en matemática ha sido un tema de estudio en auge en los últimos años. Este escrito se centra en el aprendizaje de la matemática, reconociéndola como eje fundamental de la formación escolar, por lo que, la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento matemático es un problema relacionado con la educación inclusiva. Así, el enfoque inclusivo promueve respuestas a las diversidades y tensiona la inequidad educativa, proponiendo cambios en las prácticas de enseñanza, particularmente, en la formación de profesores de matemática que es la que en este escrito abordamos.

Una de las perspectivas de estudio de este tema aborda los significados que se le atribuyen a la equidad y el surgimiento de discursos sociales asociados (Neuman, 2014). Por su parte, Valero *et al.* (2022) exponen que la exclusión del aprendizaje matemático se debe a diferentes prácticas segregadoras, una de ellas es el desarrollo de discursos que subjetivan las características de los estudiantes que no logran con éxito el conocimiento matemático. A pesar de que los docentes de matemáticas se esfuerzan por desarrollar prácticas innovadoras para aprender, de acuerdo con Escobar y Grimaldi (2015), es importante profundizar en qué se entenderá por inclusión, ya que su significado intrínseco implica pensar más allá del reconocimiento de las diversidades, más allá de dichas propuestas para el aula. Esta perspectiva enfatiza “los estudiantes deben ser incluidos como personas que aprenden.” (Lerner 2013, Citada en Escobar y Grimaldi 2015 p4)

Por otro lado, algunos estudios (e.g., País, 2014, Leikin, 2011) señalan que la exclusión o inclusión en el acceso al conocimiento se explica por las capacidades o condiciones circundantes de estudiantes desventajados o aventajados. Por ejemplo, para desarrollar propuestas equitativas, es mejor comprender los procesos de aprendizajes de los estudiantes vulnerables o talentoso, en este caso el punto de partida es a nivel individual. Otras investigaciones se refieren a la inclusión como el acceso de todos a la matemática. Autores como País (2014), debaten esta premisa, señalando que la matemática no es para todos. En contraste, Sullivan (2015 citado en Ross 2019) agrega que, para reducir las brechas, el

objetivo es mejorar los resultados del estudiantado. En ese punto existen, al menos, dos posturas: centrarse en las respuestas de todos los estudiantes o focalizarse en grupos específicos para reducir las diferencias. Respecto de lo primero, Scherer *et al.* (2016 Citado en Ross 2019) explicitan que, para que todos aprendan, el uso de situaciones de aprendizaje es un mecanismo que fomenta el encuentro entre las diferencias y, a su vez, logra satisfacer las necesidades de cada estudiante.

Respecto de las interacciones en la sala de clases, el estudio de Treviño *et al.* (2020) muestra que docentes de matemática tienen y gradúan diferentes focos de atención. Ejemplo de esto son las interacciones pedagógicas significativamente reducidas con las niñas que con los niños. De este resultado, Treviño *et al.* (2020) proponen desarrollar prácticas equitativas en dichas interacciones, problematizando la valoración de la diversidad y el desarrollo de respuestas que atiendan a la equidad. Esto plantea que no todas las personas son iguales y que la igualdad de trato no es beneficiosa en este proceso (Ross, 2019). Lo anterior impulsa el abordaje de temáticas como género, inclusión, interacciones pedagógicas y proceso formativos en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la matemática.

En síntesis, en el fenómeno de la inclusión en matemática se identifican barreras excluyentes, se problematiza y tensiona la inequidad y se busca alcanzar la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento a nivel del discurso y praxis del quehacer pedagógico.

2.2. FORMACIÓN DE PROFESORES

En los proyectos formativos del profesorado de matemática en Chile, se debe fortalecer la educación inclusiva y hacerla parte integrante en sus perfiles de egreso y objetivos formativos, desde una perspectiva globalizadora y transversal (Otondo et al., 2022). En ello, y tal como mencionamos en los apartados anteriores, la inclusión debemos entenderla más allá de las propuestas de prácticas innovadoras y del reconocimiento de la diversidad en las aulas, transitando hacia al desarrollo de competencias integradoras, inclusivas y de justicia educativa en la formación continua e inicial del profesorado. Sin duda, esto exige que se considere a la educación inclusiva con una mirada transversal, donde sus formadores

académicos no solo cuenten con herramientas que incorporen en sus prácticas de enseñanza, sino que entiendan la disciplina y/o especialidades desde una perspectiva inclusiva.

Así, las actividades de enseñanza, para el caso de la matemática, se deben transformar en la dirección de un rediseño de los discursos de los docentes formadores de futuros formadores en las aulas, las cuales son, predominantemente, centrados en la conceptualización de objetos matemáticos que son considerados como conocimientos sin cuestionamiento, acabados y continuos (Soto *et al.*, 2012), lo que provoca la dificultad de su aprendizaje por su abstracción y estructura simbólica. Se trata de un conocimiento carente de significado para quienes pretenden su comprensión, excluyendo la actividad que los propios estudiantes pueden desarrollar para encontrar el sentido del saber matemático, es decir, excluyendo por imposición de significados socialmente establecidos y legitimados (Soto y Cantoral, 2014). Esto explica la dificultad del aprendizaje de la matemática, reportada en investigaciones en Educación Matemática, dando cuenta de las barreras que provoca la falta de otras formas de entender el aprendizaje de la matemática, al considerar otros marcos de referencia distintos a la hegemonía de los discursos y maneras de entender, además, su enseñanza y aprendizaje.

A partir de lo anterior, este reporte propone como objetivo identificar barreras y facilitadores que están en torno a la Inclusión y funcionan como principios orientadores en la intervención de las prácticas de enseñanza en la carrera de Pedagogía en Matemática, que corresponde a uno de los objetivos de un proyecto mayor que busca Analizar el enfoque de Inclusión en los programas de las actividades curriculares del programa de formación, lo cual aún se encuentra en desarrollo por los autores de este reporte.

A partir de lo anterior, este reporte propone identificar barreras y facilitadores de la inclusión y funcionan como principios orientadores en la intervención de las prácticas de enseñanza en la carrera de Pedagogía en Matemática. El desarrollo de este trabajo se enmarca en un proyecto mayor, a cargo de los autores de este escrito, que busca analizar el enfoque de Inclusión en los programas de las actividades curriculares de la carrera de Pedagogía en Matemática.

3. METODOLOGÍA

Para realizar el estudio se utilizó la metodología de investigación-acción (Fernández y Johnson, 2015; Hernández, Fernández y Baptista, 2010), conformado por un equipo de investigadoras/es tanto del área de la Didáctica de la Matemática como de la Educación Especial. Se trata de un estudio exploratorio que pretende indagar en aquellos aspectos que promueven o dificultan la inclusión dentro de la formación de los futuros profesores de Matemática en una universidad chilena. Para ello, el estudio se organizó en tres etapas: el diagnóstico, la discusión desde las teorías y la recolección y análisis de datos.

3.1. ETAPA DE DIAGNÓSTICO

El levantamiento de la propuesta de investigación emerge desde la estructura curricular de la carrera de Pedagogía en Matemática, de una Universidad chilena, en la que el grupo de investigadores forma parte del cuerpo docente, en cursos disciplinares o en cursos que abordan la inclusión en los procesos de enseñanza en el contexto escolar. El trabajo interdisciplinar y colaborativo entre los investigadores, junto con la experiencia docente en la carrera, contribuyó a identificar y definir la problemática que aquí se aborda.

El equipo investigador se reunió para construcción de las definiciones conceptuales y epistemológicas, que constituyeron el marco referencial del diseño de los instrumentos (cuestionario a docentes formadores, grupo focal a docentes de la disciplina y grupo focal a estudiantes).

3.2. ETAPA DE DISCUSIÓN ENTRE PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LAS DISCIPLINAS

La actividad central se enfocó en exponer los supuestos teóricos que se configuran en el campo educativo del área de la matemática y educación especial. El propósito fue compartir visiones, enfoques y dilemas que están en torno la inclusión y las competencias para desarrollar una efectiva igualdad de oportunidades en el acceso del aprendizaje de la matemática.

En una primera instancia, la educación especial explica los procesos pedagógicos circundantes a la exclusión, inclusión y justicia educativa. Se

desarrolla una visión temporal de las respuestas presentes en la atención a las diversidades y las demandas a cambios por los desafíos que devienen de la inequidad en la igualdad de oportunidades para acceder al aprendizaje de calidad. Del mismo modo, en la disciplina matemática se abordan los supuestos que excluyen en la aprehensión y comprensión del objeto matemático. Supuestos que emergen desde la historia, la epistemología o la estructura disciplinar y que se despliegan en enfoques sobre cómo abordar las situaciones pedagógicas.

Del intercambio de perspectivas teóricas se desprenden tópicos pedagógicos comunes que orientan la equidad en el acceso, considerando el enfoque inclusivo como una propuesta que proporciona respuestas educativas a las diversidades. Con ello se perfila la primera dimensión a explorar constituida por la percepción de los docentes sobre inclusión y diversidad.

3.3. ETAPA DE CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

En el contexto de interdisciplinariedad, el primer instrumento diseñado fue un cuestionario que buscó recolectar información desde los docentes participes de la carrera de Pedagogía de Matemática sobre la dimensión descrita. El cuestionario se aplicó mediante un formulario electrónico a los 27 académicos que forman parte del cuerpo docente de la carrera, buscando abarcar la totalidad de la población.

El cuestionario se organizó en tres ejes: la percepción personal de la inclusión y las condiciones reales en las cuales se desarrollan las prácticas inclusivas, las percepciones respecto de la inclusión en un contexto ideal o independiente de la realidad material, física y social y, finalmente, el conocimiento sobre las normativas vigentes que abordan la inclusión. En total, se redactaron 15 ítems, tres de ellos de respuesta abierta y el resto con afirmaciones sobre las cuales debían manifestar el grado de concordancia. Este cuestionario y su construcción se describe más adelante.

Junto al cuestionario se diseñó un set de preguntas para conducir un grupo de discusión entre docentes de la especialidad en Matemática y un set de preguntas y temas para la realización de un grupo de discusión

con estudiantes del programa de Pedagogía en Matemática de una universidad chilena.

Los tres instrumentos están dirigidos a levantar datos en torno a la identificación de barreras y facilitadores de la Inclusión, los que funcionan como principios orientadores en la intervención de las prácticas de enseñanza en la carrera de Pedagogía en Matemática. A continuación, centramos la descripción de la formulación del cuestionario orientado a todos los docentes que inciden en la formación de profesores de Matemática de la universidad.

El cuestionario buscó recoger temas claves que emergen de la revisión bibliográfica especializada, principalmente, en los campos de Enfoque de Integración, Inclusión, Justicia educativa y la Disciplina pedagógica de la matemática.

Puesto que la primera etapa del trabajo colaborativo se centró en definir la dimensión percepción de la Inclusión y diversidad, el primer eje del cuestionario buscó indagar y observar un mapeo sobre cómo se representa la diversidad humana, bajo qué categorías está guiada la representación y visualizar la variedad o predominancia de algunas de las categorías que derivan de principios característicos del enfoque de Integración, inclusión y/o Justicia educativa. A la vez, el segundo eje buscó indagar la valoración de la inclusión en la realidad social, del aprendizaje y en el área formación inicial docente. Finalmente, el tercer eje indagó en el conocimiento de los docentes sobre el marco regulatorio de la inclusión a nivel nacional y la preparación de los futuros profesores en este aspecto. A continuación, se presentan los subdimensiones que conformaron la estructura del cuestionario:

1. **Conceptualizaciones de Inclusión:** contempla las formas en que docentes conceptualizan la inclusión y la percepción docente sobre qué es lo que hay que atender al momento de plantear propuestas pedagógicas inclusivas, en el sentido de Otárola Cornejo y Godoy Echiburu (2022). Al explorar los conocimientos y creencias en torno al tema se pueden detectar barreras y facilitadores basados en el enfoque de Integración, Inclusión y/o Justicia

2. **Percepción de cambio en la representación de las diversidades en la formación Inicial:** Es un desafío cuya responsabilidad cae a las instituciones formativas, no solo por la premisa que instala la política de Inclusión (Ley 20.845/2015), es decir, la normativa proyecta un “debe”, y a la vez trasmite lo que se “desea”, pues los/las estudiantes serán los profesionales que aportarán a un proyecto país con justicia, equidad e inclusión al finalizar su formación. En este contexto, se examina de qué manera se proyecta la percepción y representación de las diversidades en el ámbito educativo.
3. **Conocimiento y valoración de la normativa de Inclusión y la matemática:** En el marco de la política de inclusión de Chile (Ley 20.609/2012 y 20.845/2015), se asume como expectativa que todos y todas logren aprendizajes como una condición de igualdad de oportunidades, por tanto, las orientaciones ministeriales que derivan de la política conforman un marco referencial que encaminan a las instituciones educativas hacer posible la materialización de una pedagogía inclusiva. Por consiguiente, indagar en los docentes el nivel de conocimiento y valoración permite delinear qué aspectos de la normativa requieren profundización por sobre otros aspectos.
4. **Inclusión trasferida a la práctica de la enseñanza aprendizaje:** Se puede condensar hasta aquí que los factores fundamentales en un diseño pedagógico inclusivo son avanzar en el progreso de los aprendizajes de las diversidades en su conjunto, estableciéndose una relación entre inclusión, aprendizaje y calidad. Considerando las situaciones de aprendizaje (Llinares, 2014), los docentes deben tomar decisiones sobre la planificación de las actividades, abandonando la idea de neutralidad y/o normalidad en la enseñanza, cuya esencia se ve reflejada en actividades en base a un perfil abstracto y sustentado en habilidades deseables del sujeto. En esta línea, este subdimensión contribuye a distinguir qué factores o elementos facilitan y/o obstaculizan la neutralidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

La validación del cuestionario se realizó mediante una revisión interna entre los investigadores, a través del consenso en la propuesta de los ítems y sus afirmaciones y, posteriormente, mediante una validación externa por una investigadora experta en la temática, quien contribuyó a la delimitación del cuestionario y a sintetizar algunos de los ítems.

4. RESULTADOS

A partir de la revisión de la literatura y la discusión interdisciplinaria, se identifican barreras y facilitadores que están en torno a la Inclusión y funcionan como principios orientadores en la intervención de las prácticas de enseñanza en la carrera de Pedagogía, las cuales permiten proponer los ítems del cuestionario que buscan abarcar las dimensiones antes mencionadas (identificar la conceptualización y creencias sobre la inclusión; concepción del aprendizaje inclusivo y formación docente). En cada una ellas se examina la prevalencia de los enfoques de integración, inclusión y justicia. En este sentido, este instrumento constituye un primer resultado de la investigación, desde una perspectiva teórica y documental.

Como se mencionó, el cuestionario se organizó en tres ejes. El primero (percepción), para explorar la situación presente de la inclusión; el segundo (ideal), para explorar lo ideal de la Inclusión en un contexto ideal o independiente de la realidad material, física y social, mientras que el tercer eje (normativa) busca averiguar los conocimientos a aproximaciones sobre los aspectos regulatorios de la inclusión y la pedagogía en matemática.

En relación a la conceptualización inclusión y creencias la literatura problematiza el concepto, al ser una noción polisémica en su comprensión, las barreras y facilitadores pueden convivir sin contradicciones aparentes en las representaciones de los /las docentes. Las variaciones en la identificación de la barrera y/o facilitador dependen del contexto y sus finalidades. Por eso, las preguntas del cuestionario exploran cómo se simboliza el tema, o sea, cómo se entiende la inclusión en la enseñanza, las aspiraciones y cómo se proyecta en la formación docente. En este contexto, el instrumento expone barreras asociadas a perspectivas

sesgadas derivada de creencias reproductivas que relacionan a las diversidades con visiones del déficit o hándicap, miradas que se traducen en bajas expectativas, asimismo presenta valoraciones de importancia con el fin de analizar los datos para aproximarla a una barrera o un facilitador como es la homogeneización del aprendizaje. En este mismo campo, los facilitadores expuestos se relacionan con definiciones amplias que permiten focalizar factores excluyentes e incluyentes como la discriminación, la falta de igualdad de oportunidades, la relevancia de las interacciones, la representación de la diversidad descritas en categorías reducidas a características amplias excluidas de etiquetas que contienen una valoración cultural determinista.

Al respecto, en la dimensión de aprendizaje y formación docente las preguntas están orientadas a levantar información de la práctica considerando su relación con la realidad, en el plano de lo ideal y cómo se relaciona con la normativa. En la práctica educativa se indaga barreras como la falta de recursos y de apoyo a la docencia, el ejercicio de una enseñanza basada en una relación pedagógica y didáctica de emisor-receptor, propuestas de actividades con sesgo, ignorar o no considerar la continuidad de las características del aprendizaje de los estudiantes que ingresan a la educación superior.

Asimismo, una barrera emerge sobre concebir el objeto matemático de una manera acabada, estático en el tiempo, sin poner atención en la actividad que desarrollan el conocimiento matemático. A la vez, se pueden encontrar facilitadores relacionados con el proceso de enseñanza, basados en la interacción, que considera las formas de aprendizaje, las estrategias de enseñanzas diversificadas que contemplen a todos los integrantes del grupo e identificar capacidades individuales en interacción con el contexto, para gestionar la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, se presenta la tabla 1 que contiene una síntesis de las barreras y facilitadores identificadas.

TABLA 1. Barreras/ Facilitadores: Percepción de la Inclusión y la Diversidad

Eje del cuestionario	Conceptualización y creencias de la Inclusión	Dimensión de aprendizaje y formación docente
<p>EXPLORANDO LA SITUACIÓN PRESENTE DE LA INCLUSIÓN</p> <p>Esta sección pretende indagar en las condiciones sobre las que se desarrollan las prácticas inclusivas.</p>	<p>Barrera: Definición o visiones basados en un enfoque segregador de la educación en relación a la igualdad de oportunidades.</p> <p>Facilitador: Definición de inclusión amplia que permite identificar factores de exclusión/inclusión.</p>	<p>Barrera: Definición o visiones que hacen referencia a bajas expectativas sobre el aprendizaje del estudiantado</p> <p>Facilitador: Entender la diversidad desde una perspectiva heterogénea.</p>
<p>EXPLORAR LO IDEAL DE LA INCLUSIÓN</p> <p>Apartado que pretende examinar sobre las percepciones de los docentes respecto de la inclusión en un contexto ideal o independiente de la realidad material, física y social</p>	<p>Barrera: Valoración de discursos homogeneizadores focalizando las respuestas a grupos homogéneos</p> <p>Facilitador: Valoración de la diversidad desde una perspectiva heterogénea enfocada en el reconocimiento de las características</p>	<p>Barrera: valoración de una enseñanza basada en una relación pedagógica y didáctica de emisor-receptor.</p> <p>Facilitador: Existencia de apoyo y condiciones para la gestión de la enseñanza que responda a las diversidades.</p>
<p>EXPLORAR LA NORMATIVA DE LA INCLUSIÓN</p> <p>Esta sección pretende indagar en los aspectos regulatorios sobre la inclusión y la enseñanza de la matemática</p>	<p>Barrera: No tener conocimiento de las normativas o tener un reconocimiento parcial.</p> <p>Facilitador: Conocer las normativas que fomentan el enfoque de educación centrado en la equidad, justicia y el derecho.</p>	<p>Barrera: Concebir el objeto matemático de una manera acabada, estático en el tiempo, sin poner atención en la actividad que desarrollan el conocimiento matemático.</p> <p>Facilitador: Proceso de enseñanza, basado en la interacción, que considera las distintas formas en que se da el aprendizaje.</p>

* Fuente: elaboración propia de la investigación

5. DISCUSIÓN

El instrumento construido en este estudio pretende identificar y profundizar en las barreras y facilitadores en relación a las prácticas en la formación inicial docente de pedagogía en matemática. Esta contextualización no pierde de vista los estudios, por ejemplo, de Duk *et al.* (2019), que sistematizan algunas barreras descritas en la literatura especializada e internacional. Las principales barreras que en este reporte se incluyen, aluden a un insuficiente manejo de conocimientos que permiten formar a los futuros docentes en temáticas de género, interculturalidad, diversidad funcional.

Por su parte, la débil integración de políticas transversales al sistema escolar, como el Decreto 83 (Mineduc, 2015; 2017) que define las competencias que se espera de los/las docentes para diversificar. Se añade la lábil formación pedagógica en desarrollo curricular que ofrezcan experiencias de aprendizaje diversificado, provocando respuestas pedagógicas limitadas al estudiantado en su conjunto. Según la literatura, se suma a esta barrera la amplitud conceptual de la inclusión, por tanto, la delimitación es clave para avanzar en propuestas educativas basadas en la justicia educativa.

Las barreras y facilitadores alrededor de la inclusión son informaciones que, en su análisis, permiten abordar el acceso del aprendizaje de la matemática. Su finalidad requiere, a su vez, de un posicionamiento social, cultural, político, epistemológico y pedagógico de la enseñanza. Además, es un enfoque expuesto a tensiones, como las que destaca Cabezas *et al.* (2019), sobre el significado más amplio de la educación diversa o inclusiva, tradicionalmente comprendida como aquella dirigida a grupos específicos de estudiantes, como aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) o de ascendencia indígena, omitiendo otras dimensiones de la diversidad y sus intersecciones. En esta línea, Zapata *et al.* (2012) señalan que el análisis interseccional es un aporte que orienta la implementación del enfoque de inclusión al proporcionar mayor visibilidad a la complejidad de las barreras, de modo de que sean abordadas y reduzcan progresivamente las formas de discriminación que pudieran identificarse en las prácticas institucionales reiteradas por la inercia e insuficiente problematización de estas.

6. CONCLUSIONES

La construcción colaborativa e Interdisciplinaria contribuye a profundizar sobre los alcances, expectativas, barreras y condiciones históricas, disciplinares, culturales que prevalecen en el concepto de Inclusión vinculado a la matemática.

Conocer las formas en que docentes conceptualizan la inclusión, permite profundizar en aquellos elementos a los cuales atender para levantar propuestas pedagógicas inclusivas en la formación del profesorado de

matemática. De este modo, el establecimiento de una relación entre inclusión, aprendizaje y calidad permite a los docentes definir interacciones participativas en el espacio didáctico, donde cada estudiante podrá evidenciar su aprendizaje en un espacio democrático y libre de prejuicios.

Desde la disciplina, se demarca la visión normativa de la enseñanza de la matemática, por lo que cambiar el paradigma del estructuralismo basado en discursos legitimados que manifiestan cierta resistencia a la construcción de significados, a través de la actividad de los estudiantes, demanda un cambio de centración: pasar desde los objetos y conceptos hacia una actividad que considere las prácticas sociales que justamente apuntan al reconocimiento de variadas formas de pensamiento y capacidades del estudiantado.

Finalmente, comprendemos que, al hablar de inclusión en la enseñanza y aprendizaje de la matemática, nos enfrentamos a desafíos que no solamente apuntan a las relaciones entre las personas, principalmente entre docentes y estudiantes, pues existen elementos que intervienen en este proceso, que también constituyen barreras y facilitadores para el acceso al conocimiento. Por ejemplo, las creencias del docente sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia matemática. Intervienen cómo los estudiantes se relacionan con los temas, desde las representaciones y usos de estos o sus aspectos emocionales. Desde esta perspectiva, la inclusión invita a reflexionar sobre las prácticas docentes en la formación de profesores y propone desafíos respecto de las implicancias que conlleva considerar tanto las interacciones entre las personas (docentes-estudiantes) como entre las personas y el saber (estudiantes-temas matemáticos-docente).

7. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas Inclusivas. Ideas Propuestas y Experiencias*. Madrid Narcea.
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-32
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI FUHEM. España.

- Echeita, G., Monarca, H., Sandoval, M. y Simón, C. (2012). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el Marco de una Escuela Inclusiva*. Editorial MAD.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escobar, M. y Gimaldi, V. (2015). El conocimiento matemático como derecho. Nuevas coordenadas políticas para pensar y transformar las prácticas de enseñanza. En *Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Cabezas, V., Medina, L., Müller M. y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, Centro de Políticas Públicas Universidad Católica, 14(116), 1-30, Chile.
- Cantoral, R. (2013) *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa*. Estudios sobre la construcción social del conocimiento. Barcelona, España: Gedisa.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Ley N.º 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. (1994).
- Ley N.º 20.370. Establece la ley general de educación. (2009).
- Ley N.º 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. (2010).
- Ley N.º 20.609. Establece medidas contra la discriminación. (2012)
- Ley N.º 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado (2015).
- Fernández, M. B. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista., P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New left review*, (0), 126-155.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.

- Farfán, R. M. y Simón, M. (2013) *La construcción social del conocimiento. El caso de Género y Matemática*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gaete, A; Luna, L; Álamos, M (2020). Normalidad, Diversidad, Justicia, y Democracia. Una propuesta desde la educación inclusiva. En C. Moyano (Ed.), *Justicia Educativa. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. (pp. 51-79). UAH Ediciones.
- Infante, M. D. y Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445.
- Leikin, R. (2011). La educación de alumnos superdotados en matemáticas: algunas complejidades y cuestiones. *El Entusiasta de las matemáticas*, 8(1), 167-188.
- Llinares, S. (2014). Experimentos de enseñanza e investigación. Una dualidad en la práctica del formador de profesores de matemáticas. *Educación Matemática*, 26(1), 31-51.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos culturales*. Buenos Aires: Herramienta. Colección Pensamiento Crítico.
- MINEDUC (2015) *Ley de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento con el lucro en establecimiento educacionales que reciben aportes del Estado*. Ley núm 20.845. Publicada en Santiago Chile.
- MINEDUC (2017) *División de Educación Especial. Orientaciones sobre estrategias Diversificadas de enseñanza para la Educación Básica en el Marco de Decreto 83/2015*
- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerreros-Morales, P., Herraz-Mardones, P. y Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencias y Normalidad: Producción Etnográfica e intervención en las escuelas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 11(23). 23- 38.
- Moyano C. (2020). *Justicia Educativa. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. UAH Ediciones.
- Neumann, M. D. (2014). Preservice teachers' understanding of gender equity in k-6 mathematics teaching. *Teacher Education and Practice*, 27(1), 90-117.
- Otárola Cornejo, F. y Godoy Echiburu, G. (2022). ¿Qué es inclusión? Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso*, 22(2), 199-221. Recuperado a partir de <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/41546>

- Otondo, M., Espinoza, C. C., Oyarzo, X. L., & Castro, Á. N. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación universitaria*, 15(3), 133-142.
- País, A. (2014). Economía: El centro ausente de la educación matemática. *ZDM Mathematics Education*, 46,1085–1093.
- Popkewitz, T. (2012). Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 17-39.
- Ross, H. (2019). Inclusion in mathematics education: an ideology, a way of teaching, or both? *Educ Stud Math* 100, 25–41.
<https://doi.org/10.1007/s10649-018-9854-z>
- Soto, D., & Cantoral, R. (2014). Discurso matemático escolar y exclusión. Una visión socioepistemológica. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28, 1525-1544. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n50a25>
- Soto, D., Gómez, K., Silva, H., & Cordero, F. (2012). Exclusión, cotidiano e identidad: una problemática fundamental del aprendizaje de la matemática.
<http://funes.uniandes.edu.co/4391/1/SotoExclusionALME2012.pdf>
- Treviño, E., Gelber, D., Escribano, R., Ortega, L. y González, A. (2020). Prácticas pedagógicas equitativas y justicia educacional. Debate entre la teoría y la evidencia en Chile. En C. Moyano (Ed.), *Justicia Educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. (pp. 297-321). UAH Ediciones.
- Trujillo-Cristoffanini, M., & Contreras-Hernández, P. (2021). Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras. *Izquierdas*, 50, 2405-2426.
- Valero, P., Oliveros, G., Camelo, F., Mancera, G. y Romero, J. (2022). La educación matemática y la dignidad de estar siendo. *Revista de Educación Matemática*, 37(3), 38–59.
<https://doi.org/10.33044/revem.39920>
- Zapata, M., García, S. y Chan, J. (2012) Interseccionalidad en debate. Actas del congreso internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior” Lateinamerika-Institut der Freien Universität Berlin.

UN LIBRO ILUSTRADO SALTANDO FRONTERAS PARA UN APRENDIZAJE ENTRE PARES

ESPERANZA JORGE BARBUZANO
Universidad Pablo de Olavide

INMACULADA ANTOLÍNEZ DOMÍNGUEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos hacer una aproximación a una metodología de investigación activista que despliega estrategias para generar narrativas desde las protagonistas convertidas con su acción discursiva creativa en promotoras o formadoras entre pares. En nuestro caso, el tema es la trata de jóvenes nigerianas, siendo una de ellas, Akhere Monday, quien accionó narrativamente y articuló, junto con las investigadoras, relato, libro ilustrado. El artilugio generado, un *Decálogo de huellas*, fue editado por Tirant Lo Blanch en 2021, para en él recoger cada uno de los ecos del daño que en la joven se acumulan haciendo que, como en el caso de los pergaminos, su “piel cuenta”.

Uno de los pilares claves que sostiene la trata de personas en general, y la nigeriana en concreto, es el engaño, estando este recogido como medio o procedimiento en la definición del fenómeno establecida en el Artículo 3(a) del Protocolo de las Naciones Unidas para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente mujeres y niñas/os¹⁰.

¹⁰ La trata de personas significa el reclutamiento, transporte, transferencia, albergue o recepción de personas, mediante la amenaza o el uso de la fuerza u otras formas de coerción, secuestro, fraude, engaño, abuso de poder o de una posición de vulnerabilidad o de dar o recibir pagos o beneficios para lograr el consentimiento de una persona que tiene control sobre otra persona, con fines de explotación. La explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la

Las jóvenes y mujeres con las que desde el 2013 venimos narrando las diversas formas de violencias y explotación (así como resistencias) que relacionamos con la movilidad vinculada a la trata de personas subrayan la necesidad de desmontar el relato de una “Europa de leche y miel” (T-B¹¹, 2014). Teniendo como pauta este fin elaborado desde el lugar legítimo y necesario de quienes vivencian los daños, hemos apostado por proveernos de las herramientas precisas para, siendo investigadoras “bricoleur” (Denzin y Lincoln, 1994, p.4), lograr construir escenarios fomentadores del contra-relato que confronte el engaño.

Así, el empeño por inventar nuevos métodos e instrumentos que acompañen y faciliten el complejo proceso de producción de narrativas biográficas lo acompasamos con la revisión de hitos (Del Valle, 1995) alojados en la memoria reconociéndola colectiva (Durkheim, 2001). En este caso esta colectividad de la memoria se encuentra ampliamente reforzada por el objetivo central de narrar para otras y en relación con la comunidad de iguales en Nigeria.

Consideramos importante señalar que, si el engaño o el rango de edad señalado son rasgos habituales de la trata nigeriana, también lo es, como así hemos recogido en investigaciones previas, el silenciamiento impuesto (Jorge, 2020). Hablamos de “condicionantes de discurso” (Jorge y Antolínez, 2019), que complejizan el accionar narrativo y que pueden estar motivados por las amenazas (de agresión a ellas y a sus seres cercanos) que reciben para que no cuenten lo vivido; la dificultad de relatar los episodios de vida cargados de agresiones; las historias construidas que les imponen contar; o, entre otras, la situación administrativa

prostitución de otros u otras formas de explotación sexual, trabajo o servicios forzados, esclavitud o prácticas similares a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos humanos.

¹¹ Como señalaremos en el apartado de Metodología, será una simiente de esta propuesta desarrollar una ética de cuidados que busca disminuir o alejarnos de la revictimización o la generación de nuevos daños en el propio proceso de investigación. Uno de los puntos de partida del cuidado será el anonimato o la autoría colectiva tomados estos desde el lugar que las participantes consideren. Así, en el texto encontraremos citas que aluden a narradoras definidas con una sigla precedida por la letra T. Nos estaremos refiriendo a una narrativa recogida en un taller de producción de relatos cuya autora directa prefiere no aparecer con nombre y apellidos identificadores. En el caso de Akhere Monday, ella ha propuesto esta identidad para constar en el libro, así como en cualquier escrito u oralidad referida a él. No se trata de su nombre actual.

irregular que las hace alejarse, esconderse y silenciarse ante el miedo a la expulsión.

La formación de pares se ha desarrollado a partir de quien reconocemos como promotora narrativa, Akhere Monday. Ella relata la vida vivida (daños, mercantilización y resistencias) para que sus “sisters” en origen (sus pares en alguna proporción) puedan identificarse como colectividad que, compartiendo historia de partida, memoria, aspiran a la no repetición de las violencias. Desde el púlpito de la distancia geográfica (y el contexto de seguridad que hoy habita) en destino, la narradora cuenta a través de páginas que otras ojean, acarician, reconocen.

Así, la formación entre pares va articulando contextos de ruta, fronteras, orígenes o destinos, y habitadoras de todos ellos engarzando la fina hebra que ha conformado el libro que estamos presentando. Ese mismo álbum ilustrado que en una primera etapa se ha paseado tímidamente, pero aspirando a su pequeña cuota de subversión, por espacios sociales múltiples a este lado del mundo, de la bacanal, de la tragedia, en su acción denunciadora.

2. OBJETIVOS

La revisión de la relación establecida entre las personas investigadoras y las interlocutoras o participantes en los proyectos que desarrollamos abarca igualmente la definición de los objetivos. Hacer posible y adecuado un espacio previo, inicial de debate crítico y colectivo para definir la brújula investigadora que nos va a guiar (en adaptación a lo largo del proceso) es un deseable no siempre fácil de desplegar. En este caso concreto que recogemos en el presente capítulo el objetivo fue construido, ensamblado y barnizado coralmente desde la necesidad primaria expresada por Akhere Monday de narrar para “cogerle ventaja al engaño y llegar antes que él a los oídos de nuestras hermanas en Nigeria” (Jorge, Monday y Antolínez, 2021, p. 15).

Una de las características de la trata nigeriana es la edad promedio de captación de las jóvenes en origen, al igual que los años que estas pasan en el trayecto o varadas al otro lado de las fronteras bloqueadas. Señala el informe de Movimiento por la Paz de 2018 el rango entre 16 y 24 años

como una edad promedio para la llegada al Estado español. Por esta razón, Akhere consideró primordial que la narrativa biográfica fuera volcada en un formato acorde a estas edades, teniendo como meta que pudiera ser manejado por las entidades que trabajan la temática en las escuelas de Nigeria.

Así, el objetivo central fue conformar un libro ilustrado a partir de las experiencias de la protagonista que permitiera, por un lado, a la sociedad en general conocer de forma situada (Haraway, 1995) cómo puede afectar algunas formas de comercialización de personas, en concreto la trata de seres humanos, a una joven que, procedente de Benin City en Nigeria, quiso tocar el puñado de “lentejuelas”. Y, por otro, a sus iguales en origen debatir, conocer y accionar, con respecto a la posibilidad de viajes migratorios vinculados al daño extremo, la venta de jóvenes, la explotación con diversos fines y, en algunos casos, la desaparición.

Los objetivos específicos planteados podrían agruparse en:

- Elaborar un artefacto, un libro ilustrado a modo de alerta encarnada que hiciera llegar a las jóvenes en origen el mensaje elaborado por una igual que ha vivido los procesos de movilidad transnacionales vinculados a la trata de seres humanos.
- Introducir en el debate social en destino (especialmente en el Estado español) sobre la temática el relato biográfico de Akhere Monday convertido en denuncia ética y estética, desde una apuesta por la sensibilización y la transformación.
- Desarrollar una metodología que propicie reconocer y consolidar procesos de aprendizaje entre pares utilizando el libro como elemento mediador entre las jóvenes que encontrándose en territorios diferenciados se ven vinculadas por la potencialidad del análisis crítico a partir de la temática.

3. METODOLOGÍA

3.1. LAS NARRATIVAS CREATIVAS COMO BASE DE LA PROPUESTA

Partiendo de las importantes cuotas de silenciamiento ya señaladas proponernos desplegar campamentos de generación de relatos biográficos ha sido uno de los retos de partida para este trabajo. Así, nos hemos sentado (o más bien levantado o lanzado) a diseñar metodologías y herramientas facilitadoras de discurso que, a la vez, potenciaran o acompañaran procesos de restablecimiento que pudieran estar desarrollando las participantes. Para ello, nos hemos abrigado en 1. las coordenadas teóricas metodológicas de la memoria encarnada (del Valle, 1999) que precede la elaboración de la narrativa biográfica considerándolas claves para leer mundo y la temática en él; 2. la creatividad (Najmanovich, 1995; Eisner, 2005) haciendo uso de una imaginación desbocada que apoyándose en las herramientas y los principios de las distintas disciplinas artísticas favorezca una proyección narrativa de futuro que supere los daños y las violencias, y se esperance en una justicia social ética y estética; y, 3. los cuidados (Gilligan, 1982; Noddings, 1988; Orozco, 2006) que, partiendo del punto anterior aseguren anonimato, reconocimiento social, contexto seguro, y abordaje de la narrativa biográfica desde las resistencias, la supervivencia y la salud que accionan las participantes, en alguna medida siendo agentes de transformación.

En el caso concreto que nos ocupa en el presente capítulo, y siguiendo el recorrido de los tres puntos anteriores, la narrativa encarnada que abordamos ha sido aquella que fue articulada y reflexionada con y desde Akhere Monday. Las técnicas creativas utilizadas han sido, principalmente, el collage de papel, tela e hilo para las ilustraciones y los fragmentos de relato verbal para el cuerpo de cada capítulo. Y, en cuanto a los cuidados destacaremos, el despliegue de escenarios para la producción narrativa procesual que cuenta con cuotas de seguridad considerables y articuladas para un abordaje lo más integral posible; o, entre otros, el reconocimiento de la protagonista como “faro narrativo” que alerta sobre contextos violentadores de la vida y que ofrece claves para repensar sociedades o colectividades (también aquellas en tránsito).

El itinerario metodológico narrativo se desplegó a lo largo de más de un año que podemos agrupar inicialmente en tres bloques apoyándonos en la distinción entre relato e historia de vida (Pujadas, 2000) y añadiendo un tercer paso que sería la elaboración de la narrativa que da forma al libro ilustrado. Así, el primer bloque estaría conformado por la etapa de producción narrativa que posibilitó elaborar el relato biográfico base:

- Encuentros preliminares para definir entre las tres participantes los objetivos y el formato para el resultado creativo posible.
- Sesiones para la construcción del relato de vida en bruto de Akhere Monday. A partir de ellas se generaron narrativas verbales (escritas y orales) y narrativas pictóricas sustentada en la elaboración de un mapeo geográfico de ubicación de acontecimientos (a lo largo de la ruta, origen y destino) cruzado con líneas temporales y los capítulos principales de vida. Se hizo registro sonoro con grabadora y se utilizaron fichas para la plasmación del mapeo.

En el segundo bloque se desarrolló un trabajo de transcripción y revisión del relato biográfico base, así como la localización de los hitos biográficos y las ideas fuerza.

- Sesiones de transcripción de los audios en bruto por parte de las investigadoras y revisión por parte de Akhere Monday.
- Talleres grupales para la selección de las ideas fuerza en relación con hitos biográficos a partir de las transcripciones. Estas ideas fuerza nos permitirían posteriormente elegir los fragmentos orales que las representan para conformar el texto de cada capítulo.
- Sesión para la elección del tema que permitiera dar enfoque concreto a la historia: Las huellas o cicatrices que las experiencias de violencias y resistencias han dejado en el cuerpo de Akhere Monday.

En un tercer bloque se desplegaron las herramientas y los procesos creativos para, desde dicho relato base y a partir de “las huellas”, vertebrar

y estructurar la narrativa biográfica para conformar el libro ilustrado. Entendemos por *huellas* aquellas secuelas físicas o psicosociales que imprimían un eco resonador del pasado de daño en Akhere Monday.

- Sesiones de localización de las principales huellas. En este caso se estipularon once huellas (10+1 se lee en el texto puesto que la última es la ausencia de un hijo, que subrayamos como huella inenarrable para la relatora). Por esta razón hablamos de un decálogo de huellas que no pretende desaparecer la inenarrable, sino que la hace más explícita al señalarla 10+1. La narradora nos apunta en el libro “si trazas líneas rectas sobre mi cuerpo para capturar las huellas que dejaron estos daños queda un despiece (...) el cual quizás te evoque alguna ilustración de las que cuelgan de las paredes de las carnicerías” (Jorge, Monday y Antolínez, 2021, p. 13).
- Sesiones de recreación de la historia. Muy intencionadamente se ha utilizado el verbo recrear que viniendo del latín recreare, nos recuerda, por un lado, la intención de “crear de nuevo” (como recoge la Real Academia Española) o darle forma nueva al relato a partir de la reflexión crítica, la imaginación en apertura y los objetivos de hacer llegar mensaje. Pero también, por otro, el compromiso de acompañar los procesos de “crear de nuevo, restablecer o reparar” la propia persona narradora en el transcurso de la producción narrativa o, la posterior etapa de diseminación del libro-mensaje respondiendo al objetivo guía de este trabajo. Ese que se gestó a partir de su propuesta de ir (físicamente o no): “a Nigeria para hablar con todas las madres. Iglesia a iglesia o pueblo a pueblo. Con todas las madres para que sepan todo lo que las chicas están pasando en Europa” (T-Akhere Monday, 2018).
- Sesiones de aproximación etnográfica a las costas de la llamada frontera sur europea para habitarla, narrarla y recolectar de ella elementos que nos hablen de movibilidades, embarcaciones y personas pasajeras que llegan intactas, dañadas o naufragadas a nuestras sociedades

3.2. UN LIBRO HABITADO POR LA ETNOGRAFÍA DE NAUFRAGIOS

Comenzamos por retomar el decálogo de huellas que hizo de estructura del libro dándole título (y contenido), cada una de ellas, a un capítulo. El índice se recoge en la tabla siguiente poniéndolo en relación con las ideas fuerza localizadas en la historia de vida.

TABLA 1. Índice del Decálogo de huellas y sus principales ideas fuerza

HUELLA	DECÁLOGO	Huella/capítulo	Idea fuerza
HUELLA 1	La media corriente	La media corriente	La desigualdad de género desde el nacimiento
HUELLA 2	Los cortes	Los cortes	Las secuelas por la falta de acceso a la sanidad
HUELLA 3	El contrato	El contrato	El viaje conveniado a través de la trata de personas
HUELLA 4	El silencio	El silencio	El silenciamiento impuesto en contextos de violencia
HUELLA 5	La violación	La violación	Las agresiones sexuales
HUELLA 6	El desierto y los uniformes	El desierto y los uniformes	Los cuerpos de mujer entregados para el paso de fronteras
HUELLA 7	El bebé que no se quita	El bebé que no se quita	El aborto forzado
HUELLA 8	La venta	La venta	La venta de jóvenes y mujeres
HUELLA 9	El mar	El mar	Los naufragios y la muerte
HUELLA 10	La explotación	La explotación	La explotación en Europa
HUELLA 0	La ausencia	La ausencia	La separación o pérdida de hijos/as

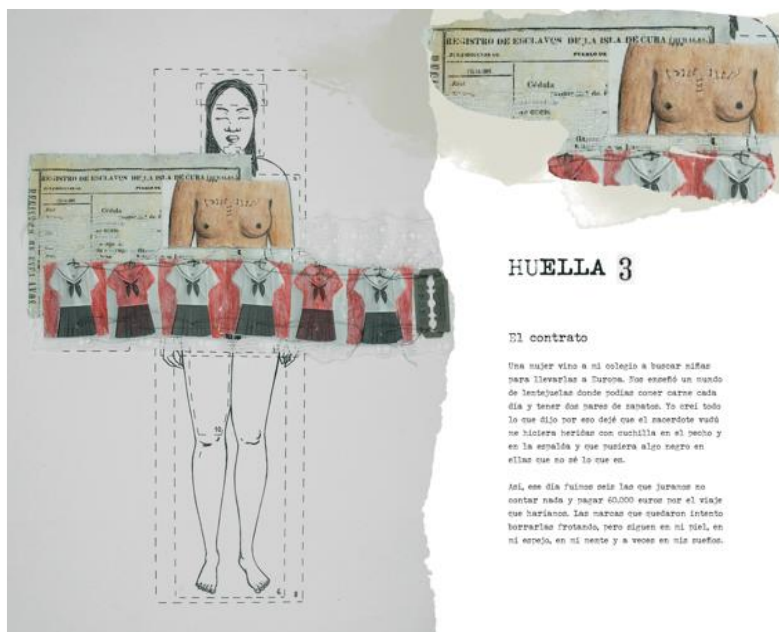
Fuente: Elaboración propia

Como se ha señalado, cada huella atiende a un capítulo, una historia en sí misma, una constatación de la necesidad de repensarnos como sociedad, como humanidad. Para la elaboración del libro se dejó a un lado el texto verbal y se comenzó por confeccionar las ilustraciones que narrarían visualmente los capítulos. Como paisaje corporal de partida de estas ilustraciones se dibujó una silueta evocadora de las viajeras, de las Akhere, trazando sobre esta las líneas rectas que permitieran recuadrar cada huella en el fragmento de cuerpo en el que la localizábamos. El resultado es una silueta descuartizada, de cuyo cuerpo parece poder aprovecharse, comercializarse todo. Así, cada capítulo es una huella y es una porción de persona que destacamos en la ilustración coloreándola a lápiz y acuarela. La incorporación de los elementos simbólicos en

papel o tela que han sido recuperados de la memoria individual, grupal e histórica de la narradora dan forma al conjunto dispuestos a ser cosidos como definitivos.

Si tomamos como ejemplo el capítulo “El contrato”, apuntamos como elementos simbólicos respuntados a la silueta: seis uniformes de colegio que señalan el lugar en el que ella y cinco compañeras fueron captadas; un contrato de venta de personas esclavas que arrancadas de algún punto del continente africano (podría ser Calabar, Nigeria ya que fue uno de los puertos principales para tal vergonzante hazaña) fueron llevadas a la isla de Cuba; y una cuchilla de afeitar muy similar a la que emplearon para hacerle cortes en el pecho y la espalda de Akhere Monday en el ritual de vudú en el que se comprometió a pagar la deuda por el viaje que ascendía a 50.000 euros. Recogiendo el conjunto, una pieza de encaje blanco remata la ilustración “como reconocimiento del ejercicio de cuidados que ha acompañado a las viajeras que llegan hasta nuestros territorios” (Jorge, Monday y Antolínez, 2021, p. 25).

FIGURA 1. Capítulo 3 del libro *Decálogo de Huellas: El contrato*



Fuente: Libro *Decálogo de Huellas* (Jorge, Monday y Antolínez, 2021)

Una parte importante de la confección de las ilustraciones, sustentadas en la técnica del collage, está relacionada con los utensilios de corte y de costura aportados por un mar y un océano que agotándose en Cádiz escupen reiteradamente restos de embarcaciones, de historias y de personas. A partir de estos despojos o retales, cada composición se fue manufacturando sobre maderos de embarcación, seccionando cada elemento a cuchilla o navaja (como la protagonista fue tantas veces intimidada, punzada o cercenada). Para luego, incorporar al conjunto las piezas a base de puntadas de hilo elaborado a partir de las migajas de cuerdas o nailon o ropas que encontramos sobre agua salada o roca de musgo. Esta recolección se articuló dentro de una aproximación etnográfica multisituada (Marcus, 2001) que nos llevó a recorrer y habitar diversos territorios de la frontera aquejados de cuerpos dañados (algunos, siempre demasiados, hasta la desaparición).

Si entendemos la etnografía como método cualitativo de investigación que “tiene que ver con la experiencia, la de la persona investigadora al desplazarse, estar allí en el campo de estudio” (Antolínez, García-Cano y Ballesteros, 2019), esperándose que lo haga “desde dentro del grupo o desde la perspectiva del grupo” (Woods, 1987, p. 18), nos preguntamos en este punto: ¿cómo realizarlo si precisamente la característica de ese grupo es estar ausente, amparado en diversas formas de desaparición (huida estratégica, deportación, explotación o muerte con o sin localización de cuerpo)? Y, ¿cómo valorar cada uno de los objetos localizados en contexto y que cayeron de sus bolsillos, de sus embarcaciones, de sus diarios o de sus cuerpos?

Recolectarlos y diseminarlos sobre los tableros de las mesas que los esperan en nuestros espacios de trabajo, o disponerlos en bolsas de papel con fecha y descripción en el dobladillo sentimos que de alguna manera es (además de un posible saqueo de la foto de nuestras costas) un ejercicio alargador del espacio etnográfico. Esto se merecería, sin lugar a dudas, una reflexión propia y profunda. Sin embargo, nos hemos atrevido a enunciarlo porque nos ha sido muy intenso el perfume o hedor (dependiendo qué nos narre) que se nos ha agolpado en los orificios nasales a cada corte de pieza para la confección de los collages haciéndonos sentir que la costa de naufragios también entraba sin llamar para que

no dejáramos de habitarla, de pensarla y de necesitar transformarla durante la confección del libro.

4. RESULTADOS

4.1. EL ÁLBUM ILUSTRADO, UN ARTEFACTO QUE CUENTA

La narrativa final tomando forma de álbum ilustrado ha sido en sí misma el principal resultado de esta investigación acción comprometida con la desocultación de verdades (Freire, 1990). Dar forma tangible y leíble a un relato que nos coloca en la experiencia de los cuerpos rentabilizados, golpeados u ocultos es ofrecernos la posibilidad como sociedad de reaccionar con urgencia. Con cada huella, con cada corte se nos apremia a quienes paseamos los privilegios que la propuesta ofrece, o a quienes desde el ámbito de la formación calzamos distintos roles, o, por supuesto, a aquellas (tan parecidas y diferentes a la vez a Akhere Monday) que en origen están haciendo mochila, maleta o bolsa de plástico para ocupar el legítimo (pero dañador) espacio de la ruta migratoria.

En la era de lo digital, que del 2.0 pasó al 3.0 al que ya se le asoma el 4.0, nos parece una rebeldía aún mayor querer tocar el artefacto que cuenta casi como un ejercicio simbólico de restitución de lo ausentado, de lo silenciado. Pero al mismo tiempo, no carentes de nostalgia del tacto del papel impreso, nos encontramos preparando la versión digital del libro en abierto para que pueda volar más libre (en inglés) a territorios de origen donde trepe los pupitres que en ocasiones las jóvenes transportan desde sus casas a la escuela asentados en sus cabezas, caminando tierra roja sediente del chaparrón de las cinco de la tarde.

Hacer llegar el relato a los espacios en los que se aborde o se sufra la temática era el objetivo. Por ello, son objetivo primordial de divulgación las organizaciones que trabajan en terreno (desde origen, en trayecto o en destino), las personas docentes y el alumnado (principalmente de secundaria en Nigeria), la sociedad civil (que es parte del mundo que construimos) y las “sisters”, que como señala Akhere Monday quieran usarlo para defenderse “del engaño de la trata de seres humanos” (Jorge, Monday y Antolínez, 2021, p. 47).

Esta versión en inglés fue elaborada de forma colaborativa y dialógica por integrantes (entre ellas Ngozika Okaisabor, de origen nigeriano) del proyecto Women and Wellbeing Initiative and Social Transformations to End Exploitation and Trafficking for Sex programme of the University of Wisconsin (4W STREETS), de la Universidad de Wisconsin-Madison. Una vez se tiene la primera versión esta fue revisada y perfilada en por Akhere Monday y Williams Arikpo de la asociación African Child Foundation con larga trayectoria de trabajo de sensibilización en trata de personas en escuelas en Nigeria.

4.2. UN DECÁLOGO DE VIOLENCIAS COMO ARMA DE CONOCIMIENTO

Porque yo existo, existen conmigo las cuchillas, los golpes, las violaciones, las explotaciones y la ausencia. También la resistencia. Soy una denuncia que camina y que formó parte de la elaboración de este decálogo de violencias que hoy duelen mucho menos porque pueden ser arma de conocimiento para las jóvenes que lo(me) lean. (Jorge, Monday y Antolínez, 2021, p. 47)

Este resultado-libro cargado de intención formativa con aspiración de intercambio dialógico se coloca en una “transpedagogía” (Helguera, 2011) que aspira a fomentar la performatividad creativa, la construcción colectiva y el uso de las herramientas artísticas para analizar, comprender, narrar y (en alguna muy pequeña medida) transformar mundo. Así, los conocimientos experienciales de Akhere (en contexto de silenciamiento y ocultamiento) son colectivizados, como “bienes comunes” (Ostrom, 2000), en un ejercicio esencial de cuidado de la vida.

El Decálogo de huellas, ya con recorrido propio, sabemos que ha visitado y/o se ha hecho ojear, leer o subrayar en espacios académicos como la Universidad de Wisconsin-Madison (EEUU), Universidad NOVA de Lisboa (Portugal), Universidad Autónoma de Baja California Sur (México) o, entre otras, Universidad de Cádiz (Estado español); en forma de ponencia en el IX Congreso Internacional de Antropología, AIBR; las XIX Jornadas de Derechos Humanos y Migraciones de Motril o el II Congreso Internacional Conocimiento de Fronteras; en escenarios literarios como la Biblioteca Nacional de Nueva York o el Instituto Cervantes en Madrid; en librerías o contextos sociales como Otros Dreams en Acción (México); en forma de recurso didáctico en formaciones

especializadas como el Curso Movilidad de mujeres e infancia de África a Europa del Programa Ödos de Fundación Emet Arco-Iris, o el equivalente África en Movimiento, del Centros de Estudios Africanos (C.E.A.F.); y, por supuesto, empeñadas en su llegada a Nigeria, en el programa A-tipsom on Facebook Watch presentado por las tres autoras online, en el área de cultura de la Embajada Española en Nigeria o en manos (accionadoras) de entidades pertenecientes a la Red de lucha contra la trata de Benin City.

La trayectoria de trabajo colaborativo con entidades especializadas en origen nos permitió diseñar la estrategia de disseminación en el territorio de antemano. Pudimos contar con el apoyo para la revisión de la versión en inglés de la entidad African Child Foundation, haciendo este ejercicio de perfilado y retoque desde la mirada contextualizada sociocultural y la experiencia en el trabajo de la temática en centros educativos.

5. DISCUSIÓN

Habitualmente, a las investigaciones o los proyectos que sostienen una estrategia didáctica de formación por pares solemos ubicarlos en espacios reglados donde la mediación pedagógica por una o un igual posibilita un proceso significativo de aprendizaje dialógico. En estos contextos, el método cooperativo (Monereo y Duran, 2002) puede proponer el trabajo en parejas o grupos de estudiantes con relación asimétrica de partida que buscan y experimentarán un objetivo común siguiendo pautas y marcos de relación planificados por la figura docente (Durán y Vidal, 2004). Son muchos los trabajos desarrollados en esta línea donde las prácticas de ayuda entre iguales otorgan valor educativo a las interacciones del alumnado, tomando una de las personas el rol de tutora, promotora o mediadora.

Eric Mazur, profesor de la Universidad de Harvard, ya desde los años 90 trabajaba con grupos amplios cuyas personas integrantes intercambiaban reflexión en un contexto formativo. En la adaptación que hacemos del método, reconocemos a Akhere Monday de alguna manera en esa figura promotora que promueve y acompaña (entre ilustraciones y párrafos de libro) el proceso reflexivo crítico de aquellas jóvenes a las

que ella refiere como “sisters”. Estas, a su vez, son esas personas integrantes de grupos similares sociales, que aprenden enseñándose mutuamente, dialógicamente, pero donde ninguna actúa como docente profesional de la otra (Topping y Ehly, 1998). En nuestro caso además las integrantes de la propuesta tienen el condicionante de encontrarse separadas geográficamente (origen y destino) y experiencialmente (quienes están en riesgo de vincular sus movibilidades a las violencias y/o la trata, y quien ya lo ha vivido). Por ello, este trabajo lo disponemos en el lugar de la formación permanente para la vida (para la supervivencia) que transgrede los espacios y territorios. O, mejor dicho, que los vincula y les descataloga las fronteras (en el sentido y el daño más amplio) para poder desarrollar interrelación aún con océanos, desiertos y silenciamientos impuestos de por medio.

Así, Akhere Monday, ubicada en destino migratorio y con la experiencia del trayecto y de la recepción-explotación analiza y reelabora el relato desde la localización de las huellas que han quedado impresas en ella. De esta forma, habla a sus iguales con el objetivo primogénito de romper el engaño que alimenta la captación de jóvenes en contextos de trata. Para ello, se sirve del dispositivo pedagógico que, junto con las investigadoras que tecleamos este capítulo, ha generado. El libro se permite llegar allí donde Akhere Monday no puede hacerlo dadas las políticas restrictivas migratorias y el alto riesgo que supone para ella volver a escenarios ocupados por sus captadores y cómplices. Señala Joan Carles Seguí (2006) que cuando estas tutoras de sus iguales además elaboran material didáctico a lo largo del propio proceso, se estarían posibilitando itinerarios más completos quedando la simbiosis formativa reforzada.

Quizás, un último elemento a señalar de nuestra investigación que matiza la propuesta de aprendizaje por pares propiamente dicha es el desarrollo de un proyecto acompasado con ciertos puntos de partida de las Investigaciones Basadas en las Artes (IBA) dada la relevancia que se le ha dado a la producción y distribución de la narrativa creativa. Hablamos de IBA:

Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (Hernández, 2008, p. 87).

Tanto el libro ilustrado en sí mismo, como el propio proceso de investigación para generarlo entendemos que se enmarcan en la utilización de elementos artísticos y estéticos que buscan otras maneras de mirar y representar la experiencia, tratando de desvelar aquello de lo que no se habla (Barone y Eisner, 2006). Y es en ese empeño comprometido en desvelar lo oculto en los contextos del engaño de la trata de personas en el que nos atrevemos a señalar la propuesta de una investigación acción comprometida con las necesidades de la colectividad y en escucha permanente con ellas.

Esta colectividad a la que hacemos referencia son las viajeras nigerianas que en Europa seguimos viéndolas siendo, en ocasiones, “un pergamino” que cuenta cómo han sido “mal recibidas y hasta explotadas, vendidas o desaparecidas” (Jorge, Monday y Antolínez, 2021, p. 6). Las cifras a nivel europeo apuntan a que, a pesar del descenso de identificaciones de trata con fines de explotación sexual, Nigeria sigue siendo la primera nacionalidad no europea en el continente (European Commission, 2022).

6. CONCLUSIONES

El ejercicio procesual que hemos recogido en este capítulo en el que se ilustró experiencia de daño y resistencia ha permitido desarrollar espacios de reflexión crítica, la extrapolación de significados y propuestas de resolución de problemas (Edwards, 2000) para desde ahí atisbar futuros sociales posibles, deseables, comprometidos con la vida digna en este caso de las jóvenes y mujeres en movilidad. El artefacto generado les habla a ellas para alertarlas informándoles de lo que puede ocurrirles. Pero también, se introduce en el diálogo social (en origen y en destino) para provocar debate crítico que espera se transforme en acción. El mensaje está lanzado (acomodado en páginas de libro) y en su movimiento

está la posibilidad de esa diseminación que fue mandato ético y objetivo central de esta investigación acción que presentamos.

Con Akhere Monday nos propusimos “coser retales de relatos de vida” para contar su historia y así intentar “cogerle ventaja al engaño” que sostiene la trata nigerina. El resultado hoy es un álbum ilustrado que confrontando las importantes cuotas de silenciamiento impuesto ya señaladas atesora las huellas que la ruta puede dejar en los cuerpos de las viajeras. A este resultado lo entendemos contra-relato o faro narrativo que nos alerta estéticamente y desde

Un posicionamiento ético que aboga por construir ciudadanía eligiendo el abrazo, el encuentro, la escucha, la convivencia, la cultura de paz y la defensa de los derechos de cada ser humano que existe. También de aquellas personas ausentes o desaparecidas que, con mayor urgencia, evidencian la necesidad de repensarnos para reconstruirnos desde los cuidados. (Jorge, Monday y Antolínez, 2021, p. 26).

Es con estas líneas con las que cierra el libro buscando hacer una mención destacada a la huella de la desaparición en los contextos de movilidad. Personas que dejaron de llamar a sus familiares, que fueron retenidas quizás para explotación, que no regresaron, que avanzaron hasta agotar o naufragar el pulso, que no llegaron, que no tienen lápida ni flores y que esperan que articulemos memoria y compromiso para no dejar de buscar y para no dejar de exigir “con toda contundencia el respeto a los derechos humanos en las fronteras” (APDHA, 2023, p. 15). Necesitamos como sociedad no volver a mirarnos reconociéndonos cómplices de la deformación de rutas que avergonzadas acogen “demasiadas vidas sin rastro” (APDHA, 2023, p. 25)

Precisamente, es la desaparición la que ha redefinido el rumbo que guía y guiará nuestro trabajo de investigación acción a medio y largo plazo. Desde la mirada y el relato de quienes buscan nos encontramos asomándonos al fenómeno desde una comparativa entre las rutas del África occidental y las que desde Centroamérica se dirigen hacia Estados Unidos. A lo largo de 2021 y 2022 nos acercamos a Honduras, El Salvador, Guatemala y México de la mano y el grito de las organizaciones de familiares que buscan a desaparecidas y desaparecidos. A partir del 2023 esperamos desandar etnográficamente (con cámara de vídeo, grabadora y de

libreta en mano) los caminos siguiendo el rastro de las buscadoras que se empeñan en el recuerdo, la justicia y la dignidad en un continente africano al que le seguimos desgranando vidas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento a cada una de las narradoras de mundo que relatan para desocultar engaños y construir diálogo desde la memoria (corporal, colectiva e histórica).

Este trabajo ha sido apoyado por: el proyecto VIDEGRA. Violencias de género en un contexto de cambios: retos y desafíos para un análisis desde la perspectiva de género. (B-SEJ-220-UGR20). FEDER/Junta de Andalucía-Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades. IP: Ana Alcázar Campos. Universidad de Granada; y, el proyecto SMOOTH. Educational spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities through educational commons. H2020-SC6-TRANSFORMATIONS-2020. European Commission. Horizon 2020 - Research and Innovation Framework Programme (Project ID: 101004491).

8. REFERENCIAS

- APDHA. (2023). Derechos humanos en la frontera sur. 35 años de vidas sin rastro. Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía
- Antolínez, I., García-Cano, M. y Ballesteros, B. (2019). Aproximación al método etnográfico. En B. Ballesteros (coord.) Investigación social desde la práctica educativa (pp. 103-160). UNED.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.) Handbook of Complementary Methods in Educational Research (pp. 95-109). AERA.
- Del Valle, T. (1995). Metodología para la elaboración de la autobiografía. En C. Sanz (Ed.), Invisibilidad y presencia. Seminario internacional Género y trayectoria profesional del profesorado universitario (pp. 281-289). Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.
- Del Valle, T. (1999). Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales. (19, pp. 211-226).
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Graó.
- Durkheim, E. (2001). Las Reglas del Método Sociológico. Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, B. (2000). Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Ediciones Urano.
- Eisner, E. W. (2005). El arte de las ciencias sociales. Revista Enfoques Educativos, 7(1), pp. 81-91.
- European Commission (2022). Statistics and trends in trafficking in human beings in the European Union in 2019-2020 accompanying the Report on the progress made in the fight against trafficking in human beings (Fourth Report). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022SC0429&from=EN>
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Paidós-MEC.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice. Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press.
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Ediciones Cátedra S.A.
- Helguera, P. (2011). Pedagogía en el campo expandido. 8º Bienal do Mercosul. Ensayos de Geopoética. Fundação Bienal do Mercosul.

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educación Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.
- Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: A mentonymic métissage*. En R. L. Irwin y A. Cosson. (Eds.) *A/r/tography: Rendering self through art based living inquiry* (pp. 27-38). Pacific Educational Press.
- Jorge, E. (2020). *Las viajeras nigerianas, constructoras de faros narrativos en la ruta de los silencios impuestos. Una educación de retales*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Jorge, E. y Antolínez, I. (2019). Las narrativas creativas en la trata de seres humanos: Una propuesta metodológica a partir del caso de las mujeres y jóvenes nigerianas. En M. Sánchez (Coord.). *Diversidad y Desarrollo Social* (pp. 110-120). Pearson Educación.
- Jorge, E., Monday, A. y Antolínez, I. (2021). *Decálogo de huellas*. Tirant Lo Blanch.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2).
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), pp. 111-127.
- Movimiento por la paz. (2018). *La trata de mujeres hoy: mujeres nigerianas víctimas de trata en España*.
- Najmanovich, D. (1995). El lenguaje de los vínculos. En E. Dabas y D. Najmanovich (Comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil*. Paidós.
- Orozco, A. P. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Colección Estudios.
- Ostrom, E. (2000). Reformulating the Commons. *Swiss Political Science Review*, 6: 29-52. <https://doi.org/10.1002/j.1662-6370.2000.tb00285.x>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 127-158.
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer-Assisted Learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

ANÁLISIS DEL LENGUAJE ESPAÑOL EN
LA PUBLICIDAD DESDE LA PERSPECTIVA
DOMINICANA. EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO
DOCENTE EN LA ASIGNATURA
REDACCIÓN PUBLICITARIA

MARÍA PALLARÉS-RENAU
Universitat Jaume I de Castellón

MARÍA SÁNCHEZ DE MORA
Universitat Jaume I de Castellón

PILAR CONSTANZO CONSTANZO
Pontificia Universidad Católica Madre Maestra (PUCMM)

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que en este trabajo se recoge se enmarca en la asignatura Redacción Publicitaria, con código PU0921, que posee carácter obligatorio en los estudios de grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Jaume I.

A lo largo del segundo cuatrimestre del segundo curso, entre algunas de las competencias genéricas y específicas de esta asignatura, se procura trabajar la capacidad de adaptación del estudiantado a nuevas situaciones. Y para ello, aproximarse a otras realidades e intercambiar conocimiento es determinante.

Hablar de experiencias de intercambio en la educación, implica asumir la educación como una estrategia inteligente e integradora como apunta Moret (2019), por lo que el enfoque intercultural que posibilita el crecimiento y la evolución de manera multidimensional (Stainback y Stainback, 1999 en Ronchera, 2022) se convierte en clave para reivindicar la diversidad.

Por este motivo, contar con la visita de la profesora Constanzo en el aula para conocer las diferencias en el uso de una misma lengua, el español, a través de casos concretos en publicidad, se presenta como una magnífica oportunidad para conocer esa diversidad y alcanzar parte de los resultados de aprendizaje establecidos en la Guía Docente (2022) de la materia.

Como apunta Tejada (2012) la apertura al conocimiento a través del intercambio favorece el intelecto, impulsa la investigación y la producción de conocimiento, por lo que bajo esta perspectiva de cooperación internacional, la experiencia docente que nos ocupa concibe este ejercicio educativo como una oportunidad para desarrollar actividades basadas en el diálogo para intercambiar perspectivas culturales (Sales et al., 2017 y 2019).

1.1. REDACCIÓN PUBLICITARIA COMO DISCIPLINA ACADÉMICA

La asignatura Redacción Publicitaria, como recoge en su Guía Docente para el curso 2022/2023, propone una aproximación teórica y práctica del proceso de elaboración de textos y eslóganes publicitarios. Para ello, los elementos básicos que aborda la disciplina procuran el fomento de la creatividad, de habilidades redaccionales, así como el conocimiento de los principales condicionantes de la redacción publicitaria, asumiendo que:

El texto publicitario ha sido, es, y seguirá siendo una de las paredes maestras en las que descansa el edificio de la publicidad, y la responsabilidad de su elaboración recae en los arquitectos de la palabra comercial, los redactores publicitarios. (Curto et al., 2009, p.15)

Conocer las principales funciones de la figura del redactor y su relación profesional con el equipo creativo, las estrategias de argumentación y retórica, así como la definición de los estilos en la redacción publicitaria para medios convencionales y no convencionales, constituyen los principios básicos de la redacción publicitaria aplicada. Y en este sentido, hablar de fundamentos de la redacción publicitaria implica atender necesariamente a la corrección, adaptación y eficacia, dedicando especial atención a la adaptación como principio esencial que exige al redactor

publicitario dominar el proceso básico de comunicación y conocer el contexto en el que se decodifica el mensaje por parte del receptor.

El contexto, como “el conjunto del texto que precede y/o acompaña a la unidad sintagmática considerada, y del que depende la significación” (Greimas y Courtés, 1990, p.86) condicionará cómo los individuos interpretan el mundo. Y por tanto, su predisposición para captar el significado de formas que se configuran bajo procedimientos discursivos específicos con el fin de alcanzar un propósito (Rojas Pineda, 2019).

1.2. LA IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN EN LA ACTIVIDAD PUBLICITARIA

En este punto, cobra especial relevancia la pragmática como objeto de estudio interdisciplinario por parte de disciplinas como la filosofía del lenguaje, por su preocupación por la performatividad del mismo; la sociología, al centrar el foco en la etnometodología como estudio de los métodos que los seres humanos utilizan en su vida diaria; o la antropología, con la etnografía (Murillo Medrano, 2004, p.256).

Autores como Curto et al., (2009) apuntan como principales condicionantes de la redacción publicitaria al marketing (y como parte de él la publicidad); la creatividad; el sistema de comunicación considerando la respuesta del público objetivo; el marco lingüístico, atendiendo a los niveles y funciones del lenguaje; y las competencias lingüísticas y creativas del redactor.

Sin embargo, “la libertad creativa que presenta la composición de actos estéticos debe ajustarse a las realidades que a nivel discursivo encuentran condiciones que deben ser cumplidas” (Rojas Pineda, 2019, p.625). Y en este sentido, para ejercer con profesionalidad la actividad, el redactor tiene que conocer en profundidad al público receptor para generar textos adecuados y ajustados al estilo del hablante.

El redactor debe asumir el estilo o “uso que hace el hablante en función del contexto en el que se desenvuelve” (Dijk, 1992, p.116), para lograr una mayor efectividad.

Entendida la adaptación como la adecuación a las necesidades comunicativas y al contexto; para lograr la eficacia de las piezas cabe generar

narrativas y mensajes que incorporen la idiosincrasia de los territorios y por tanto, comprender “las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario” (Escandell Vidal, 1996, p.13-14).

2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Este trabajo recurre principalmente a la etnografía como metodología cualitativa para su desarrollo. Concretamente, al relato autoetnográfico que supone la “fusión de múltiples voces para contar una historia colectiva” (Chang et al. 2013, p.128), prestando atención al análisis e interpretación de los datos culturales de las participantes de la experiencia investigadora, conectando la dimensión social, histórica y geopolítica para observar los vínculos y cambios producidos (Alga 2018).

Para contar lo vivido y compartir la experiencia de colaboración, este trabajo recoge el relato compartido fruto del diálogo y la reflexión entre las participantes en la experiencia investigadora.

Con el objetivo principal de explorar los beneficios en el desarrollo práctico de la materia, atendiendo al hecho de que la adaptación del lenguaje al público objetivo es uno de los principios básicos en la elaboración de textos publicitarios; trascendiendo el marco de la asignatura, con este trabajo se persigue de forma específica:

- Precisar el proceso seguido para el desarrollo de la colaboración.
- Identificar los colectivos implicados y favorecidos por la experiencia.
- Definir los beneficios para cada colectivo.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se inicia el 31 de mayo del año 2022 con la publicación de la convocatoria de ayudas para movilidades docentes breves de profesorado invitado extranjero. Estas ayudas se ofrecen desde el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universitat Jaume I, para atraer profesorado visitante procedente de universidades o centros de investigación extranjeros para impartir docencia en inglés durante el curso 2022/23. En concreto se trata de un proyecto a cargo de los gastos VIC/L2, proyecto 19G003/04, línea 00000.

La convocatoria lleva activa desde el curso 14/15 y ha ido añadiendo requisitos para poder concurrir a la misma, estableciendo en la que nos ocupa, los siguientes: a) Impartir docencia en inglés al estudiantado de grado y máster de la UJI; b) Ayudar al profesorado de la UJI a introducir la docencia en inglés en sus asignaturas de grado y máster con la colaboración del profesorado visitante; c) Ayudar al profesorado de la UJI a ampliar y enriquecer las metodologías y contenidos de las asignaturas de grado y máster que ofrecen; d) Internacionalizar y enriquecer la docencia de la UJI, gracias al impulso de iniciativas y proyectos conjuntos de innovación educativa con otras universidades; e) Consolidar los vínculos entre las universidades con las cuales se mantienen convenios bilaterales y potenciar nuevos vínculos con otras universidades; f) Impulsar la reciprocidad en la movilidad docente entre la UJI y otras universidades; g) Permitir que el estudiantado que no puede participar en un programa de movilidad se beneficie de los conocimientos y la experiencia de personal académico de instituciones de educación superior de otros países y; h) Atraer estudiantado extranjero, mediante una mayor oferta docente en inglés en los grados y másteres.

Una vez recibida la convocatoria y cumplimentados todos los requisitos que la misma exige, se procede a presentar la propuesta con los datos de la persona extranjera, de la materia para la cual se impartirán las clases y un borrador de temas que podrían tratarse.

- Profesora invitada y centro de procedencia: Doctora Pilar Constanzo Constanzo. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana.
- Materia para la cual se impartirán las clases: *PU0921 Redacción Publicitaria*.
- Borrador de propuesta: Crecer como futuros profesionales trabajando la disciplina desde un enfoque intercultural inclusivo y viviendo la diversidad como una realidad. Una realidad diferenciada y particular que se manifiesta a través de la lengua y que con esta experiencia se evidencia, aún más si cabe, al producirse la docencia en inglés. Conocer esta circunstancia dota de mayor sentido para el estudiantado al concepto de “pragmática” de la lengua, como clave para la adaptación de discursos eficaces, pues no puede obviarse que en España y en República Dominicana, aunque se habla el mismo idioma, existen diferencias significativas en la connotación de las palabras y expresiones.

Aceptada la propuesta y concedida la ayuda, a la iniciativa presentada por la Profesora María Sánchez de Mora, se procede a la programación de reuniones *online* entre las docentes de la materia implicadas en la experiencia y la profesora invitada. El objetivo de las reuniones es ajustar el cronograma de las sesiones que se desarrollarán en el marco de la asignatura atendiendo a las exigencias de la convocatoria. En ella se recoge que se imparta un mínimo de 4 horas y se empleen otras 4 como mínimo para la preparación de las clases u otras actividades.

En dichas reuniones se produce el intercambio de materiales docentes, la discusión de metodologías y se establecen los términos a desarrollar en el aula por parte de la Dra. Constanzo para:

- Trabajar competencias genéricas y específicas de la asignatura establecidas en la Guía Docente como: CG04- Capacidad de gestión de la información; CG10- Creatividad; CG16- Razonamiento crítico; CG19 - Toma de decisiones y; CG20 - Trabajo en equipo.

- Reforzar los conocimientos adquiridos en la materia asociados a los fundamentos de la redacción publicitaria como son la corrección, adaptación y eficacia (Curto et al., 2009).
- Y plantear nuevos retos y enfoques a través de ejercicios teórico-prácticos para el trabajo de “ CG01-Adaptación a nuevas situaciones y CG07 - Comunicación oral y escrita en lengua nativa” (Guía Docente, 2022). En esta ocasión, en lengua inglesa.

Establecido el contenido, se procede a configurar el cronograma de sesiones acordando la participación de Pilar Constanzo como profesora invitada en las cuatro sesiones, de dos horas cada una, correspondientes a la semana del 8 al 12 de mayo de 2023. A este respecto, es importante explicar que la asignatura en la que se desarrolla la experiencia dispone semanalmente los martes de una sesión teórica que incorpora a todo el estudiante matriculado y aborda los principales conceptos clave para, posteriormente, en las sesiones prácticas proceder a la aplicación de dichos conocimientos. En estas sesiones prácticas el estudiantado se divide en tres grupos homogéneos de prácticas: PR1, PR2 que cursan esta parte los miércoles y PR3 que lo hace el jueves.

3.1. CONTENIDO DESARROLLADO EN LAS SESIONES

3.1.1. Sesión teórica

La primera parte, marcada principalmente por la voluntad de lograr que los estudiantes españoles experimenten la posibilidad de conocer otros usos del lenguaje desde el Caribe insular y ver cómo puede impactar en la redacción publicitaria, ha incorporado un breve recorrido histórico, para a continuación de forma específica exponer las diferencias en la pronunciación, vocabulario, gramática y uso de expresiones (IMAGEN 1).

IMAGEN 1: Materiales docentes utilizados en el aula



Fuente: Constanzo, 2023

Para ello, la Profesora Constanzo ha realizado un breve recorrido histórico, procurando ejemplos de campañas publicitarias de origen dominicano (IMAGEN 2) y letras de las canciones del cantante dominicano Juan Luis Guerra y la cantante española Rosalía.

IMAGEN 2: Ejemplo de campaña dominicana



Fuente: Constanzo, 2023

Una vez expuestos los contenidos teóricos, en la segunda parte de la sesión se procede a realizar un breve ejercicio (IMAGEN 3) siguiendo la dinámica de la industria publicitaria. Para ello, se presenta un *briefing* cuyo objeto es la promoción de un destino turístico: CONSTANZA.

IMAGEN 3: Ejercicio propuesto

The image displays a presentation slide for a final exercise. The slide has a green header with the PUCMM logo and the text 'FINAL EXERCISE'. Below the header, there is a large landscape photograph of a valley with mountains. To the right of the landscape, there are three smaller images: a woman in a white dress, a sunset over water, and a woman in a white shirt and hat. The main text on the slide reads: 'As you have a final practice of "selling the bike", I ask you to sell the following bike: mountain tourist destination "Constanza" of Dominican Republic, when everyone thinks of sun and beach when visiting my country.' Below this text are two numbered instructions: '1. Create the slogan to be used in the advertising campaign of this destination in Spain.' and '2. Mention at least 3 media or supports to be used in this campaign.' At the bottom of the text box, it says '10 minutes for this creative exercise ©'.

Fuente: Constanzo, 2023

Descrito el destino, se procede a solicitar al estudiantado que organizados en pequeños grupos de 4/5 personas desarrollen un eslogan aplicable a una campaña de destino dirigida al mercado español y adaptada al menos a 3 medios o soportes. En este ejercicio el estudiantado se organiza en 12 equipos de trabajo y disponen de 10 minutos para elaborar y explicar sus propuestas.

Finalmente y para afianzar conocimientos se ha propuesto a modo de concurso, 5 preguntas para verificar la comprensión y asimilación de contenidos premiando a los ganadores con chocolates de cacao orgánico de República Dominicana y repartiendo dulces dominicanos como *souvenir* a todos los asistentes, acercando así un poquito más de la cultura dominicana al aula.

3.1.2. Sesiones prácticas

Las sesiones prácticas correspondientes a los días 10 y 11 de Mayo están destinadas a la exposición de los resultados de la última práctica oficial

de la asignatura. En ellas, los diversos grupos configurados por el alumnado, presentan sus propuestas en forma de *pitch* dirigido al cliente. Y en este ocasión, la Profesora Constanzo asiste a las presentaciones finales de la materia participando de la valoración de las presentaciones en el aula, procurando *feedback* desde otra perspectiva y destacando la sensibilidad ante los diferentes enfoques del uso del lenguaje en las propuestas presentadas, destacando la aplicación de los conocimientos adquiridos en la sesión teórica.

3.2. OTRAS ACTIVIDADES

Más allá de las sesiones en el aula, durante la estancia en la ciudad de Castellón de la profesora invitada, se establece una agenda de reuniones con diferentes autoridades universitarias y programas de internacionalización, así como la participación en una mesa redonda (IMAGEN 4) como experta extranjera, dada su condición de doctora en Turismo.

IMAGEN 4: Ejercicio propuesto



Fuente: adComunica, 2023

La mesa redonda organizada por la Federación Gestora de *Gaiates* y adComunica el 9 de mayo a las 19h, bajo el título "*Turismo sostenible y evento tradicional: ¿Un camino para las fiestas de la Magdalena?*", tuvo como objetivo principal explorar la integración de eventos

tradicionales y fiestas locales como una estrategia de promoción turística, abordando temas relacionados con el turismo, la cultura y la sostenibilidad.

Cabe destacar que la asociación adComunica es una entidad sin ánimo de lucro promovida por profesorado universitario, directores de comunicación de empresas privadas, y directivos de medios de comunicación, que se dedica al fomento y el desarrollo de la comunicación en todas sus vertientes. Promueve el desarrollo de la comunicación en la provincia de Castellón y ofrece actividades formativas en torno a la comunicación para personas relacionadas con el ámbito de la comunicación pero también sociedad en general.

La mesa debate contó con la participación de la destacada profesora y doctora Pilar Constanzo, especialista en turismo social y Responsabilidad Social Corporativa, así como con la presencia de Pilar Escuder, concejal de Turismo del Ayuntamiento de Castelló. El encuentro fue moderado por Paloma Aguilar, periodista y socia de adComunica, además de redactora de el Periódico Mediterráneo.

Por último, durante los días 10 y 11 de mayo, se celebran diversas reuniones. Una de ellas con el responsable de la oficina de relaciones internacionales y otra, con la técnica superior de la misma oficina y responsable directa de la ayuda anteriormente descrita. Y se visita la Escuela de Doctorado y Consejo Social para conversar con la responsable de formación continua y formación de postgrado de la universidad. Finalmente, se mantiene una reunión con el programa “embajadores UJI” que es una red de representantes internacionales que brinda apoyo en la difusión de la Universitat Jaume I en diversos entornos, cuyo objetivo es establecer vínculos científicos sólidos entre la universidad y sus entornos.

Una vez finalizada la estancia, se procede a presentar los diferentes documentos económicos relacionados con la misma, así como a la redacción de los informes justificativos y memoria de resultados.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Consecuencia de la experiencia descrita, los resultados muestran la utilidad y contribución al crecimiento como profesionales docentes; el estímulo para la generación de lazos internacionales entre centros educativos; y la importancia de la pragmática de la lengua en la generación de narrativas y mensajes a partir de la idiosincrasia de los territorios para alcanzar la eficacia de las piezas, favoreciendo el aprendizaje del estudiantado al ejemplificar mediante casos prácticos la ejecución de una de las principales funciones de la figura del redactor.

Respondiendo al objetivo principal, pueden extraerse como principales beneficios en el desarrollo de la materia los siguientes.

- Una mayor comprensión por parte del estudiantado de la importancia de la pragmática de la lengua en la generación de narrativas y mensajes a partir de la idiosincrasia de los territorios para alcanzar la eficacia de las piezas.
- Una mayor agilidad en el desarrollo práctico de la materia, atendiendo al hecho de que la adaptación del lenguaje al público objetivo es uno de los principios básicos en la elaboración de textos publicitarios.
- Y la puesta en práctica de las principales funciones de la figura del redactor.

Todos ellos en sintonía con los resultados de aprendizaje establecidos en la Guía Docente (2022): 137- Capacidad para la elaboración de estrategias de la argumentación para la redacción del eslogan publicitario; 138 - Capacidad para potenciar los fundamentos básicos en la redacción publicitaria: corrección, adaptación y eficacia en la construcción de mensajes publicitarios; 185- Competencia para determinar los condicionantes publicitarios y creativos en la elaboración de la redacción publicitaria; 262- Fomento del pensamiento creativo para la redacción publicitaria en medios convencionales y no convencionales; y 272- Habilidad para detectar los principios de coherencia de campaña en el proceso de conceptualización de la redacción de conceptos y textos publicitario.

Así, con respecto a las sesiones docentes, puede corroborarse una participación significativamente más elevada de las sesiones tanto teóricas como prácticas, con la presencia de la mayoría del estudiantado de la materia (123 estudiantes matriculados). Los resultados del estudiantado en los ejercicios propuestos en la sesión teórica fueron de 12 slogans y 15 soportes propuestos, creados por los 12 equipos de trabajo. Y en las sesiones prácticas, se puso de manifiesto el aprendizaje y la sensibilidad ante los diferentes enfoques del uso del lenguaje en las propuestas presentadas.

Respondiendo al primer objetivo específico, puede establecerse como esquema del proceso seguido para el desarrollo de la colaboración el representado y dividido en 6 fases (IMAGEN 5).

IMAGEN 5. Proceso seguido para el desarrollo de la colaboración



Fuente: Elaboración propia

La primera y segunda fase responden a la atención a las convocatorias por parte de la Universidad para financiar este tipo de iniciativas y a la generación de toda la documentación para presentar la propuesta y solicitar la ayuda.

Una vez aprobada la petición, la tercera fase se centra en la coordinación entre docentes para el desarrollo de contenidos y determinación de fechas.

En cuarto lugar se identifica el objeto principal de este trabajo: la visita. Una visita marcada tanto por la docencia en el aula como por las reuniones institucionales y la participación en actividades de interés social como una mesa redonda. Finalizada la estancia y como quinta fase puede

establecerse la redacción y presentación de informes justificativos de la actividad y la memoria de resultados. Y la perspectiva futura de colaboración en nuevas actividades. Prueba de ello el trabajo que aquí se presenta y el nombramiento de la Dra. Constanzo que a continuación se explica.

Respondiendo al segundo y tercer objetivo específico, pueden señalarse cuatro colectivos implicados y favorecidos por la experiencia (IMAGEN 6).

IMAGEN 6: *Colectivos implicados y beneficios de la experiencia*

Estudiantado	Docentes	Centros Universitarios	Sociedad
Beneficios de los conocimientos y la experiencia de personal académico de instituciones de educación superior de otros países.	Ampliar y enriquecer las metodologías y contenidos de la asignatura.	Favorecer la movilidad del personal docente. Internacionalizar y enriquecer la docencia. Atraer estudiantado extranjero. Consolidar los vínculos entre las universidades.	Transferencia de conocimiento.

Fuente: Elaboración propia

De forma esencial, más allá de los descritos anteriormente, los beneficios para el estudiantado radican en la obtención de conocimientos desde otra perspectiva docente beneficiándose de la presencia de profesorado de otros centros.

Para los docentes estos se traducen en la ampliación de metodologías y contenidos de la asignatura. Y la introducción de la docencia en inglés en la materia.

En el caso de las instituciones este tipo de experiencias suponen un impulso a la movilidad del personal docente, a la atracción del estudiantado extranjero, así como a la consolidación de vínculos entre las universidades. Las diferentes reuniones de trabajo celebradas con los distintos departamentos y programas, otorgan resultados positivos en torno a la internacionalización de la universidad y la creación y consolidación de los vínculos entre instituciones educativas. Destaca en este punto el nombramiento de la profesora invitada como “embajadora UJI”. Esta

adhesión al programa supone un compromiso manifiesto de la promoción y atracción de estudiantado y profesorado de otros países a la Universitat Jaume I.

Y para la sociedad, en conocimiento puesto que en este caso concreto, la participación en la mesa redonda que se organizó desde la asociación adComunica se produjo en sede urbana universitaria, abierta al público en general, con carácter de asistencia libre, gratuita y abierta a cualquier persona interesada en la materia.

5. CONCLUSIONES

Compartir la experiencia vivida en el marco de la asignatura PU0921 Redacción Publicitaria, ha resultado una magnífica oportunidad para potenciar y desarrollar el diálogo no solo en el ámbito académico, sino también con el entorno más cercano.

Intercambiar perspectivas culturales (Sales et al., 2017 y 2019) enriquece el campo docente al favorecer la transferencia de conocimiento y el intercambio de metodologías de trabajo aportando el extra de motivación que supone establecer esos vínculos entre iguales en el ámbito académico.

El estudiantado por su parte, se empapa de un enfoque diferente, abriéndose a nuevos entornos fuera de su área de influencia y atreviéndose a comparar lo conocido con lo que aún está por explorar. El interés mostrado por el alumnado ha trascendido el aula y no se circunscribe a la inmediatez, pues el interés mostrado tras la experiencia por ampliar conocimientos, permite aventurar su prolongación en el tiempo.

Y trascender las aulas beneficiando a la sociedad a la que la academia pertenece, resulta un magnífico ejemplo de cómo las instituciones educativas son un catalizador de intercambio y de transferencia de conocimiento.

En consecuencia, iniciativas de internacionalización e intercambio de conocimiento entre instituciones universitarias como la que ocupa el presente trabajo arrojan resultados satisfactorios para todo el mapa de públicos; configurando, en sintonía con la descripción propuesta por

Moret (2019), un gran entramado donde múltiples y diferentes contextos, situaciones e instituciones, actúan para configurar diferentes escenarios de aprendizaje.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta experiencia ha sido posible gracias a las Ayudas para movibilidades docentes breves de profesorado invitado extranjero para impartir docencia en inglés durante el curso 2022/23, ofrecidas desde el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universitat Jaume I (VIC/L2, proyecto 19G003/04, línea 00000).

7. REFERENCIAS

- adComunica [@adComunica_cs]. (2023, MAYO, 9). *Nuestra compañera...*[Tweet]. Twitter. https://twitter.com/adComunica_cs/
- Alga, M. Livia. 2018. *Etnografía «terrona» de sujetos excéntricos*. Barcelona: Bellaterra.
- Chang, Hewoon, Faith Ngunjiri y Kathi-Ann Hernández. 2013. Collaborative Autoethnography. *Journal of Research Practice*, 6 (1): 1-17.
- Constanzo, P. (2023). SPANISH: RICHES OF THE SAME LANGUAGE FROM ANOTHER REALITY. PU0921 Advertising Writing. Universitat Jaume I
- Curto, V., Rey, J. y Sabaté, J. (2009). *Redacción Publicitaria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dijk, T.A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Escandell Vidal, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Guía Docente PU0921. (2022). *Redacción Publicitaria*. Universitat Jaume I. https://e-ujier.uji.es/curso_2022_asignatura_PU0921
- Greimas, A. J., y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Moret, L. (2019). Entornos de aprendizaje no formales e informales. En *Participación Educativa* (pp.77-87). <https://redined.educacion.gob.es/>
- Murillo Medrano, J. (2011). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Educación*, 28(2), 255–267. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2263>

- Rojas Pineda, C. (2019). Operatividad del acto estético en la configuración del mensaje publicitario. Aproximación desde la teoría pragmática. *Lengua y Habla*, (23), 617-626.
<https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657041/511966657041.pdf>
- Ronchera, M. (2022). Educart. Experiències que vinculen l'educació i l'art en Calvera y Pallarés (Ed.), *La familia humana: Perspectives multidisciplinàries de la investigació en Ciències Humanes i Socials* (Emergents, Vol. 4, pp. 51-64). Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Sales, M., Moliner, O., Benet, A., y Sanahuja, A. (2017). Proyectos inclusivos a través del arte: ABP para la formación en psicopedagogía. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Sales, M., Traver, J., Benet, A., y Moliner, O. (2019). Investigación-acción participativa: Ciudadanía crítica y vinculación al territorio. En Ballester, B. *Investigación social desde la práctica educativa*, 225-264. Madrid: UNED.
- Tejada, G. (2012). Movilidad, conocimiento y cooperación: Las diásporas científicas como agentes de desarrollo. *MIGRACIÓN Y DESARROLLO*, VOL. 10, NO. 18.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v10n18/v10n18a3.pdf>
- VIC/L2, proyecto 19G003/04, línea 00000. [Oficina de Relaciones Internacionales]. Convocatoria de ayudas para movilidades breves de profesorado visitante extranjero para impartir clases en inglés curso 2022/23. Universitat Jaume I.
<https://www.uji.es/serveis/ori/base/pdi/professoratvisitant2223/>

FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA MAYÉUTICA RECÍPROCA

M. LUISA SIERRA-HUEDO
Universidad San Jorge (España)

ANA C. ROMEA
Universidad San Jorge (España)

MARINA AGUARELES
Universidad San Jorge (España)

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto europeo titulado «*REciprocal maieutic Approach pathways enhancing Critical Thinking (REACT)*»¹², en el que participan seis instituciones de cinco países (Italia, Grecia, Alemania, Bulgaria y España). El proyecto consiste en la combinación de los enfoques metodológicos de Danilo Dolci y María Montessori para que, a través de la puesta en marcha de una serie de talleres o laboratorios, los estudiantes de secundaria fomenten su capacidad de reflexión y la búsqueda de soluciones ante los problemas que puedan estar afrontando. Así pues, la finalidad de este proyecto es desarrollar e implementar una metodología innovadora que fomente activamente la adquisición y mejora de las habilidades de pensamiento crítico, con el objetivo de promover la educación inclusiva y cultivar valores comunes de tolerancia y aceptación de la diversidad.

1.1. EL MÉTODO DE DANILLO DOLCI

¹² Proyecto cofinanciado por la Unión Europea, programa Erasmus+, número de acuerdo: 621522-EEP-1-2020-1-IT-EPPKA3-IPI-SOC-IN

Danilo Dolci fue un activista social que trabajó arduamente para derribar las estructuras opresoras en Sicilia, en la época en la que dicha región estaba controlada por la Mafia; y que dedicó parte de su trabajo a la pedagogía crítica (Smyth, 1991; Kincheloe y McLaren, 2008; Magendzo, 2017).

El desafío de la pedagogía crítica reside en ofrecer una educación que resalte la interrelación entre el aprendizaje y el poder, así como el potencial de solidaridad social, mediante un enfoque colectivo de aprendizaje, basado en lo que Freire y otros pedagogos críticos denominarían «alfabetización crítica» (Borg y Mayo, 2006). Con el fin de involucrar y empoderar a las personas, Dolci empleaba el enfoque mayéutico recíproco. Este método se fundamenta en una comunicación empática y recíproca, destacando especialmente la capacidad de involucrar a todos los participantes en una reunión. De hecho, Dolci utilizaba el método mayéutico en grupos de individuos para abordar y discutir sus problemáticas. Durante una reunión mayéutica, las personas pueden expresarse libremente y formar parte activa del grupo, dado que todos mantienen una comunicación constante entre sí. A colación de lo expuesto, cabe destacar que la comunicación auténtica se convirtió en una herramienta para la implicación y el cambio (Habermas, 1986) y, en este sentido, la comunicación en el enfoque mayéutico recíproco se diferencia claramente de la transmisión unidireccional. En este enfoque, la comunicación, por tanto, se basa en la escucha activa, la implicación verdadera, el diálogo profundo, los valores y la ética (Banks, 2021), basados en una adaptación recíproca no violenta. La sinceridad, la compasión, la empatía y la honestidad son fundamentales para el proceso de comunicación auténtica. Al trabajar con agricultores, pescadores, mujeres y marginados, Dolci iniciaba un diálogo partiendo de su propio deseo de comprender su propia realidad; y estas conversaciones se manifestaban de manera inmediata como diálogos mayéuticos. El enfoque mayéutico recíproco puede definirse como el resultado de la acción directa y la experiencia, en el que se puede observar una circularidad entre la acción-experiencia y la reflexión. A este respecto, se actúa mediante la creación de diálogos mayéuticos sobre los cuales reflexionar y descubrir las características de

un enfoque que, al trascender la concepción socrática, adquiere un carácter recíproco (Benelli y Schachter, 2017).

Este método, por su parte, va más allá de una visión socrática, convirtiéndose en un enfoque recíproco y global, con posibilidades de aplicación en diferentes lugares y tiempos. Una de las diferencias con el método socrático clásico es que el objetivo del método de Dolci es liberar los pensamientos de una comunidad, en lugar de utilizar una práctica que busque promover el interés individual o que replique fórmulas manidas. Además, con este método, todas las personas pueden contribuir por igual, aunque puede existir un facilitador que asume un perfil bajo con las mínimas intervenciones posibles, pues el proceso debe ser recíproco y la escritura se convierte en un elemento esencial para materializar todo lo dicho en cada sesión. Y, por último, consideramos pertinente señalar que este método no se queda en la abstracción pura, sino que pasa a la acción, a la posibilidad de experimentar cada una de las ideas que los participantes han compartido (Zapirain Iturraran, 2014; Tomás Cámara, 2020; Aceituno Ramos, 2021; Vargas González y Quintero Carvajal, 2023).

En el diálogo mayéutico, se cuestiona la forma en la que planteamos las preguntas, ya que no se busca una única respuesta precisa. Por ejemplo, cuando un docente realiza una serie de preguntas a los estudiantes y se espera de ellos una respuesta «correcta», no estamos favoreciendo este tipo de diálogo mayéutico. En la comunicación mayéutica, el facilitador no asume tener una respuesta definitiva; es cierto que tiene una respuesta, pero es solo una de las muchas posibilidades. Es decir, no se trata solo de hacer preguntas, sino de aceptar todas las respuestas, incluso aquellas que parecen inusuales y sorprendentes, buscando establecer conexiones y armonía. El facilitador debe estar dispuesto a escuchar a las personas mientras profundizan en su propio ser, un proceso que requiere tiempo y que despierta nuevos descubrimientos; y solamente o cuando el grupo se siente satisfecho se puede ir más allá. Asimismo, cabe reseñar que el diálogo no se interrumpe, sino que se actualiza constantemente, ya que la duda y las preguntas son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, podemos aseverar que este enfoque desafía la concepción de una verdad única y establecida por un

grupo selecto de personas, promoviendo, en su lugar, una búsqueda continua y la adquisición y el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico. El mensaje de Danilo Dolci, a pesar de tener su origen en una época pasada, sigue siendo relevante y lleno de potencial inexplorado (Amoraga Montesinos et al., 2017).

1.2. LAS CONTRIBUCIONES DE MARIA MONTESSORI AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

La propuesta educativa de Montessori integra la educación de la mente y el cuerpo con el propósito de fortalecer la personalidad individual y la grandeza de la humanidad. Se basa, por tanto, en una visión renovada de la naturaleza del niño, considerándolo como el protagonista de su propio desarrollo y autor de un trabajo repetido y preciso en un entorno de aprendizaje ordenado y estimulante. El objetivo de esta sección es resaltar los aspectos y dinámicas que contribuyen a la formación y desarrollo de la personalidad humana desde la perspectiva de «la educación como ayuda a la vida» según Maria Montessori.

Montessori sostiene que la independencia es el fundamento primordial del concepto de «personalidad». Esta se manifiesta cuando el ego se desprende de los vínculos con respecto al ego ajeno y comienza a funcionar de manera autónoma. La percepción del propio valor impulsa y mejora la personalidad, llevando al individuo a buscar tareas cada vez más significativas o de mayor relevancia. Aunque las relaciones entre niños y adultos son asimétricas, Montessori destaca la importancia de basarlas en la igualdad. Cabe destacar también que la conquista de la propia personalidad parte de un proceso de personalización, en el cual la independencia es esencial para la integración de funciones y procesos, el autocontrol y la apertura constructiva hacia los demás y el entorno (Martín García y Barrientos Bradasic, 2010).

Por ejemplo, para un niño de seis meses, avanzar hacia la independencia puede significar abandonar libremente su cuna, que debería estar a nivel del suelo, para buscar a su madre o cuidador sin necesitar ayuda externa. La construcción de la independencia implica el pleno ejercicio del potencial humano en un entorno preparado que respeta las necesidades de crecimiento y desarrollo. La construcción de la personalidad también

involucra elementos como el entorno preparado, el trabajo sensoriomotor-mental, la afectividad y la sociabilidad. Asimismo, esto requiere un trabajo espontáneo, adecuado a las fuerzas psicofísicas del niño, apasionado, incansable y personal. Este trabajo se adhiere a los intereses y motivaciones del niño, se realiza con libertad y respeta los ritmos y tiempos de concentración, conectando al niño consigo mismo, con los demás y con el entorno natural y social.

La independencia se relaciona con la capacidad de comprender el mundo y expresar el sentido crítico. El enfoque Montessori promueve habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico, donde se anima a los niños a desarrollar hipótesis y encontrar soluciones por sí mismos. No se trata de transmitir simplemente contenidos científicos, sino de permitir una exploración personal del tema y consulta individual de materiales para desarrollar una presentación única y bien fundamentada (Agudelo Torres et al., 2019).

El papel del maestro en el enfoque Montessori es preparar el entorno, tanto física como conceptualmente. A este respecto, un entorno preparado implica una cuidadosa selección de materiales y una metodología de discusión bien preparada. En este sentido, las metodologías basadas en métodos de investigación se consideran apropiadas para aplicar el enfoque Montessori, que evita la transmisión pasiva (Segura y Moguel, 1993). Este nuevo papel del maestro y las características del espacio de aprendizaje tienen un impacto pedagógico inmediato y un significado profundo. Como menciona Montessori, es necesario liberar a los niños de ser «prisioneros de la civilización» y proporcionarles un mundo adecuado a sus necesidades psíquicas. El estudio de las asignaturas científicas y humanísticas con un enfoque crítico es esencial para liberar a los estudiantes y prepararlos para ser ciudadanos activos (Ayola Mendoza y Moscote Riveira, 2018) .

1.3. LA CONEXIÓN ENTRE AMBOS ENFOQUES

Cada uno de los países participantes en este proyecto ha recabado experiencias y buenas prácticas docentes preexistentes, a nivel nacional y local, demostrando que los métodos de Dolci y Montessori pueden ser aplicados con éxito; resultando evidente que los beneficios que estas

metodologías aportan son valiosos para todos los contextos de implementación. La introducción de la Metodología Mayéutico- Recíproca (RMA, por sus siglas en inglés) con las características propias de los métodos Dolci y Montessori puede generar beneficios a tres niveles:

Nivel institucional: Las reformas recientes y/o la legislación vigente en los países involucrados en la investigación muestran apertura hacia conceptos clave para la implementación del proyecto, tales como el papel fundamental del entorno y espacio de aprendizaje en el proceso educativo, el potencial transformador de la escuela en el cambio social y el desarrollo de habilidades blandas y pensamiento crítico. La estructura legal del sistema educativo de estos países promueve iniciativas como la del proyecto REACT, aunque para ello es fundamental que existan docentes formados en este tipo de metodología, con el fin de que pueda ser introducida en la comunidad educativa. Precisamente, parte del potencial del método RMA reside en involucrar a toda la comunidad educativa en los procesos de diálogo.

Nivel local: existen numerosos proyectos locales y nacionales que se enfocan en los conceptos clave de los métodos de Montessori y Dolci, así como en otros temas importantes como el co-diseño, la participación, el pensamiento crítico, el cambio social, las habilidades blandas, la ciudadanía y la apropiación del proceso de aprendizaje... Todo ello indica un camino claro y definido que permitirá la integración de todos estos elementos en el enfoque REACT, generando una nueva oferta de aprendizaje para los destinatarios.

Nivel de los destinatarios: en todos los países analizados, se reconoce la importancia de la participación de los profesores, estudiantes y padres, en línea con el concepto fundamental de la comunidad educativa, la cual solo puede tener un impacto positivo, si estos tres grupos trabajan de manera paralela en busca del mismo objetivo educativo. Por consiguiente, poner el foco en el pensamiento crítico y las habilidades blandas se convierte en un punto esencial, principalmente en el contexto actual, puesto que el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades resulta estratégicamente relevante, especialmente a nivel comunitario y, en particular, después de los efectos disruptivos, derivados de la pandemia Covid19, que han generado una disminución de la interacción comunitaria en favor

de una realidad más digital. La aplicación de los enfoques de Dolci y Montessori brinda una oportunidad única para «conquistar» nuevamente nuestro propio espacio de aprendizaje y utilizar la lente del pensamiento crítico para ampliar nuestra perspectiva, fortaleciendo esas habilidades blandas que nos convierten en ciudadanos activos y responsables del destino de nuestra comunidad. Este impacto se extiende no solo a los estudiantes, sino también a los profesores y padres, generando beneficios a largo plazo para todos los miembros de la comunidad educativa.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objetivo del presente proyecto es presentar la metodología mayéutica recíproca como herramienta para potenciar el pensamiento crítico en los adolescentes y, de este modo, favorecer la transformación social. El equipo de trabajo europeo llevó a cabo una revisión bibliográfica y de recursos educativos con el fin de analizar el estado de la cuestión en cada país, en lo que respecta al desarrollo del pensamiento crítico, así como en lo concerniente a las metodologías relacionadas con Dolci y Montessori. Además, cada país participante entrevistó a tres expertos en el ámbito educativo, con el objetivo de conocer su perspectiva sobre las posibilidades de implementación de la metodología RMA adaptándola a cada contexto.

Tras el análisis de toda la información recabada y, en el marco de la colaboración estrecha de todos los participantes del proyecto, se diseñó y elaboró el «Manual REACT», un documento que recoge los principios de las dos metodologías principales del estudio y la forma en la que se pueden llegar a desarrollar e implementar talleres específicos de RMA en centros educativos. Este Manual puede aplicarse en centros educativos de secundaria, haciendo partícipes a los docentes, estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad educativa. En el apartado de resultados se desarrollan los principales contenidos de los talleres REACT.

3. RESULTADOS

Tras el trabajo realizado por el consorcio del proyecto, se han desarrollado una serie de talleres organizados en distintas las áreas temáticas, tal y como se puede observar en la Figura 1. Cada una de las áreas temáticas propuestas se trabaja o explora a través de la realización de tres talleres, con la posibilidad de incluir una actividad de cierre opcional. La metodología empleada en el desarrollo de cada taller se fundamenta en el Enfoque Mayéutico Recíproco, el cual ha sido enriquecido con observaciones y estrategias tomadas de María Montessori.

FIGURA 1. Áreas temáticas para el desarrollo de los talleres, pasos y descripción de los talleres que componen el proyecto REACT

	INCLUSIÓN SOCIAL EN EL CENTRO ESCOLAR	BIENESTAR EN EL CENTRO ESCOLAR	ESPACIOS DE APRENDIZAJE EN EL CENTRO ESCOLAR
Taller n.º 1: La Perspectiva del Cambio (PASO 1)	1. Habilidades Sociales	4. Orígenes e Identidad	7. El Espacio de Aprendizaje entre lo Concreto y lo Abstracto
Taller n.º 2: El Proyecto para el Cambio (PASO 2)	2. El Centro Escolar para el Cambio Social	5. La Reconversión Ecológica del Centro Escolar	8. La Comunidad que Educa
Taller n.º 3: La Propuesta para el Cambio (PASO 3)	3. Centro Escolar y Responsabilidad	6. El Lenguaje Partidista	9. Pensamiento Crítico

Fuente: elaboración propia

Al mismo tiempo, cada una de las tres partes (1-3; 4-6; 7-9) conforma un itinerario; todos los itinerarios tienen la misma estructura:

- El PASO 1 tiene como objetivo primordial que los participantes se familiaricen entre sí, se identifiquen y lleguen a un consenso respecto al tema que será abordado durante el segundo taller, de manera inclusiva y democrática, desde la Perspectiva del Cambio.
- El PASO 2 persigue la conversión de la perspectiva de cambio identificada en una acción proactiva, dando lugar así al Proyecto para el Cambio.
- El PASO 3 tiene como propósito transformar el proyecto en una propuesta concreta, la cual se dirigirá tanto al centro escolar, la comunidad educativa, como a otros agentes educativos, bajo el nombre de la Propuesta para el Cambio.

Cada una de las áreas temáticas se describen así:

Inclusión social en el centro escolar: Diversas agendas internacionales y europeas, como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 de la ONU, enfatizan la necesidad de una educación inclusiva y equitativa de calidad, reconociendo la importancia de que los centros escolares sean más inclusivos y estén orientados hacia los derechos de los niños. Todos los niños tienen derecho a recibir una educación de calidad, independientemente de su origen étnico, sexo, religión, lengua, capacidades o estatus migratorio. Los centros escolares desempeñan un papel fundamental en el desarrollo académico, social y emocional de los niños. El itinerario del proyecto REACT en relación con la Inclusión Social se enfoca en la identificación de habilidades sociales dentro de las materias escolares, superando su tendencia a ser subestimadas debido a su carácter transversal. Los pasos de este itinerario se centran en la perspectiva del cambio, la acción proactiva y la transformación del proyecto en una propuesta concreta dirigida al centro escolar y a la comunidad educativa.

Bienestar en el centro escolar: El bienestar de los alumnos se refiere a su capacidad para desarrollar su potencial, aprender y jugar de manera creativa. Esto implica sentirse seguro, valorado y respetado, participar

activamente en actividades académicas y sociales, tener una autoestima positiva, relaciones positivas con docentes y compañeros, y una satisfacción general con la vida en el centro escolar. Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) indican que el sentimiento de pertenencia de los alumnos a su centro escolar disminuye con el tiempo, siendo el acoso escolar y los problemas de salud mental enormes desafíos en la actualidad. El proyecto REACT se enfoca en el bienestar psicofísico de los alumnos, la expresión de su identidad en un entorno escolar seguro, el compromiso con temas ecológicos y la promoción de soluciones a problemas en la comunidad escolar.

Espacios de Aprendizaje en el centro escolar: Los «Espacios de Aprendizaje» se refieren a una visión diferente del aprendizaje y su relación con los entornos educativos. El proyecto iTEC 2010-2014 fue una iniciativa que exploró el diseño del aprendizaje y la enseñanza para el aula del futuro. Los espacios de aprendizaje deben ser flexibles, accesibles y capaces de satisfacer las necesidades de las personas en cualquier momento. El proyecto REACT considera a la comunidad educativa como un eje fundamental para el desarrollo de las jóvenes generaciones. El itinerario propuesto aborda la definición de espacios de aprendizaje, la reflexión sobre la comunidad educativa y los actores involucrados en la educación de por vida, y el desarrollo del pensamiento crítico como habilidades esenciales para un proceso educativo activo y democrático.

3.1. LOS TALLERES REACT

El Taller REACT número 1 se centra en las habilidades sociales y tiene como objetivo ayudar a los alumnos a comprender la importancia desarrollarlas en su vida diaria, tratando de que identifiquen cuáles están presentes en sus asignaturas. En lugar de transferir conocimiento, el coordinador o facilitador del taller actúa como mediador en un debate abierto y respetuoso, creando un entorno seguro y democrático para que los participantes contribuyan activamente. El objetivo final es generar conciencia de que las habilidades sociales están presentes en todas las actividades de aprendizaje, aunque puedan estar ocultas o ser difíciles de identificar. Se busca inspirar a los participantes a tener un sentido de

propiedad y autonomía en su aprendizaje, colocando a los alumnos en el centro del proceso educativo.

El Taller REACT número II se enfoca en el papel del centro escolar como mecanismo para el cambio social y la movilidad ascendente. Se parte de la premisa de que las expectativas de los alumnos para mejorar su posición social y personal a través de la educación han disminuido con el tiempo, lo que genera frustración y falta de participación activa. El objetivo del taller es concienciar sobre el centro escolar como un derecho social que debe facilitar la movilidad social. En esta línea, se busca fomentar la reflexión de los alumnos sobre su derecho a mejorar su condición social y personal a través de su participación activa en la vida escolar. Durante el taller, se discutirán temas relacionados con la transición ecológica, la participación ciudadana en la toma de decisiones y el valor de los bienes comunes, incluyendo el centro escolar, como elementos de capacitación de las comunidades locales. Se espera que el centro escolar recupere su función de ascensor social y que se conceptualice el derecho a mejorar social y personalmente a través de la participación en la vida escolar, tanto a nivel individual como colectivo.

El Taller REACT número III se centra en el tema de la responsabilidad en el contexto escolar. Se destaca la relación entre el ejercicio de un derecho y la responsabilidad asociada a ese derecho. El objetivo del taller es hacer reflexionar a los alumnos sobre su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y su participación activa en el entorno escolar. Se enfatiza que la asistencia a la escuela no es solo un derecho, sino también un deber y una responsabilidad que contribuye al crecimiento colectivo. La conceptualización de esta responsabilidad se relaciona con la ciudadanía activa y la contribución al desarrollo de la sociedad. El resultado podría ser la realización de una propuesta de cambio en beneficio de ciertas clases o grupos de estudiantes que se perciben como altamente expuestos a la vulneración de sus derechos educativos.

El cuarto taller de REACT se centra en la identidad y la conexión entre las personas. En lugar de enfocarse en qué aspecto de la identidad es más importante, el taller explora las raíces comunes de la identidad y busca establecer una definición compartida que abarque elementos personales, grupales y medioambientales. El taller también reflexiona sobre

cómo las asignaturas científicas pueden relacionarse con la realidad tangible de los alumnos, estimulando así su interés y curiosidad en estas áreas de estudio.

El quinto taller de REACT se enfoca en la reconversión ecológica de los centros escolares. En este sentido, se destaca la importancia de tener una buena relación con la naturaleza para el bienestar de los individuos y la sociedad. El tema de la reconversión ecológica ha ganado relevancia y el debate ha evolucionado hacia un enfoque más sostenible desde el punto de vista social y medioambiental. El taller busca reflexionar sobre cómo transformar los comportamientos individuales y de la comunidad escolar hacia un paradigma ecológico. Se busca generar propuestas prácticas para lograr una reconversión ecológica en el centro escolar, ya sea a través de cambios en los sistemas o en los comportamientos.

El sexto taller de REACT se enfoca en el lenguaje partidista y su impacto en las relaciones humanas. Se reconoce al lenguaje como una herramienta esencial para intercambiar ideas y resolver conflictos. Sin embargo, el lenguaje puede dar lugar a malentendidos, sesgos cognitivos y estereotipos. El taller busca crear conciencia sobre el poder y la responsabilidad que tienen los estudiantes al comunicarse con los demás. Se propone una reflexión práctica sobre el uso de las palabras en la vida diaria, tanto dentro como fuera de la escuela. Se abordará el lenguaje utilizado en los medios sociales y las diferencias entre la comunicación en línea y la comunicación en persona.

El séptimo taller de REACT aborda el tema del espacio de aprendizaje y busca generar debate sobre su naturaleza. Se plantean interrogantes sobre qué constituye un aula y qué elementos, tanto físicos como conceptuales, lo conforman. Se enfatiza la importancia de considerar no solo los objetos materiales presentes en el aula, como los pupitres y los mapas, sino también los aspectos conceptuales que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la comunidad educativa en su conjunto. Se analiza la influencia del entorno en el desarrollo de las personas y se reflexiona sobre cómo definir los elementos físicos y conceptuales del aula como espacio de aprendizaje. El taller guía a los participantes para identificar problemas y necesidades en la configuración actual del aula, y luego propone soluciones y cambios personalizados

que no requieran grandes inversiones. El objetivo es fomentar la reflexión transformadora y la participación activa de los estudiantes en la mejora de su entorno de aprendizaje.

El octavo taller de REACT se enfoca en la Comunidad que Educa. Se explora el proceso de aprendizaje como una toma de conciencia generada por la interacción entre elementos personales y el entorno. El objetivo es promover la reciprocidad en el proceso educativo e involucrar a todos los actores, como docentes, padres y entrenadores. A través del debate, se identifican problemas comunes en la dinámica educativa de la Comunidad que Educa, como la presencia de malos modelos o las dificultades para reconocer el aprendizaje en contextos no formales. Como resultado, se busca proponer cambios, como la inclusión de educadores informales o no formales para complementar el proceso educativo.

El Taller REACT número IX se centra en el desarrollo del pensamiento crítico como forma de abordar la reducción de estereotipos culturales y marginación en la educación. El pensamiento crítico implica reflexionar de manera racional, profundizar en temas y comprender las conexiones antes de formar una opinión. El objetivo es estimular un enfoque crítico hacia la información, permitiendo a los alumnos desarrollar su propio punto de vista de manera analítica e independiente. Se enfoca en el razonamiento argumentativo, donde los participantes aprenden a identificar y evaluar argumentos, distinguiéndolos de las suposiciones. Además, se aplica el pensamiento crítico a diferentes asignaturas, cuestionando perspectivas dominantes y explorando diversas estrategias.

4. CONCLUSIONES

Nuestro estudio ha demostrado que los talleres basados en la metodología REACT son altamente efectivos a la hora de promover la participación activa y la colaboración en el entorno educativo. Estos talleres proporcionan un espacio seguro y abierto donde los participantes pueden compartir sus experiencias, perspectivas y conocimientos, lo que fomenta un ambiente inclusivo y de respeto mutuo.

Además, hemos observado que los talleres no solo fortalecen la comunicación grupal, sino que también promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Al trabajar juntos en la identificación y solución de problemas, los participantes aprenden a escuchar y comprender diferentes puntos de vista, a tomar decisiones de manera colaborativa y a desarrollar empatía hacia los demás.

Otro aspecto destacable de los talleres REACT es su enfoque en el cambio a nivel individual y colectivo. Al fomentar la reflexión crítica y la búsqueda de soluciones, estos talleres empoderan a los participantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus propios centros educativos y comunidades. Esto contribuye a la creación de entornos educativos más inclusivos, donde se valora la diversidad y se trabaja en conjunto para superar desafíos y promover el bienestar de todos los estudiantes.

Es importante destacar que la implementación de los talleres REACT requiere un compromiso continuo por parte de los docentes y la comunidad educativa. Asimismo, los resultados positivos obtenidos en nuestras experiencias piloto respaldan la importancia de brindar apoyo y recursos adecuados para la implementación efectiva de esta metodología. Además, se recomienda una evaluación periódica y ajustes según las necesidades y particularidades de cada contexto educativo.

En suma, los talleres basados en la metodología REACT representan una valiosa herramienta para promover la comunicación, el bienestar y la inclusión en los entornos educativos. Su enfoque en el desarrollo del pensamiento crítico, la colaboración y el empoderamiento de los participantes los convierte en una estrategia efectiva para generar cambios positivos y duraderos en los centros educativos y las comunidades.

5. AGRADECIMIENTOS

A todos los miembros del consorcio internacional del proyecto REACT y a los compañeros del grupo de investigación al que pertenecemos, Migraciones, Interculturalidad y Desarrollo Humano.

6. REFERENCIAS

- Aceituno Ramos, A. H. (2021). Incidencia de la Mayéutica en la Pedagogía constructivista. *Eleutheria*, 17(64), 1.
- Agudelo Torres, J. F., Isaza Zuleta, B. E., & Mercado Cervantes, E. E. (2019). Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: Una oportunidad para construir paz en el aula. *Plumilla Educativa*, 23(1), 45-67. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3344.2019>
- Amoraga Montesinos, F., Buraschi, D., & Alvarez Rodríguez, P. (2017). Emancipación y reconocimiento en grupos de aprendizaje dialógico entre adultos 1. Una mirada internacional sobre la educación inclusiva: propuestas de intervención y renovación pedagógica, 2017, págs. 353-360, 353-360. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6483625>
- Ayola Mendoza, M. Y., & Moscote Riveira, E. M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Guajira. *Revista Científica UISRAEL*, 5(3), 23-36. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n3.2018.75>
- Benelli, C., & Schachter, C. (2017). Paulo Freire e Danilo Dolci: Connessioni metodologiche. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2017(1), Article 1. <https://doi.org/10.1285/i9788883051333p193>
- Borg, C., & Mayo, P. (2006). *Learning and social difference: Challenges for public education and critical pedagogy*. USA.
- Habermas, J. (1986). *Teoría De La Acción Comunicativa de Habermas*, Jürgen 978-84-9879-072-6. Editorial Trotta. https://www.todostuslibros.com/libros/teoria-de-la-accion-comunicativa_978-84-9879-072-6
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Grao.
- Magendzo, A. (2017). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Martín García, A. V., & Barrientos Bradasic, Ó. (2010). Los dominios del pensamiento crítico: Una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 19-44. <https://doi.org/10.14201/7150>
- Banks, R. (2021). *The Art of Active Listening: How to Listen Effectively in 10 Simple Steps to Improve Relationships and Increase Productivity*. Nxt Level International.

- Segura, F. T., & Moguel, A. S. (1993). Desarrollo de habilidades de reflexión en la escuela tradicional, activa y Montessori.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70287>
- Tomás Cámara, D. (2020). Critical Thinking Lab: Mayéutica para Millenials. *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, 2020, ISBN 978-84-18083-56-3, págs. 242-251, 242-251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272077>
- Vargas González, C. A., & Quintero Carvajal, D. P. (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 35, 73-96.
- Zapirain Iturraran, I. (2014). Pedagogía de la escucha: Mayéutica, fenomenología y creatividad. *Congreso Humanizar la educación*. Bilbao, 27, 28, 29 junio 2014, págs. 30-40. <http://hdl.handle.net/10810/15116>

COMPARATIVA EN EL USO DE DISPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE 6° DE PRIMARIA EN CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS

PABLO DÚO-TERRÓN

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

ANTONIO-JOSÉ MORENO-GUERRERO

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El uso de dispositivos electrónicos y la conexión a diario a Internet en menores cada vez es mayor y aumenta con la edad (Ramos et al., 2018), sin embargo, no existe una edad de referencia para determinar el tenencia y uso de dispositivos en hogares y escuela. La pandemia provocada por la COVID-19 provocó desigualdades educativas entre los estudiantes que no tienen acceso a dispositivos electrónicos, conexión a Internet o habilidades digitales adecuadas, afrontando dificultades para participar en el aprendizaje en línea (Bucio, 2021). Esto ha ampliado la disparidad de oportunidades educativas entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos (Cabrera et al., 2020). Además, muchos estudiantes en entornos desfavorecidos carecen de conectividad a Internet y ha obstaculizado (Hernández et al., 2022), aún más, su acceso al aprendizaje en línea. Tampoco tienen acceso a dispositivos electrónicos como computadoras o tabletas, lo que dificulta su participación en las clases virtuales (Rappoport et al., 2020).

1.1. DIFERENCIAS ENTRE CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS O PRIVADOS

Las diferencias digitales entre colegios públicos y privados o concertados pueden variar según el contexto y la región específica (Delgado et al., 2021). Sin embargo, existen algunas diferencias digitales comunes que suelen observarse en los colegios privados o concertados, los cuales

cuentan con una mejor infraestructura tecnológica en comparación con los colegios públicos (Martínez y Torres, 2019), por ejemplo, tienen aulas más equipadas (Linne, 2021) con computadoras, pizarras digitales, acceso a internet de alta velocidad, laboratorios de informática. También poseen los colegios privados o concertados mayores recursos y herramientas educativas digitales para la enseñanza-aprendizaje disponible para los estudiantes como aplicaciones o recursos (Alba y Torres, 2019) que promueven las disciplinas basadas en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas (STEAM, por sus siglas en inglés) (Dúo et al., 2022a; Useche, 2022). Pueden utilizar software educativo especializado, plataformas en línea, aplicaciones móviles y otras herramientas digitales que complementan la enseñanza tradicional.

Los colegios privados o concertados pueden facilitar el acceso a dispositivos tecnológicos (Estévez y Ruano, 2022), como computadoras portátiles o tabletas, a sus estudiantes. Además, pueden ofrecer conectividad a internet en el campus escolar o incluso proporcionar conexiones de banda ancha para uso doméstico. Además, los docentes de colegios privados o concertados pueden recibir una mayor capacitación en el uso de tecnología educativa y herramientas digitales (Del Pilar y Ivette, 2023). Esto les permite integrar mejor la tecnología en el proceso de enseñanza y aprovechar al máximo los recursos digitales disponibles.

Otra diferencia entre colegios privados o concertados es su mayor énfasis en la educación digital y la alfabetización tecnológica. Pueden ofrecer asignaturas o cursos específicos sobre pensamiento computacional (Pérez y Urrea, 2022) a través de programación por bloques, robótica, ciencias de la computación y otras disciplinas relacionadas con la tecnología. Aunque, es importante tener en cuenta que estas diferencias no son absolutas y pueden variar de un colegio a otro. Además, algunos colegios públicos también están adoptando cada vez más la tecnología (Marín et al., 2022) y trabajando para cerrar la brecha digital existente.

1.2. BRECHA DIGITAL DURANTE EL PERIODO DE PANDEMIA DE LA COVID-19

La pandemia de COVID-19 ha tenido diversas consecuencias en las escuelas y ha manifestado la brecha digital en entornos desfavorecidos (Anderson et al., 2022; Dúo et al., 2022). La falta de recursos digitales

en la educación provoca la transición abrupta al aprendizaje remoto y la falta de recursos adecuados (Peñuelas et al., 2020; Portillo et al., 2020), lo que ha llevado a una disminución en la calidad y cantidad de la enseñanza (Rea et al., 2020). Este resultado se traduce en una posible pérdida de aprendizaje para muchos estudiantes (Aretio, 2021; Reimers, 2021), especialmente aquellos que no pudieron participar plenamente en el aprendizaje en línea. La falta de acceso a la educación en línea, combinada con otros factores socioeconómicos y emocionales (Anancolla, 2020; López y Alban, 2021), ha llevado a un aumento en la tasa de deserción escolar en algunos entornos desfavorecidos (Calderón, 2021). Los estudiantes que no pueden participar en el aprendizaje en línea pueden sentirse frustrados y desmotivados, lo que puede llevarlos a abandonar la escuela (Isa y Perugachi, 2023; Tineo, 2021).

En un mundo cada vez más conectado, la brecha digital puede hacer que los niños se sientan excluidos de la comunicación y la interacción social en línea, lo que puede afectar su bienestar emocional y su capacidad para relacionarse con otros. Por este motivo, otro impacto negativo que ha tenido el cierre de las escuelas y la falta de interacción social, ha influido en la salud mental de los estudiantes (Muñoz et al., 2021). La falta de estructura, el aislamiento social y las dificultades académicas pueden provocar estrés, ansiedad y depresión en los estudiantes (Cateriano, 2022; Dejesus et al., 2022; Padilla et al., 2022), especialmente en aquellos que ya se encontraban en situaciones desfavorecidas.

Para abordar estas consecuencias, es necesario tomar medidas para cerrar la brecha digital, como proporcionar dispositivos electrónicos y acceso a Internet a los estudiantes que lo necesiten (Fernández et al., 2022; Quiroz, 2022). Además, se deben implementar estrategias para apoyar la salud mental de los estudiantes y proporcionar programas de recuperación y nivelación educativa para aquellos que han experimentado una pérdida de aprendizaje significativa (Berniell et al., 2022; Mancebo y Vaillant, 2022). También es esencial promover la equidad y la inclusión en la educación (Medina y Galván, 2021), garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso a una educación de calidad.

La brecha digital se refiere a la diferencia en el acceso y uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) entre diferentes grupos de personas (Cruz y Rodríguez, 2023; Gómez, et al., 2018; Jeanette y Reyna, 2022). En el caso de los menores, la brecha digital puede tener varias repercusiones negativas como la desigualdad educativa (Benito et al., 2023), donde los menores que no tienen acceso a dispositivos electrónicos, Internet de calidad o habilidades digitales adecuadas pueden experimentar una brecha educativa significativa. La falta de acceso a recursos educativos en línea, plataformas de aprendizaje y herramientas interactivas puede limitar su capacidad para adquirir conocimientos y habilidades relevantes en el mundo digital (Llumiquinga y del Pilar, 2023).

Por otro lado, el uso adecuado de la tecnología es cada vez más importante en el mundo actual (Dúo, 2023). Los menores que no tienen acceso a dispositivos digitales o Internet pueden perder la oportunidad de desarrollar habilidades digitales fundamentales, como la alfabetización digital (González et al., 2022), la resolución de problemas en línea (Moedano et al., 2022), la programación (Dúo et al., 2022b) y la creatividad digital (Conradty y Bogner, 2020). Esto puede ponerlos en desventaja en el futuro laboral (Armas y Alonso, 2022) y limitar su capacidad para participar plenamente en la sociedad digital.

Además, la brecha digital puede ampliar la brecha existente entre el alumnado de diferentes orígenes socioeconómicos (Florián, 2021). Los menores de familias con recursos limitados pueden enfrentar dificultades para acceder a la tecnología (Domínguez y López, 2021) y, por lo tanto, quedarse rezagados en comparación con sus compañeros más privilegiados. Esto puede perpetuar la desigualdad social (Murillo, 2021) y limitar las oportunidades futuras de acceso al mercado laboral de estos menores (Litardo et al., 2023).

Por último, los menores que no tienen acceso a la tecnología digital pueden ser menos conscientes de los riesgos y desafíos asociados con el mundo en línea (Fernández et al., 2023). Pueden carecer de las habilidades necesarias para proteger su privacidad en línea, identificar y evitar el ciberacoso, el *sexting*, el *grooming* y otras formas de explotación en línea (Orosco y Pomasunco, 2020; Tintori et al., 2023). Esto puede dejarlos más vulnerables a los peligros y dificultades asociados con el uso

irresponsable de la tecnología. También, la falta de acceso a la tecnología y a las redes sociales puede aumentar el riesgo de aislamiento social para los menores (Delgado et al., 2023).

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

El confinamiento generado por la COVID-19 en marzo del año 2020 provocó que surgiera la necesidad de tener conocimientos en competencias digitales entre toda la comunidad educativa, equipos directivos, docentes, familias y estudiantes. Este hecho dejó al descubierto la brecha digital en el ámbito educativo en entornos desfavorecidos. Por este motivo, el objetivo principal de este estudio es comparar el uso de dispositivos digitales entre el alumnado perteneciente a centros educativos públicos y concertados de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España), una ciudad fronteriza española pero situada en el norte de Marruecos, la cual destaca por su diversidad lingüística y cultural.

Para conseguir el objetivo principal del estudio, es necesario dividir en dos objetivos secundarios:

- Conocer los recursos digitales de los estudiantes de 6º de Primaria en sus hogares, diferenciando entre centros públicos y concertados.
- Averiguar la frecuencia del uso de dispositivos electrónicos en los de los estudiantes de 6º de Primaria en sus hogares y dentro de las escuelas, diferenciando entre centros públicos y concertados.

3. MÉTODO

El método de estudio está basado en un diseño cuantitativo y descriptivo (Hernández et al., 2014).

3.1. PARTICIPANTES

La muestra fue recogida en septiembre del año 2020 y participaron un total de 924 estudiantes de 6º de Educación Primaria de la ciudad

autónoma de Ceuta, de los cuales, 231 estudiantes pertenecen a colegios concertados y 693 estudiantes a centros públicos, estos datos suponen el 78% del total de estudiantes matriculados en sexto de primaria de la ciudad autónoma de Ceuta (España) en el momento del estudio, según los datos facilitados por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de esta ciudad. La población de Ceuta supera los 85.000 habitantes, y destaca por su diversidad lingüística y cultural debido a ser una ciudad española transfronteriza con Marruecos en el norte de África. Así, el 32% de los habitantes tiene como lengua materna el dariya, un dialecto coloquial del árabe de uso exclusivamente oral que no tiene reconocimiento oficial según los datos aportados por el informe del Consejo Escolar del Estado de 2020.

3.2. INSTRUMENTO

En el instrumento se solicitaba a los estudiantes seleccionar el tipo de centro educativo en el que estaba escolarizado. En Ceuta solo existen centros públicos y concertados de Educación Primaria, no existiendo ningún colegio privado. También fueron solicitados datos sobre los dispositivos electrónicos y la conexión a Internet o Wifi disponible en sus hogares y el uso de estos, dentro de las aulas.

3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El estudio se llevó a cabo en septiembre del año 2020, tras la incorporación del alumnado a la educación presencial debido a la pandemia provocada por la COVID-19. La investigación se realizó a través de un seminario organizado y autorizado por la Dirección Provincial de Educación y Formación Profesional de la ciudad autónoma de Ceuta y centrado en el alumnado de sexto curso de Educación Primaria. La investigación se realizó de forma voluntaria en todos los centros educativos que imparten esta etapa educativa en esta ciudad. El número total de centros participantes fueron de 23 (públicos = 17; concertados = 6). Estos datos han sido extraídos de la base de datos facilitada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

Tras la recogida de datos en formato papel debido a las restricciones sanitarias en el momento de la recogida de datos, estos fueron

introducidos en una base de datos de Excel y, posteriormente, trasladados a la base de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 28 para extraer los resultados.

4. RESULTADOS

Los resultados de la Tabla 1 muestran que un 87.20% de los estudiantes de 6º de Primaria de la ciudad española fronteriza de Ceuta utilizan móviles y que un 83.30% tienen conexión a Internet o Wifi. El reloj inteligente es el dispositivo menos utilizado en este tipo de alumnado con un 28.35%. Únicamente el 2.1% de los estudiantes confirman no tener ningún dispositivo o conectividad a Internet.

Por otra parte, los resultados que diferencian los centros públicos de los concertados en el uso de dispositivos electrónicos muestran una diferencia mayor en aquellos estudiantes que pertenecen a la escuela concertada. Las diferencias más significativas de la escuela concertada respecto a la pública son; en la pertenencia de Tablet con 17.31 puntos más, el ordenador un 17.1 puntos más, el reloj inteligente de 14,09 puntos más y la pertenencia de Internet o Wifi en 10.60 puntos más. La menor diferencia y poco significativa es en la pertenencia y el uso del teléfono móvil con 0.2 puntos. Sin embargo, en la escuela pública hay un mayor porcentaje de estudiantes que no tienen dispositivos, pero solamente un 1.6 puntos mayor.

TABLA 1. Recursos digitales de los estudiantes de 6º de Primaria en sus hogares

Recursos digitales hogares	General (n=924)		Público (n=693)		Concertado (n=231)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Internet o Wifi	770	83.30	559	80.70	211	91.30
Ordenador	413	44.70	280	40.40	133	57.50
Tablet	545	58.98	375	54.11	165	71.42
Móvil	806	87.20	604	87.20	202	87.40
Reloj inteligente	262	28.35	172	24.81	90	38.90
No tengo	19	2.10	17	2.50	2	.9

Fuente: elaboración propia

El 42% del alumnado de la ciudad de Ceuta confirman que usan dispositivos fuera del colegio todos los días de la semana como se observa en la Tabla 2, solamente un 3.9% afirma que no usan dispositivos. Las diferencias entre el uso de estos dispositivos fuera del colegio entre la escuela pública y concertada, es mayor en el uso todos los días de la semana con 6.9% mayor. Sin embargo, en el uso de dispositivos casi todos los días es parecida con un 0.3% mayor en la concertada. El uso de 2-3 veces a la semana es mayor en la pública con 4.6% en la escuela pública, nunca o casi nunca 2 puntos por encima. Los estudiantes que no usan dispositivos electrónicos es mayor en la pública, pero solamente con una diferencia de 0.5%.

TABLA 2. *Uso de dispositivos electrónicos fuera del colegio*

Frecuencia de uso fuera del colegio	General (n=924)		Público (n=693)		Concertado (n=231)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No uso dispositivos electrónicos	36	3.9	28	4.0	8	3.5
Nunca o casi nunca	34	3.7	29	4.2	5	2.2
2-3 veces a la semana	212	22.9	167	24.1	45	19.5
Casi todos los días de la semana	254	27.5	190	27.4	64	27.7
Todos los días de la semana	388	42.0	279	40.3	109	47.2

Fuente: elaboración propia

Para finalizar el aparatado de resultados, en la Tabla 3 se observa como los mayores porcentajes corresponden a extremos opuestos en el uso de dispositivos dentro de los centros educativos en 6º de Educación Primaria, así un 29.4% confirma que usan dispositivos en las aulas todos casi todos los días y un 27.6% que nunca usan dispositivos. Si comparamos el uso en las aulas entre centros públicos y concertados, existe una diferencia mayor de 14.3 puntos en el uso de dispositivos todos o casi todos los días en centros concertados en comparación con los públicos. Incluso, esta diferencia aumenta en colegios concertados en 15.2 puntos en estudiantes que confirman que nunca usan dispositivos en el centro escolar. Además, existe también una diferencia mayor en colegios

concertados en el uso pocas veces al trimestre de dispositivos de 12.6 puntos en relación con los públicos. En centros públicos existe mayor uso de dispositivos una vez a la semana 12.5 puntos más que en concertados.

TABLA 3. Frecuencia de uso de dispositivos electrónicos en mi centro escolar

Frecuencia de uso en centros escolares	General (n=924)		Público (n=693)		Concertado (n=231)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca	255	27.6	165	23.8	90	39.0
Pocas veces al trimestre	213	23.1	138	19.9	75	32.5
1 vez al mes	25	2.7	21	3.0	4	1.7
1 vez a la semana	155	16.8	138	19.9	17	7.4
Todos o casi todos los días	272	29.4	228	32.9	109	47.2

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las diferencias relacionadas con la tenencia de recursos TIC, habilidades y destrezas en el uso de las mismas o formación docente en competencia digital, pueden tener diferencias dependiendo de la zona geográfica o según el tipo de centro de acuerdo con Delgado (2021). A continuación, los autores proceden a discutir los resultados de este estudio en relación con la pertenencia de recursos tecnológicos y el uso de estos en los hogares y en las escuelas en estudiantes de 6º de Educación Primaria en la ciudad fronteriza de Ceuta, además, diferenciando entre centros concertados y públicos.

En relación con el primero objetivo del estudio “Conocer los recursos digitales de los estudiantes de 6º de Primaria en sus hogares, diferenciando entre centros públicos y concertados”, los autores están de acuerdo con la investigación Ramos et al., 2018 que cada vez el uso de dispositivos y herramientas tecnológicas conectadas a Internet entre los jóvenes es mayor. Con los resultados de esta investigación apoyamos estos resultados, aportando que los estudiantes entre 11 y 13 años de la ciudad de Ceuta perteneciente a 6º de Primaria durante la pandemia

poseía un porcentaje alto conexión a Internet y teléfonos móviles. Además, los resultados de este estudio confirman que en Ceuta dependiendo del contexto, en este caso colegios públicos y concertados puede existir diferencias en la posesión de dispositivos electrónicos siguiendo el estudio de Delgado (2021), en este caso, especialmente por este orden en Tablet, Ordenador, Relojes inteligentes y conexión a Internet.

Los autores del estudio están de acuerdo con Muñoz et al. (2021) que la falta de conexión en línea a una educación puede provocar efectos en la salud mental o estrés, especialmente en aquellos estudiantes pertenecientes a entornos desfavorecidos. Incluso con el paso del tiempo se comprobará cómo afecta la brecha digital en entornos desfavorecidos a la inclusión de estos estudiantes al mercado laboral cada vez más digitalizado en línea con el estudio de Litardo et al. (2023). El porcentaje alto de conexión a Internet en menores de edad en la Etapa de Primaria resultante de este estudio, debe ser supervisado por familias y educadores debido a los casos, cada vez mayor, de ciberacoso que también pueden influir en la salud y el rendimiento académico del alumnado con una supervisión en línea como señalan los estudios de Orosco y Pomasunco (2020) y Tintori et al. (2023), a la vista de los resultados principalmente en los estudiantes de colegios concertados con mayores recursos y uso diario.

En relación con el segundo objetivo del estudio “Averiguar la frecuencia del uso de dispositivos electrónicos en los de los estudiantes de 6º de Primaria en sus hogares y dentro de las escuelas, diferenciando entre centros públicos y concertados”, los resultados de este estudio confirman que los estudiantes de 6º de primaria que pertenecen a centros concertados utilizan a diario más los dispositivos digitales y conexión a Internet, tanto en los hogares como en el centro escolar en horario lectivo, en comparación con la escuela pública en línea con el estudio de Alba y Torres (2019). En este sentido, los autores apoyan los estudios de Estévez y Ruano (2022) y Del Pilar y Ivette (2023) los cuáles consideran que en horario escolar existe un mayor uso de las TIC debido a la existencia de una mayor dotación de recursos para la enseñanza-aprendizaje y una mayor formación docente. Aunque, desde la entrada de la ley educativa de aplicación en España (LOMLOE), en España se está apostando por

la formación y acreditación docente en competencia digital, y, además, se incluye el pensamiento computacional en todas las etapas educativas para favorecer las disciplinas STEAM, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, acorde con las investigaciones de Useche (2022) y Pérez y Urrea (2022).

Por otro lado, el uso de dispositivos digitales conectados a Internet en los hogares casi todos los días o todos los días de la semana en edades tempranas, los autores apoyan que esas prácticas deben estar supervisados por familias o tutores legales debido a que pueden ocasionar problemas de salud, marginación social, incluso problemas de ciberacoso en línea como señalan los estudios de Delgado et al. (2023), Fernández et al. (2023) y Murillo (2021). En esta línea existen riesgos como el excesivo tiempo frente a las pantallas limitando el tiempo al uso de actividades deportivas, de socialización y juego entre iguales, la privacidad y seguridad que provocan ataques cibernéticos o ciberacoso, incluso, la visualización de contenidos inapropiados.

Es importante abordar la brecha digital en los menores a través de iniciativas que promuevan la igualdad de acceso a la tecnología y la alfabetización digital. Esto incluye proporcionar acceso asequible a dispositivos y servicios de Internet, educar sobre el uso responsable de la tecnología y brindar capacitación digital a los padres y educadores para que puedan apoyar a los menores en su desarrollo digital.

6. CONCLUSIONES

El uso de dispositivos electrónicos como Tablet, teléfonos, ordenadores o relojes inteligentes conectados a Internet pueden tener beneficios como la conexión social entre iguales, el desarrollo de habilidades digitales, el aprendizaje o creatividad en estudiantes de Educación Primaria. Durante la pandemia y la vuelta a las aulas con medidas preventivas en la ciudad de Ceuta, los resultados de este estudio concluyen que un 83.3% del alumnado tenía conexión Internet y un 87.2% poseía teléfono móvil, con una diferencia mayor entre aquellos estudiantes que pertenecían a centros concertados respecto a los de centros públicos. Solo un

2.1% de los estudiantes afirman no tener dispositivos digitales ni conexión a Internet.

Además, la frecuencia en el uso de dispositivos electrónicos en los hogares todos los días era de un 42% con una diferencia de 7 puntos más en aquellos que pertenecían a centros concertados, sin embargo, no existen diferencia entre centros concertados y públicos en el uso de dispositivos digitales cuando se trata de utilizarlo casi todos los días de la semana.

Por último, el estudio concluye que para los estudiantes de 6º de Educación Primaria, la frecuencia del uso de dispositivos electrónicos dentro de las escuelas todos o casi todos los días supone un 29.4%, con una gran diferencia entre centros concertados 47.2% y en los centros públicos de 32.9%.

Las limitaciones de este estudio se centran en la muestra, debido que se extrae de una zona fronteriza con unas características peculiares de diversidad cultural, por tanto, estos datos pueden no ser extrapolables a otras comunidades españolas o del mundo.

Como futuras líneas de investigación se pueden establecer correlaciones entre la posesión y uso de dispositivos digitales y conexión a Internet y antecedentes de inmigración o pertenencia a etnias.

Los resultados de esta investigación pueden brindar datos a los centros educativos, familias y administraciones sobre el uso de dispositivos electrónicos en estudiantes de Educación Primaria, de manera que se pueden conocer datos para poder acceder a información y recursos educativos, realizar un aprendizaje en línea o la comunicación y colaboración de los estudiantes. También es importante conocer que desde los 11 años los estudiantes manipulan dispositivos digitales con conexión a Internet y se deben realizar charlas o cursos de prevención en el uso de estos para evitar posibles casos de ciberacoso cada vez en edades más tempranas.

7.AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo de libro es resultado de la Tesis Doctoral “STEAM en Educación Primaria: impacto en las competencias y motivación del alumnado de Ceuta”.

8.REFERENCIAS

- Alba Farinango, K. P., y Torres Ruíz, M. E. (2019). Estudio del uso de aplicaciones interactivas en dispositivos móviles para el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Matemática en los colegios públicos y privados de la provincia de Pichincha. [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio digital PUCE. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/16274>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R., y Gastaldo, I. (2005). Diferencias de los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 11(2), 127-146.<https://doi.org/10.7203/relieve.11.2.4252>
- Anancolla, A. M. C., y Marina, A. (2020). Percepción sobre la educación virtual, en adolescentes de la parroquia Salasaca, durante la pandemia del COVID-19.[Tesis Doctoral, Universidad Técnicas de Ambato]. Repositorio digital UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/32403>
- Anderson, L., Martínez, G., y Londoño, D. (2022). COVID-19: Las TIC y la ruptura del velo de la desigualdad social en la Educación. Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, 9(1), 117-124.<https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.010>
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9-32.<https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Armas-Alba, L., y Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. Revista internacional de pedagogía e innovación educativa, 2(1), 11-48.<https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.58>
- Benito, I. S., Cantabrana, J. L. L., y Grimalt-Alvaro, C. (2023). La inclusión digital en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática. Bordón: Revista de pedagogía, 75(1), 127-146.<https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94541>

- Berniell, L., Díaz, B., Estrada, R., Hatrick, A., LLambí, C., Maris, L., y Singer, D. (2021). Políticas para reducir las brechas educativas en la pospandemia. Banco de desarrollo de América Latina.
- Bucio, C. I. P. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. LOGOS Revista de Filosofía, 136, 9-22. <https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873>
- Cabrera, L., Pérez, C. N., y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus? International Journal of Sociology of Education, 27-52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Calderón Ruiz, L. E. (2021). Factores de riesgo de deserción escolar durante la pandemia (Covid-19) en la Unidad Educativa" 12 de noviembre" del cantón Píllaro.[Tesis Doctoral, Universidad Técnicas de Ambato]. Repositorio digital UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/33753>
- Cateriano Araya, M. G. (2022). Estrés académico en estudiantes de psicología en aislamiento social: un estudio comparativo según sexo, edad, ciclo y condición laboral.[Tesis Doctoral, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio digital Autónoma. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/2118>
- Conradty, C., y Bogner, FX. (2020)How Creativity in STEAM Modules Intervenes with Self-Efficacy and Motivation. Education Science, 10(3), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci10030070>
- Consejo Escolar de Gobierno (2019). Informe sobre el Estado del Sistema Educativo de Ceuta y Melilla. Curso 2017-2018. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://bit.ly/3DbTY8G>
- Cruz, C. L. A., y Rodríguez, J. D. C. (2023). Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje del inglés, una revisión de literatura. Espacio I+ D, Innovación más desarrollo, 12(33), 31-46. <https://doi.org/10.31644/IMASD.33.2023.a02>
- Dejesus, R., Ramos Martínez, A. M., y Ortiz Angulo, A. Z. (2022). Revisión sistemática sobre la salud mental en el adulto mayor durante el aislamiento social por Covid-19[Tesis Doctoral, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio digital UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/45573>
- Del Pilar, L. L. L., y Ivette, P. H. L. (2023). Competencias digitales y actitud hacia el uso de las TIC en docentes del nivel inicial del distrito de Sachaca de Instituciones Públicas y Privadas, Arequipa 2022.[Tesis Doctoral, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio digital UCSM. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/12359>

- Delgado Galindo, P., Rodríguez Santero, J., y Torres Gordillo, J. J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre eficacia escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. REOP, 32(3), 93-111. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557>
- Delgado, R. C., Fernández-García, C. E., Hurtado, Z. G., Curilla, N. M., y Cerna, C. A. P. (2023). Una revisión sistemática de la literatura en Scopus sobre deserción universitaria y brechas digitales en un contexto del COVID-19. *Revista EDUCA UMCH*, (21), 101-124.
- Domínguez, P. M. L., y López, A. M. (2021). Educación en línea: una revisión de las limitaciones en México ante la crisis del COVID-19. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 12(36), 58-72.
- Dúo-Terrón, P. (2023). Análisis del Software Scratch en la Producción Científica durante 20 Años: Programación en Educación para Desarrollar Disciplinas de Pensamiento Computacional y STEAM. *Ciencias de la Educación*, 13(4), 404-415.
- Dúo-Terrón P, Hinojo-Lucena FJ, Moreno-Guerrero AJ y López-Núñez JA (2022a). STEAM in Primary Education. Impact on linguistic and mathematical competences in a disadvantaged context. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.792656>
- Dúo-Terrón, P., Hinojo-Lucena, F.-J., Moreno-Guerrero, A.-J., y López-Belmonte, J. (2022b). Impact of the Pandemic on STEAM Disciplines in the Sixth Grade of Primary Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12 (8), 989–1005. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080071>
- Fernández Río, F. J., López Aguado, M., Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., y Manso Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: Una investigación sobre profesorado y familias. *Revista complutense de educación*, 33(2), 351-360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>
- Fernández-Herrerías, A., Jiménez-Torres, M.G., Moreno-Guerrero, A.J., y Dúo-Terrón, P. (2023). Cyberaggression and cybervictimisation in school youth - the influence of age and sex. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 21(1), 18-25.
- Florián León, E. I. S. (2021). Integración de las TIC en un modelo educativo a distancia y calidad de aprendizaje en estudiantes de zona rural: una revisión sistemática entre el 2010-2020.[Trabajo de Investigación, Universidad Privada del Norte]. Repositorio digital UPN. <https://hdl.handle.net/11537/25685>

- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M., y Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6(16), 47-62. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., y Otero-Mayer, A. (2022). La brecha digital como factor de exclusión social: Situación actual en España. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(31), 103-128. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v2.06>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, C. C., García, Y. I. L., Luna, J. M., y Grijalva, P. M. (2022). El desarrollo curricular durante la pandemia. Perspectivas y retos del padre de familia como docente. *Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 4(3), 18-29. <https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.3.601>
- Isa Bravo, C. L., y Perugachi Aguilar, S. J. (2023). Estado emocional y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Educación Básica Isabel La Católica en la ciudad de Babahoyo. [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio digital UTB. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/14021>
- Jeanette Mola, D., y Reyna, C. (2022). Indicadores de desigualdad y Gobierno Electrónico: revisión sistemática y estado del arte. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas. Nueva Época (GAPP)*, (30), 45-55. <https://doi.org/10.24965/gapp.10987>
- Linne, J. (2021). La educación del siglo XXI en tiempos de pandemia. *Ciencia, docencia y tecnología*, (62), 13-14. <https://doi.org/10.33255/3262/933>
- Litardo, J. T., Wong, C. R., Ruiz, S. M., y Benites, K. P. (2023). Retos y oportunidades docente en la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana. *South Florida Journal of Development*, 4(2), 867-889. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n2-020>
- Llumiyinga, S., y del Pilar, R. (2023). Entorno virtual como refuerzo en el aprendizaje de números enteros para los estudiantes de octavo año de Educación General Básica Superior de la Unidad Educativa “2 de agosto”, en el Cantón Mejía Ecuador. Año lectivo 2021-2022. [Tesis Doctoral, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio digital UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/30171>
- López, C. M., y Alban, J. R. A. (2021). Educación virtual y factores sociales, económicos y culturales en estudiantes de educación superior en tiempos de Covid-19. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2), 416-432. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.21066>

- Mancebo, M. E., y Vaillant, D. (2022). Programas de recuperación de aprendizajes. *Diálogo Interamericano*.
- Marín-Suelves, D., Becerra-Brito, C. V., y Rego-Agraso, L. (2022). Digital educational resources in early childhood Education. *Digital Education Review*, (41), 44-64.<https://doi.org/10.1344/der.2022.41.44-64>
- Martínez-Martínez, O. A., y Torres, M. E. V. (2019). La marginación social y la perspectiva de la educación privada en México. Un estudio cualitativo. *Revista de Sociología*, 34(2), 20-33.<http://orcid.org/0000-0003-4103-674X>
- Medina, M. Á. N., y Galván, J. J. M. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en supervisión educativa*, (35), 1-42. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- Moedano, R. Z., Magdaleno, S. L. C., y Medellín, J. S. (2022). Estrategias didácticas y tecnología utilizada en la enseñanza de las ciencias: Una revisión sistemática. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), 1-18.https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1396
- Muñoz, A. V., Huaman, H. I. M., y Siesquén, J. A. S. (2021). Influencia de la salud mental en el rendimiento académico de universitarios por Covid 19. *Hacedor-AIAPÆC*, 5(2), 119-129.<https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1935>
- Murillo, J. C. B. (2021). El lugar importa: brecha digital y desigualdades territoriales en tiempos de COVID-19 Una revisión comparativa sobre la realidad argentina, sus provincias y principales centros urbanos. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (24), 66-100.
- Orosco, J.R., y Pomasunco, R. (2020). Adolescentes frente a los riesgos en el uso de las TIC. *REDIE*. 22(17), 1607-4041. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e17.2298>
- Padilla, H. A. S., Perera, J. J. D., Amezcua, C. D. A., y Fernández, M. S. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 392-409.<https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1650>
- Peñuelas, S. A. P., Pierra, L. I. C., González, Ó. U. R., y Nogales, O. I. G. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y representaciones*, 8, e589-e589.<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Pérez, C. A. y Urrea, L. M. (2022). Efectos de las actividades conectadas y desconectadas en el desarrollo del pensamiento computacional y en la aplicación de conceptos computacionales durante la solución de problemas de programación siguiendo el modelo de progresión de tres estados.[Tesis final de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio digital UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18357>

- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Ó. U., y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos Y Representaciones*, 8(SPE3), e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Quiroz Ruiz, A. C. (2022). Análisis de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia asociada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación [Trabajo Final de Grado, Universidad EAFIT]. Repositorio digital EAFIT. <http://hdl.handle.net/10784/31073>
- Ramos Soler, I., López-Sánchez, C., y Torrecillas Lacave, T. (2018). Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital. *Comunicar*, 56, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-07>
- Rappoport Redondo, S., Rodríguez Tablado, M. S., y Bresanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: Una guía teórico-práctica para docentes. UNESCO.
- Rea, D. H. A., Palacios, L. A. Z., y Yuquilema, J. C. P. (2020). Covid-19 y la educación virtual ecuatoriana. *Investigación académica*, 1(2), 53-63.
- Reimers, F. (2021). Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. UNESCO.
- Tineo Morales, P. R. (2021). Características de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes dentro de entornos virtuales de aprendizaje en el 2do Grado de Educación Primaria de un colegio privado de Lima. [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio digital PUPC. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19534>
- Tintori, A., Ciancimino, G., Bombelli, I., De Rocchi, D., y Cerbara, L. (2023). Children's Online Safety: Predictive Factors of Cyberbullying and Online Grooming Involvement. *Societies*, 13(2) 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc13020047>
- Useche Gutiérrez, G. (2022). EpiSTEAM, un modelo didáctico para la educación media técnica industrial, fundamentado en el enfoque STEAM y la epistemología de las ciencias. [Tesis Doctoral, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio digital RI-UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3310>

OBSTACULOS PARA LA ESCRITURA DE RELATOS DOCENTES CON UN ENFOQUE REFLEXIVO

ALEJANDRA NOCETTI-DE-LA-BARRA

Universidad Católica de la Santísima concepción

PATRICIA TRONCOSO IBACACHE

Institución donde se adscribe el autor

1. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, existe acuerdo en cuanto a la importancia de un proyecto formativo comprometido con una generación de profesionales reflexivos (Brookfiel, 2017; Domingo, 2021; Ruffinelli, 2017; Schön, 1992; Tardif & Núñez, 2018). Para avanzar en esta dirección, hace falta cambios e innovaciones en los planteamientos academicistas y técnicos que distinguen los modelos formativos universitarios (Béjar, 2020; Domingo, 2021; Tardif, 2004) y el enfoque del desarrollo profesional docente (Marcelo & Vaillant, 2017). Existe abundante evidencia que indica que el conocimiento teórico adquirido en los programas de estudio universitario o en los cursos de educación continua, resultan ser insuficientes para resolver problemáticas y desafíos que se presentan en la acción profesional real en las instituciones educativas (Korthagen, 2010; Nocetti y Medina, 2018; Salinas-Quintanilla & De la Fuente Rodríguez, 2021). Por ello, el personal de educación y los estudiantes que están en formación deben recibir capacitación para llevar adelante una práctica reflexiva que posibilite la construcción de saber práctico (Contreras, 2016 a; Clandinin y Connelly, 2000), a partir de un análisis reflexivo de la propia acción profesional.

En atención a lo anterior, se observa un discurso proclive a la formación de profesorado reflexivo, pero resulta difícil responder a este desafío, porque todavía los proyectos curriculares universitarios responden a una racionalidad técnica (Grundy, 1987; Pascual, 1998; Russell, 2012;

Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019), en que se valora más el conocimiento teórico que el saber práctico que se desprende del análisis reflexivo de la propia actuación docente, tanto desde una perspectiva técnica, deliberativa y crítica.

De acuerdo con los antecedentes anteriores, es importante, establecer cuáles son las estrategias o dispositivos que ayudan a los docentes en formación a tener una experiencia reflexiva temprana, idealmente en conjunto con otros estudiantes de pedagogía y con profesionales de la educación para lograr una reflexión más profunda y transformadora de la acción profesional (Nocetti et al., 2023). Se observa que en las universidades se diseñan actividades de aprendizaje de la práctica reflexiva basadas en la observación de sí mismo (Barth-Cohen, et al., 2018; Bórquez-Mella et al., 2020; Nagro, 2020; Sáez y Nocetti, 2023; Tenorio y López, 2019), la escritura de relatos (Anijovich & Cappelletti, 2019; Hizmeri et al., 2021; Nocetti et al., 2019; Nocetti et al., 2020b; Silva-Peña & Paz Maldonado, 2019) y la participación en diálogos reflexivos (Brockbank, A. y McGill, 2008; Ruffinelli et al., 2020), sin embargo existen escasas investigaciones que están estableciendo cuáles son las barreras para lograr una práctica reflexiva.

En el ámbito de la observación de clases existe una tradición de empleo de video con fines formativo en el ámbito universitario y en las instituciones escolares (Paguay y Wagne, 2010). Es importante, reconocer que la videoformación se emplea desde hace más de tres décadas y se inicia con experiencias de microenseñanza, momento en que el objetivo es buscar la efectividad didáctica. Más recientemente, se está empleando el video con la intención de generar un espacio de reflexión individual y colectivo, apuntando la experiencia a profundizar en el sentido e implicancias que tiene la propia acción docente (Anijovich et al., 2019; Nocetti, 2016; Sáez y Nocetti, 2023)

Respecto de la escritura de relatos docentes, existe actualmente una crítica sobre la inapertinencia del empleo de éstos en la formación inicial desde un enfoque de investigación social, dado que consolida el desconocimiento de la epistemología que allí se gesta e invisibiliza a los verdaderos autores (Núñez, 2023). Además, se evidencia a lo largo del tiempo que se transita desde la elaboración de diarios de docentes

(Zabalza, 2005) que constituyen experiencias formativas de carácter individual. Posteriormente, se desarrollan experiencias de investigación y de formación docente que tienen un carácter colectivo, inicialmente entre personal docente y más recientemente, se experimenta con docentes en formación. En esta perspectiva destaca la Indagación Narrativa (Bugueño et al., 2020; Clandinin y Connelly, 2000; Contreras et al., 2019; Contreras, 2017; Contreras, 2016; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). Más recientemente, el empleo de relatos docentes se está incorporando en experiencias colectivas con participación de actores de la escuela y la universidad, potenciando un vínculo formativo reflexivo y formativo que retroalimenta la acción profesional en ambas direcciones (Nocetti y Espinoza, 2022; Nocetti et al., 2023). Además, también cabe destacar la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógica (Suárez & Metzdorff, 2018; Suarez, 2015) que se distingue de la anterior, porque son los profesores/as quienes reescriben sus historias y mantienen su estatus de autor de dichas experiencias con un alto potencial formativo en perspectiva de desarrollo profesional.

A nivel nacional, en Chile, en contexto de pandemia por el COVID-19, se idea y valida una experiencia de escritura de relatos docentes denominada Seminario Narrativo Docente (Nocetti et al., 2023) que se basa en la escritura de relatos docentes que son compartidos mediante la lectura en una reunión virtual en grupos integrados por docentes en formación, profesores en servicio y formadores de docentes de distintas disciplinas. Se observa que al compartir los relatos docentes no solo reflexionan sobre lo que hacen en términos docentes, sino también, identifican saberes prácticos en su quehacer profesional (Contreras, 2016; Nocetti et al., 2023). Esta experiencia en la línea de generar espacios de trabajo colaborativo interinstitucional, interdisciplinario que se abre a un enfoque de preparación de la enseñanza situado, reflexivo y crítico.

Los antecedentes anteriores, establecen que existe claridad respecto de las estrategias que son útiles para estimular una experiencia reflexiva del análisis de la acción profesional. No obstante, lo anterior, se ha investigado insuficientemente respecto de los obstáculos iniciales que se experimentan con estos dispositivos y en particular no existe información sobre las barreras que se experimentan frente a la proposición de escribir

un relato docente que posteriormente será compartido en un grupo con compañeros de distintas disciplinas, profesores en servicio y formadores de docentes universitarios. En ese contexto, en este estudio surge interés por conocer cuáles son los obstáculos que experimentan los docentes en formación cuando escriben relatos de experiencias docentes como parte de la participación en el Seminario Narrativo Docente.

2. OBJETIVO

Describir cuáles son los obstáculos iniciales que experimentan docentes en formación chilenos para realizar una escritura de relatos docentes con un enfoque reflexivo y colectivo

3. METODOLOGÍA

Enfoque. La investigación fue realizada con un enfoque interpretativo (Álvarez-Gayou, 2013; Crotty, 1998; Denzin, & Lincoln, 2012). En particular, el método correspondió al estudio de casos instrumental (Stake, 2013), centrado en describir la experiencia de los obstáculos experimentados por docentes en formación al escribir relatos docentes desde una perspectiva reflexiva en las asignaturas de práctica pedagógica en dos universidades chilenas. Es importante señalar que, en este estudio, la escritura del relato docente es la primera etapa de la estrategia denominada Seminario Narrativo Docente (SND) que corresponde a un espacio de lectura de relatos docentes que se concreta en un encuentro virtual, en que grupos constituidos por profesores/as en servicio, docentes en formación y profesores universitarios por turno leen sus relatos de experiencias pedagógicas para identificar y resignificar saberes prácticos (Nocetti et al., 2023).

Participantes. La selección de los casos se realizó de acuerdo con el potencial de transferencia, ya que los resultados pueden extrapolarse a otros programas de formación pedagógica de carácter regional presentes a nivel nacional. Se emplearon los siguientes criterios para desarrollar un muestreo intencional (Flick, 2015): ser estudiantes de programas de pedagogía, estar cursando la Práctica Profesional o la anterior a ésta, pertenecer a una universidad regional y haber asistido al menos a un

Seminario Narrativo Docente. Participaron un total 121 docentes en formación de dos universidades regionales, distribuidos del siguiente modo: 26 estudiantes del programa de Educación Parvularia, 30 estudiantes del programa de Educación Básica, 18 del programa de Educación Diferencial, 25 del programa de Biología y Ciencias Naturales, 22 programa de Educación Física

Estrategia de recogida de datos. El trabajo de campo se realizó, entrevistando a docentes en formación de dos universidades de la región Bío Bío. Las entrevistas se prolongaron por seis meses y finalizaron cuando no se detectaron nuevos significados que contribuyeran a la comprensión del problema. Se emplearon dos técnicas de producción de datos cualitativos (Kvale,2011): a) Entrevistas semiestructurada y b) Entrevistas focalizadas. El guion inicial de la entrevista semiestructurada contempló dos temas: la noción de práctica reflexiva y las barreras personales para la escritura de relatos docentes. En las entrevistas focalizadas, se dialogó en torno a como creencias, actitudes y criterios metodológicos propiamente tal, se constituyen en obstáculos iniciales para la escritura de relatos de experiencias docentes. En todos los casos, las entrevistas se realizaron por plataforma Zoom y se firmó consentimiento informado, garantizándose la confidencialidad y anonimato.

Análisis de los datos. El análisis de contenido se inició con la reducción de los datos mediante codificación de primer orden (Gibbs, 2012). Luego, se desarrolló codificación de segundo orden, posibilitando la configuración de categorías y subcategorías. Finalmente, se idearon esquemas para hacer explícitas relaciones entre la categorías con apoyo del programa Atlas-ti- 23. En cuanto a los criterios de calidad (Vasilachis, 2006) se empleó: a) La credibilidad o criterio de verdad referida a la coincidencia entre los hallazgos y la experiencia de los participantes, esto se logró mediante triangulación de informantes, es decir, explorando la experiencia de docentes en formación de distintos programas de pedagogía y conversaciones persistentes con los participantes, b) La Transferibilidad o el grado en que los hallazgos fueron reconocidos por personas de contextos similares, también se trabajó el muestreo teórico a través de la diversificación de instituciones universitarias y c) la confirmabilidad referida a la neutralidad de la interpretación de la

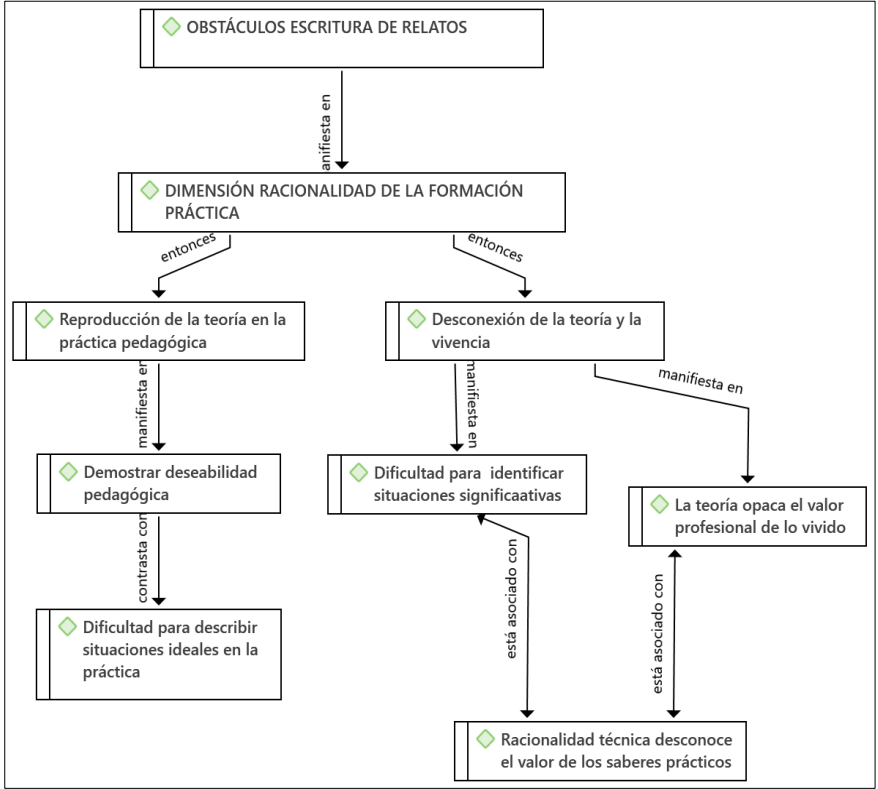
información lograda a través del análisis de citas textuales de las entrevistas y la reflexión de los investigadores de modo independiente.

4. RESULTADOS

A partir de los análisis de los datos cualitativos se configuraron cuatro categoría de análisis que representan los obstaculizadores de la escritura de relatos docentes con un enfoque reflexivo. Estas categorías corresponden a: 1) Racionalidad de la formación práctica; 2) Criterios metodológicos para la escritura de relatos docentes; 3) Creencias personales en torno a la escritura; 4) Disposición afectiva-actitudinal.

Categoría 1. Racionalidad de la formación práctica.

FIGURA 1. Racionalidad de la formación práctica



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se describen aspectos de la racionalidad que subyacen a los programas de las asignaturas de la práctica pedagógica que afectarían negativamente la disposición a la escritura de relatos docentes

Reproducción de la teoría en la práctica pedagógica

Se aprecia el predominio de una racionalidad instrumental en los programas de asignaturas de la práctica pedagógica, aspecto que queda de manifiesto en imposición de temas sobre los que se debe escribir o los marcos teóricos desde los que se debe interpretar lo vivido. Esto significa que la teoría se va reproduciendo a través del discurso escrito, siendo difícil ponerlo en cuestionamiento y por ello, constituye una barrera para una escritura reflexiva.

(...) Porque a veces cuando nos imponen una temática para escribir el relato nos limita y eso es una barrera como para poder pensar más allá y reflexionar. Entonces, uno no se puede expresar libremente y uno tiende a repetir lo que te enseñan teóricamente en la Universidad. Eso es difícil de ponerlo en cuestionamiento, no sé si se entiende. (Parv.15)

La experiencia anterior se conecta con la deshabilidad pedagógica, es decir, los estudiantes tienden a escribir relatos docentes que se ajusten a lo que se espera teóricamente ocurra en el aula, disminuyendo la posibilidad que se produzca cierta reflexión. Y, aunque habitualmente el relato se inicia con acontecimientos que describen una problemática docente desde la perspectiva teórica, en el desenlace intencionan evidenciar los principios didácticos o pedagógicos promovidos en la enseñanza en la universidad.

(...) al inicio me complicó la dificultad de tener algo significativo que decir y eso puede llevarte a escribir finalmente algo que se espera que vivas. Es decir, escribo sobre una problemática, pero el desenlace termina como una historia bonita que se ajusta a la teoría. Igual eso puede pasar y entonces, no hay mucho espacio para la reflexión docente. (E-Fis. 120)

Desconexión de la teoría y la vivencia

Otra barrera que experimentan los docentes en formación para escribir relatos docentes con enfoque reflexivo es la dificultad para girar su mirada hacia su propia vivencia y en ella identificar situaciones

significativas desde la perspectiva profesional. Por consiguiente, es problemático para el estudiante de pedagogía reconocer en su vivencia experiencias con estatus formativo.

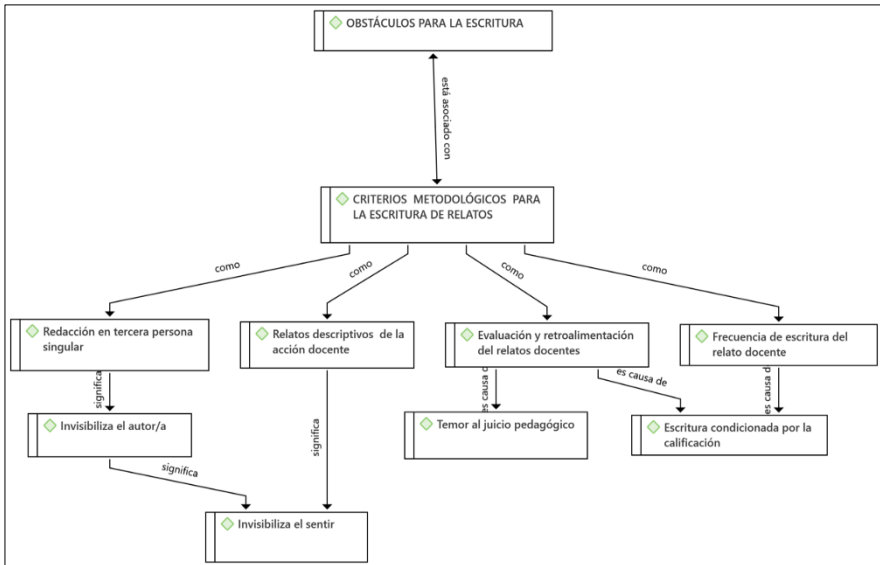
(...) la inseguridad al momento de describir la situación, porque uno no le toma el peso a lo vivido. En general, una piensa que a lo mejor esto no es importante, pero luego cuando uno lo cuenta, una se da cuenta que hay mucho aprendizaje que se puede obtener de la situación con ayuda del grupo. (Bio 88)

Por consiguiente, el modelo formativo instrumental levanta una barrera que se manifiesta en una desconexión entre la vivencia y la teoría. En palabras de los participantes, la teoría opaca el valor de lo vivido y por ello, se hace difícil identificar sucesos vividos en la institución educativa con alto potencial en términos del aprendizaje profesional, afectando el potencial reflexivo del relato de experiencia. (Dif. 65)

(...) Hay tanta valoración de lo teórico que de repente no nos damos cuenta de que en la experiencia hay aprendizaje importantes que aportan a la formación y si se relatan se pueden internalizar. (E-Fis. 106)

Categoría 2. Criterios metodológicos para escritura de relatos docentes

FIGURA 2. Criterios metodológicos para escritura de relatos docentes



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se describen criterios metodológicos que habitualmente se sugieren al estudiantado en la asignatura de práctica pedagógica y que estarían dificultando una escritura conectada con su sentir, aspecto clave para desencadenar una experiencia reflexiva en el futuro docente.

Redacción del relato descriptivo y en tercera persona singular

Los docentes en formación perciben que en las asignaturas de práctica pedagógica se exige y refuerza la escritura académica caracterizada por una redacción en tercera persona singular. Esta forma de componer un texto invisibiliza al autor y por ello, dificulta la explicitación del sentir, siendo esto percibido como un obstáculo para una escritura reflexiva.

(...) Que estábamos siempre tan acostumbrados a hacer ensayos, trabajos, todos muy teórico. Entonces, no podíamos incorporar lo que pensábamos y sentíamos, solamente había cabida para la teoría. Entonces, era difícil relatar una experiencia significativa cuando nunca lo habíamos hecho así. Además, la redacción cambió al incluirnos a nosotras en apreciaron nuestras emociones y eso, antes era objetado. (Parv 25)

Otro obstáculo inicial para una escritura reflexiva según la experiencia del estudiantado es la exigencia de una descripción detallada de la acción del docente. Esa escritura muchas veces refuerza la pretensión de demostrar efectividad didáctica o formativa. Este tipo de texto difícilmente va a desencadenar reflexión, porque adolece del carácter problematizador, ya sea porque se ajusta a lo deseable o deja escaso margen para explicitar el sentir del autor/a, aspecto clave para abrirse al examen reflexivo de lo vivido.

(...) Otra cosa que me di cuenta es que siempre en los trabajos nos hacía describir nuestras acciones con mucho detalle y lo más objetivo posible. En esto era diferente, la idea entendí era relatar eso que nos afectó y entonces, era difícil salir del esquema de escritura anterior. (Bio. 82)

Evaluación y retroalimentación de la escritura del relato.

Los docentes en formación reconocen que la evaluación del relato condiciona su escritura, es decir, se esfuerzan por escribir según un estándar teórico, disminuyendo el potencial reflexivo de la experiencia vivida. Igualmente, la retroalimentación del relato docente es vista como un obstáculo, ya que la perciben como un juicio de valor de su vivencia, en

lugar de ayudarles a lograr una problematización de ésta para potenciar la práctica reflexiva.

(...) Ya, es que a nosotras nos evaluaron el relato. Entonces yo decía, estas cosas tienen que quedar bien escritas, esto tiene que estar como dice la teoría. Entonces, una escribe por la nota y la vivencia real pasa a un segundo plano. (Dif. 66)

(...) Yo pienso igual que mi compañera, la retroalimentación nos hace pensar que hay que escribir según la teoría que nos enseñan en la Universidad y, nos dimos cuenta que lo que hace reflexionar en el grupo es eso que no resulta y por eso, aprendemos entre todos. (Parv. 7)

Frecuencia de escritura de relatos docentes

Cuando se solicitan relatos semanales los docentes en formación reportaron que era difícil encontrar en cada jornada de trabajo en el centro educativo o jardín infantil una situación significativa que relatar y, por eso, la exigencia de un relato semanal es un obstáculo para la escritura con fines reflexivos.

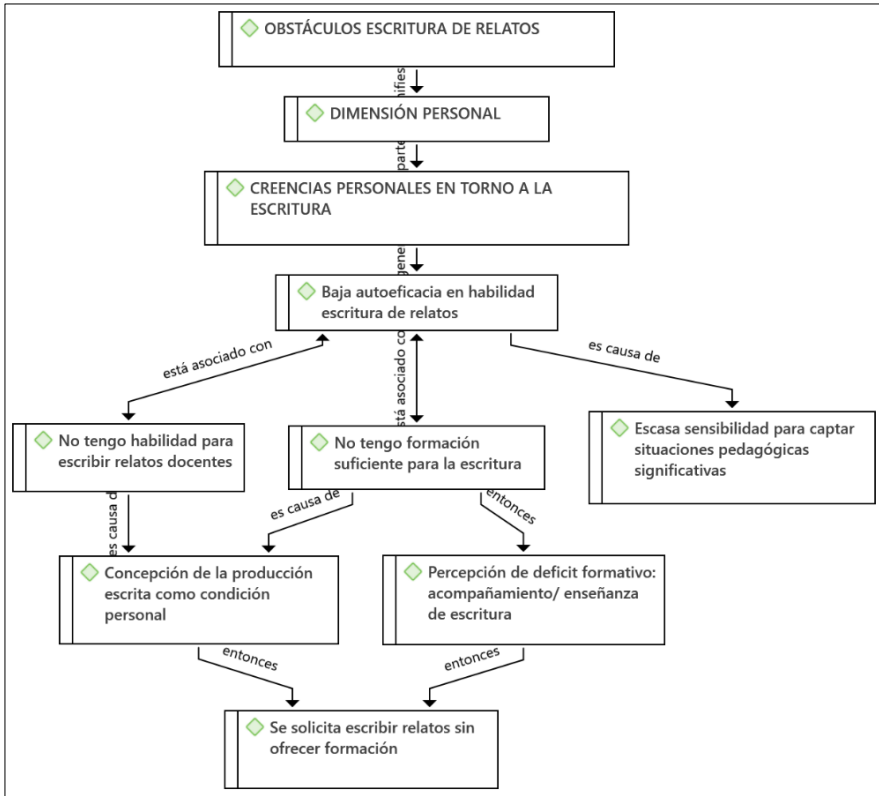
(...) Otro asunto que encuentro que dificulta es que nos piden un relato semanal y a veces, cuesta encontrar una situación significativa. A veces, simplemente, no ocurre algo que sea importante y eso, nos complica mucho (E_Fis. 106)

(...) para mí era muy difícil encontrar cada semana una situación significativa que relatar para la práctica pedagógica. Entonces, a veces inventaba algunas cosas o las cambiaba un poco para responder al requerimiento de la práctica pedagógica. (Bio. 98).

Categoría 3. Creencias personales en torno a la escritura.

En la figura 3 se describen creencias personales sobre la escritura que obstaculizarían la escritura de relatos docentes con fines reflexivos, se trata de pensamientos que son recurrentes en el estudiantado, especialmente cuando se inicia el proceso de escritura de los relatos docentes.

FIGURA 3. Creencias personales en torno a la escritura



Fuente: Elaboración propia.

Baja autoeficacia en habilidad de escritura

Un claro obstáculo para la escritura de relatos docentes es sentir inseguridad para escribir, aspecto que puede fundamentarse en dificultades con la redacción de textos. Este fue un aspecto mencionado por la mayoría de los docentes en formación.

(...) Yo creo que, para mí, por lo menos el tema de la redacción, porque tengo la seguridad de que escribo bien, entonces muchas veces dudé si mis ideas se comprendieran. Después lo arreglaba muchas veces para encontrar que estuviese bien, pero es algo mío, no tengo esa seguridad. (Parv.11)

Lo anterior se vincula con una experiencia formativa que no contempla espacios para el desarrollo sostenido de la habilidad para la producción escrita. Se solicita a los docentes en formación elaborar relatos sobre su experiencia docente, pero no reciben la formación sistemática para hacerlo.

(...) Yo siento que tal vez las barreras que experimentaba para escribir el relato docente es que estaba pensando algo, pero no sabía cómo llevarlo a un escrito o cómo redactarlo. Esto porque te piden escribir, pero no nos preparan para escribir relatos docentes y, entonces, es como si tuviéramos que saberlo. (Bas. 32)

Aunque no fue una creencia generalizada, también, afecta negativamente la escritura de relatos docentes reconocer que no se tiene claridad para captar situaciones pedagógicas significativas. Esto evidencia insuficiente desarrollo de sensibilidad pedagógica que se podría mejorar en base al análisis de relatos docentes con enfoque reflexivo.

(...) lo que recuerdo que me pasó fue que sentía un poco como de inseguridad para identificar en mi vivencia algo pedagógicamente valioso. Luego, me di cuenta que al compartirlo con más gente y los profesores con más experiencia tenían más habilidad para ver cosas que yo no podría y entonces, yo aprendía. (Bas.29)

En caso de que, inicialmente, se sienten poco capaces de escribir y han recibido escasa formación o acompañamiento para hacerlo, se configura una experiencia de déficit que conlleva cierto rechazo a la actividad escritural, porque creen que no podrán demostrar un buen desempeño.

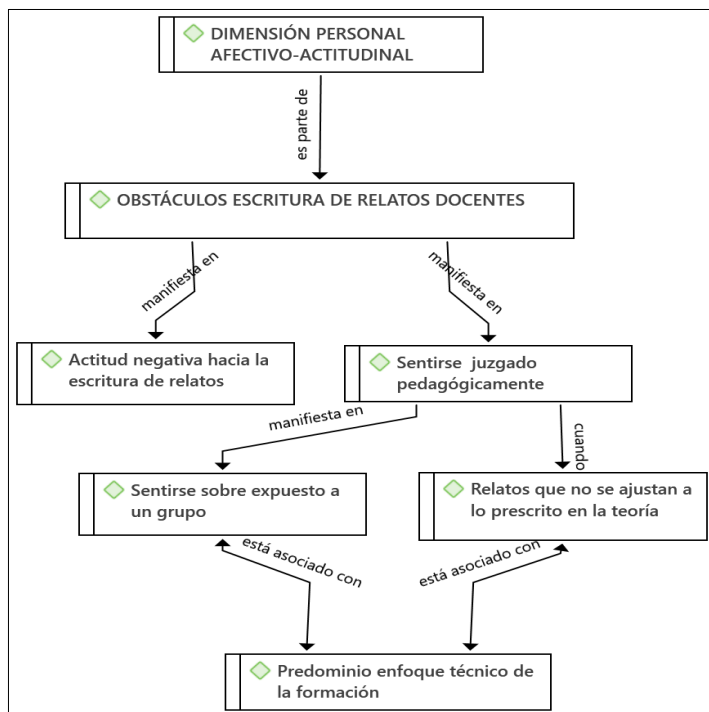
(...) siempre está el miedo al fracaso, por lo que podamos escribir y que no se pueda entender o interpretar por las otras personas. No tenemos acompañamiento en el aprendizaje de la escritura de relatos, te dicen escribe un relato. Luego, una se da cuenta que lo importante no es la forma en que se escribe, sino lo que provoca el texto. (Parv. 18).

Categoría 4. Disposición afectiva-actitudinal.

En la figura 4 se describen aspectos afectivo-actitudinales que obstaculizarían la escritura de relatos docentes con fines reflexivos. Estos aspectos de la vivencia de la escritura de relatos experimentados por los docentes en formación se relacionan con el rechazo a la actividad y

también la experimentación de sentimientos negativos a partir de la actividad.

FIGURA 4. Disposición afectiva-actitudinal



Fuente: Elaboración propia

Actitud desfavorable hacia la escritura

La actitud hacia la escritura es una barrera experimentada por el estudiantado, evidentemente, hay estudiantes a los que les desagrada escribir. Escribir significa un acto de detenimiento personal que implica ponerse frente a lo vivido y, en algunos casos no se valora esta actividad, porque no se conocen los beneficios previamente de esta experiencia.

(...) entonces cuando el profesor nos dijo que había que hacer un relato, yo estuve toda una tarde en eso, no me decidía qué escribir y en realidad no me gusta escribir y, tampoco nos explican muy bien cuáles son los beneficios de esta actividad. Por eso, mi disposición no fue muy positiva, pero luego eso cambió especialmente con la experiencia en el grupo. (Dif. 60)

Sentirse juzgado pedagógicamente

El estudiante de pedagogía observa que, en la asignatura de práctica pedagógica, la reflexión tiene un carácter técnico evaluativo. Entonces, ellos advierten que sus relatos docentes serán evaluados y retroalimentados y en ese contexto, experimentan miedo al juicio pedagógico. Entonces, prever que aspectos del relato podrían no ajustarse a lo que se espera teóricamente, constituye una barrera la escritura abierta a la selección de un suceso significativo para quién escribe.

(...) Y creo que la evaluación hace que al momento de yo exponerlo sienta esa sensación de que me van a decir no eso no. Pero ¿esto por qué lo escribes así? o ¿por qué lo dices de esa manera? Siento que me van a juzgar desde lo que dice la teoría y entonces, uno se limita al escribir porque sabe que en el grupo va a sentirse expuesto con sus vivencias y hasta con sus sentimientos. (Bas. 44)

(...) Ya, es que a nosotras nos evaluaron el relato. Entonces yo decía, estas cosas tienen que quedar bien escritas y tengo que escribir lo que dice la teoría. Esa presión no te deja escribir de situaciones realmente significativas que luego en el grupo te desencadenan una reflexión (E-Fis. 108)

El obstáculo principal para la escritura de relatos docentes con un enfoque reflexivo es la racionalidad técnica que predomina en la formación inicial de docentes. Esto explica que los relatos al calificarse y retroalimentarse condicionan la escritura a la demostración de un buen desempeño de acuerdo con estándares externamente establecidos. Estos hallazgos son consistentes con un estudio reciente que evidencia que uno de los obstáculos para desarrollar una actitud favorable hacia la práctica reflexiva es el enfoque técnico del modelo de formación de docentes (Nocetti et al., 2020a; Nocetti & Espinoza, 2023) y, otros estudios anteriores (Nocetti, 2016; Nocetti y Medina, 2018) que advertían que existía un obstáculo interinstitucional para la práctica reflexiva, la racionalidad que subyace a la formación y el desarrollo profesional. Tal como lo afirmaba Donald Schön (1992) hay reconocer que lograr una práctica reflexiva es ante todo un cambio de epistemología de la formación profesional y esto a veces no es claro o se toma en cuenta en las instituciones formadoras. Esto significa que mientras no se avance a un enfoque práctico o crítico, aunque se incorporen diversos dispositivos para la

experimentar con la práctica reflexiva- observación, escritura o diálogo- ésta se mantendrá en el ámbito de los discursos institucionales sin lograr influir realmente en la formación de la generación de docentes reflexivos. Además, se mantendrá la brecha entre el conocimiento académico y los saberes que se requieren para el trabajo docente en el aula real (Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019). Entonces, se requiere avanzar hacia un modelo de formación situado con enfoque crítico reflexivo que posibilite la construcción de saberes (Saéz, Nocetti y Flores-Lueg, 2022) a partir del análisis de situaciones reales de enseñanza en una perspectiva reflexiva, interinstitucional e interdisciplinaria, tal como evidencia la experiencia del Seminario Narrativo Docente (Nocetti et al., 2023).

Por otra parte, la calificación del relato, también, fue reconocido como un obstáculo para escribir un relato docente, se hacen conscientes de su baja autoeficacia para la escritura, nos saben si tienen habilidad y tampoco, han recibido formación al respecto. Nuevamente, este hallazgo se condice con un estudio reciente que establece que la evaluación de las experiencias reflexivas constituye una barrera para el desarrollo de una actitud positiva hacia la práctica reflexiva (Nocetti et al., 2020a). Es importante distinguir otros estudios que evalúan el nivel de reflexión y que es interesante disponer de esa información, pero dichas mediciones no son parte del proceso formativo.

Finalmente, este estudio reveló que otro obstáculo para la escritura de relatos docentes es la desconexión de la teoría y la vivencia con que se forma el profesorado. Los docentes en formación tienen dificultad para encontrar en su propia experiencia vivencias que consideren significativas. Esto podría tener su origen en la idea que la teoría enseñada en la universidad opaca el potencial de aprendizaje profesional que tiene lo vivido cuando es analizado desde una perspectiva reflexiva. En esta perspectiva, es interesante considerar que se deberían idear estrategias que potencien la reflexión -videos, escritura- y que al mismo tiempo disminuyan la asimetría entre saberes y conocimientos teóricos enseñados en la universidad (Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019) y por consiguiente hace mucho sentido trabajar los relatos en un colectivo interinstitucional e interdisciplinario (Nocetti et al., 2023).

6. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio demuestran que existen dos tipos de obstaculizadores, uno de ellos tiene un carácter vinculado a características personales del docente en formación y otro se refiere a la racionalidad técnica que subyace a la formación práctica. Es importante destacar que los obstaculizadores situados en el ámbito formativo pueden ser modificados directamente, al avanzar en la concreción de un modelo formativo práctico reflexivo, en que el relato docente puede constituirse en el sustrato para vincular la vivencia y la teoría.

Por otra parte, la baja percepción de autoeficacia para la escritura tiene su origen en la presentación del relato docente como una instancia evaluativa, en lugar de ser un espacio para generar reflexión individual y colectiva. Esto, se percibe especialmente, cuando el estudiante se ve a sí mismo/a como un escritor/a inexperto/a y no comprende que lo relevante no es la forma de escribir, sino que el contenido de la historia resuena en sí mismo/a y en los demás participantes del diálogo, desencadenando reflexión pedagógica.

Además, la disposición a escribir está influida negativamente porque los programas formativos de la Universidad consideran una teoría descontextualizada respecto de los espacios educativos donde se desarrolla la práctica pedagógica. Y, esto genera procesos formativos caracterizados por una desconexión entre la vivencia y la teoría, haciendo que sea difícil para el estudiante encontrar en su experiencia una situación significativa en términos del aprendizaje profesional docente. Por consiguiente, se requiere realizar investigación en que el relato docente pueda constituir un puente entre la vivencia y la teoría que sustenta el trabajo docente.

Las experiencias del estudiantado están demostrando que la racionalidad técnica está aún predominando y constituye una barrera para la escritura reflexiva, porque ésta se configura desde una experiencia problematizadora, que moviliza saberes que se extraen desde la propia experiencia, abriéndose el sujeto a nuevas comprensiones que renuevan el sentido del quehacer docente. Como se está lejano a esta forma de entender el modelo formativo, se pone mayor atención en los aspectos técnicos del

relato docente en lugar de su potencial de aprendizaje, lo cual obstaculiza un análisis reflexivo de lo vivido. Entonces, el docente en formación está más preocupado por demostrar que su vivencia relatada logre cumplir con los estándares teóricos enseñados en la Universidad para obtener una buena calificación. Por consiguiente, el relato docente no debería ser calificado cuando éste se concibe como un dispositivo que se emplee con fines reflexivos.

Finalmente, la experiencia está indicando que es más positivo solicitar uno o dos relatos durante el semestre y trabajar en la profundización de esas experiencias a través del Seminario Narrativo Docente o estrategias equivalentes. Esto porque al posibilitar la lectura y escucha de lo vivido se suscita reflexión grupal e interdisciplinaria encaminada a la producción saberes prácticos que enriquecen la formación docente.

Los hallazgos del estudio plantea varios desafíos a la formación inicial docente, destacamos los siguientes: a) examinar la racionalidad que está a la base de la formación práctica, reconociendo barreras que dicho enfoque puede estar generando, ya que contradice un enfoque reflexivo; b) al introducir relatos en la práctica pedagógica con fines reflexivos será conveniente que no sea una actividad evaluada y tampoco, se retroalimente; c) los resultados indican que existe una percepción de baja autoeficacia respecto de la escritura y por lo tanto, se recomienda revisar la disposición afectivo- actitudinal y no solo solicitar la escritura de relatos docentes guiados por un conjunto de instrucciones o protocolo.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación contó con financiamiento de la Agencia Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (ANID), proyecto FONDECYT INICIACIÓN 11190899.

8. REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2013). Como hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1619>
- Barth-Cohen, L., Little, A., & Abrahamson, D. (2018). Building reflective practices in a pre-service math and science teacher education course that focuses on qualitative video analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 29(2), 83-101.
<https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1423837>
- Béjar, O. (2020). La Práctica reflexiva en la Universidad Iberoamericana: Rutas Formativas y Área de Reflexión Universitaria. *Zona Próxima*, 34,123-138. <https://orcid.org/0000-0001-6941-1279>
- Bórquez-Mella, Jessica, Garrido-Osses, Sandra, & Flores-Gajardo, Luzmila. (2020). La filmación de clase en contexto de colegialidad: estrategia que favorece los procesos reflexivos respecto de la práctica pedagógica. *Propósitos y representaciones*, 8 (spe)e500.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspel.500>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Bugueño, V., Fierro Becker, F., Vargas, N. & Vivanco, S. (2020). Indagación narrativa y saber docente. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 49-77.
<https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/60563>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E. & Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Contreras, J. (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata.
- Contreras, J. (2016). *Tensiones fructíferas*. Octaedro.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Londres, SAGE Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectiva en disputa*. Gedisa Editorial.

- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1987). *Producto praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Hizmeri, J., Hormazábal Fajardo, R., Nocetti De la Barra, A., & Guzmán Córdoba, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Aula Abierta*, 50(3), 729–736. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.729-736>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 83-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Marcelo, C. & Vaillant, Denise (2017). *Desarrollo profesional docente. ¿Como se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Nagro, S. (2020). Reflecting on Others Before Reflecting on Self: Using Video Evidence to Guide Teacher Candidates. *Reflective Practices. Journal of Teacher Education*, 71, (4), 420-433. doi: 10.1177/0022487119872700
- Nocetti, A., Muñoz, M., Montoya, P., Sáez, G. y Bustamante, A. (2023). Experiencia reflexiva en el Seminario Narrativo Docente (SND): un puente entre la universidad y la escuela. *Revista Perspectiva Educativa*, 62(1), 33-60. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1414>
- Nocetti, A. & Espinoza, C. (2022). Las tensiones en la formación práctica que nacen del “eco” de los relatos de futuros profesores. En: Núñez, M. (2023). *Traduttore, traditore: la Im (pertinencia) del análisis académico de los relatos docentes* (pp.185-206). Universidad de Buenos Aires.
- Nocetti, A., Otondo, M., Contreras, G., & Pérez, C. (2020a). Attitude towards reflection in teachers in training. *Reflective Practice*, 21, 330-343. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1748879>
- Nocetti, A., Sáez, F., Contreras, G., Soto, C., & Espinoza, C. (2020b). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teóricos-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2020.1748879>
- Nocetti, A., Hizmeri, J. & Arriagada, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 203-228. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2471>

- Nocetti, A., y Medina, J. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una Universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Nocetti, A. (2016). Experiencia de reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Prácticas Pedagógicas y Profesional en una universidad de la región del Bio Bio, Chile [Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Barcelona, España]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/393952>
- Núñez, M. (2022) Traduttore, traditore: la Im (pertinencia) del análisis académico de los relatos docentes. Universidad de Buenos Aires.
- Paquay L. y Wagner, M. (2010). Formación continua y video formación: qué habilidades se deben priorizar. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-263). Fondo de Cultura Económica.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción y el proyecto curriculares. *Pensamiento Educativo*, 23, 13-72. Recuperado desde <http://revistachilenadederecho.uc.cl/index.php/pel/article/view/25397>
- Ruffinelli, Andrea (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa, *Educacao e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Ruffinelli, A., De la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54–67. doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 13, 71–91. DOI: 10.15572/ENCO2012.05
- Sáez-Lantaño, A., & Nocetti-de-la-Barra, A. (2023). Teachers' reflective experience through classroom video observation. *European Journal of Educational Research*, 12(4), 1755-1742. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.4.1755>
- Sáez-Lantaño, A., Nocetti-de-la-Barra, A. & Flores-Lueg, C. (2022). El saber práctico del profesorado: una Revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educativa. Formación profesores*, 61(3)-26-55. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1246>
- Salinas Quintanilla, A. & De La Fuente Rodríguez, P. (2021). Práctica reflexiva, tarea pendiente en el prácticum del estudiante normalista. *Zona Próxima*, 34, 163-186. doi.org/10.14482/zp.34.371.13

- Silva-Peña, I. & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores(as) de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189.
<https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v58n2/0718-9729-perseduc-58-02-169.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Ediciones Gedisa, pp. 154–197.
- Suárez, D. & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista de Educación*, (28), 49-74.
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.p>
- Suárez, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Trayectoria. Práctica docente en educación artística*, 3, 1-13.
<http://www.ojs.artes.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/332>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. & Núñez, J. (2018). La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411.
<https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tenorio, M. y López, G. (2019). El video de la clase como estrategia de reflexión y metacognición sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación. *Revista Electrónica. Entrevista Académica*, 1(3), 258-274.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7815645>
- Turra-Díaz, O., & Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27 (103), 385-405. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

BEST PRACTICES IN LANGUAGE TEACHING IN
A MULTILINGUAL CONTEXT IN EARLY CHILDHOOD.
A CASE STUDY

MARÍA LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidad de Granada

JOSÉ ANTONIO LIÉBANA CHECA
Universidad de Granada

JULIO ANTONIO GARCÍA RUDA
Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

In this chapter we are going to deal with a current topic in the field of education such as best practices for language teaching in Early Childhood Education. We will focus on the study of a school characterised by the linguistic variety of the students who attend classes every day, a situation which has had to be addressed in order to achieve optimum student learning. The question that arises is, how to teach in a school attended by students of more than fifty different nationalities? Our objective has been to decode all the keys to detect the "best practices" that are being carried out.

But before entering into the field study, we have been forced to delimit three aspects. Firstly, to specify what is regarded as best practice in education, which will allow us to understand why we have focused our attention on this school. Secondly, an understanding of the school's teaching philosophy: Reggio Emilia. And thirdly, the curriculum followed at the school: the International Baccalaureate (IB). After this and together with the description of the school, we will present the research, its foundations and the most relevant results we have obtained.

1.1. BEST PRACTICES

The term best practice is generally used to refer to the implementation of actions that are designed according to certain principles and that lead to the achievement of positive and appropriate results; in this sense, effectiveness plays an important role in understanding this concept. At a particular level, these practices have been taking shape according to the field of work from which they are considered. In education, in particular, their foundations and characteristics have been indicated, defining them through a variety of proposals and theories.

Such is the importance given to this issue in the field of education that institutions of recognised prestige in the field have considered it to be a subject of special relevance and importance. Thus, as indicated by Zabalza (2013), for UNESCO, one of the fundamental objectives of education is the promotion of best practices and places them in a similar role to experimentation, innovation, dissemination and exchange of information. The proposal made by the Bureau International d'Education is of similar relevance, as it considers the promotion of best teaching practices to be an indispensable objective for education in this decade.

Given the importance attached to best practices in education, several authors have spoken about them. In this way, Benavente (2007) considers that these best practices are in reality a set of diverse actions whose priority objective is that, faced with the demands of the context, students can satisfy their needs. Meanwhile, for Jerí (2008), they are educational interventions characterised by innovation, with which good results are obtained, which improve performance and allow the proposed objectives to be met. For this author, best practices are linked to meaningful learning and should therefore be connected to everyday life and the use of ICT should play a relevant role in their implementation. Furthermore, according to this author, they must be characterised by transversality and interdisciplinarity, their assessment must be continuous and, in short, they must increase the creativity and active participation of students. Moreover, Cerdeiriña and D'Ugo (2019) stress the transferability of these practices based on a solid curriculum and adequate monitoring, but also promoting the participation and integration of the entire educational

community, especially families. However, as Mendioroz and Rivero (2019) point out, these actions should not be carried out in a vacuum, but must have a theoretical support that allows them to be assessed and justified before being implemented.

For all of the above reasons, it is essential to identify best practices. In this sense, Zabalza (2013, p. 19) proposes the following criteria for their identification:

- Regulations must be followed, an appropriate response must be given to the standards set.
- Adequate resources and devices must be provided to be able to implement them efficiently.
- There has to be a curriculum design supported by a training offer that is appropriate to the needs and demands of students.
- Teachers need to be adequately trained and qualified.
- They must be linked to the environment where they are to be carried out.

On the other hand, and following Jeri (2008), for best teaching practices to take place, there are a number of factors that need to be taken into account and that affect teachers, schools and the administration.

As for the teaching staff, it should be borne in mind that the students and their formation are at the centre of these educational practices, but the role of the teaching staff is crucial as they have to serve as a guide for the students to develop the proposed actions. It is important for teachers to have an innovative and investigative attitude in the classroom, but they must also have the appropriate resources and be able to apply them. Mendioroz and Rivero (2019) add that, in addition to all of the above, they must be committed, creative, reflective, investigative, good listeners, observers, passionate about their work, they must be in continuous training and, overall, they must respect the child.

As far as the school is concerned, ICT must be present in the Educational Project, but it must also provide the educational resources needed to put them into practice and must be able to maintain them, with staff who

have the task of coordinating educational technology. The school should promote the innovative attitude, give visibility to it and disseminate the best practices that are carried out.

Finally, as far as administration is concerned, actions in this area should be aimed at offering advice, training and support to teachers and centres, not forgetting the monitoring of all educational action. In addition, the transfer of best practices between institutions should be facilitated so that they can be used in contexts or situations where they are relevant.

1.2. REGGIO EMILIA

This name refers to a way of understanding education, which is not only a methodology or educational model, but also a philosophy of teaching. This way of understanding education was founded by the pedagogue Loris Malaguzzi (1920-1994) and it is understood that the heart of education is the child, so the child's development must be understood so that learning, considered as a process, can take place in an optimal way. The development of critical thinking is one of the aims promoted by this way of understanding teaching, and to achieve this it is necessary to observe and listen to children, recording their actions in order to reformulate educational practices, ideas and projects (Hewett, 2001).

In this educational experience, research and experimentation are the pillars on which learning is based. For this reason, it is necessary to create spaces in which different media and symbolic systems are present, allowing thought to be communicated and creativity to be developed (Sant and Torruella, 2017). These authors indicate the following areas in which work is carried out from this perspective: a) the environment as a third teacher; b) children's multiple languages; c) long-term projects; d) the teacher-researcher; e) the image of the child; f) projects as a research strategy; g) negotiated learning; h) documentation (photographs, films, sound recordings, etc.); i) social relations.

However, in order for this way of understanding education to have positive results, it is necessary, according to Hewett (2001) that a series of aspects have to be taken into account. Firstly, the student, his or her role, rights, involvement in the active construction of knowledge, the

development of his or her research and social aspects. Secondly, the teacher as collaborator and co-learner, as guide and facilitator, as researcher and reflective professional. Thirdly, consideration of the nature of the concepts to be learned, taking into account knowledge as a social construction and the multiple forms of knowledge that can occur. Finally, the realisation of the educational experience in situations that enable experimentation, expression and discovery so that learners can develop in an appropriate way. It should be noted, as Malaguzzi (2001) points out, that the whole process can be observed in the multiple and varied plastic productions that can be seen in the space in which it takes place.

The Reggio Emilia philosophy works through projects and centres of interest with the aim of promoting creativity and autonomy in students, allowing them to express themselves freely in the resolution of the challenges and problems they face, working in a cooperative way and promoting research, experimentation and reflection. Thus, the summary of the pedagogical principles that guide this way of understanding teaching proposed by Agut and Hernando (2015) is important, highlighting the claim of playfulness, the elimination of edited or photocopied cards, the aesthetic care of the space-environment, documentation or educational pairs. These authors describe one of Malaguzzi's projects, L'arcobaleno, carried out in 1988 at L'Scuola Diana, in which they describe how the children, working together with the materials provided, basically water, a torch and a lantern, foresee the difficulties that arise, interpret what is happening and construct theories in the stimulating task of making a rainbow appear.

Finally, in this educational adventure that is Reggio Emilia, the atelier stands out as a source of innovation and pedagogical transformation in Reggio Emilia early childhood education, which consists of a physical space staffed by a person-teacher called the atelierist. Its creator defines his work as follows:

Part of a complex design, an added place to sink and enable the hand and the mind, to refine the eye, the graphic and pictorial application, to sensitise good taste and the aesthetic sense, to decentralise in joint projects with the sectional disciplinary activities, to research the

motivations and theories of the children from doodle upwards, to vary tools, techniques and working materials, to favour logical and creative plots, to familiarise with the syntonies and discrepancies of verbal languages (Malaguzzi, 1988, p. 26).

1.3. THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE (IB)

The International Baccalaureate (IB) was founded in Spain in 1968 and was a pioneering milestone in international education. The aim of this educational system is to promote open-mindedness and tolerance in students from 3 to 19 years of age. And, its curriculum emphasizes a commitment to multilingualism, international mindedness, community service, and the encouragement of understanding, learning and knowledge (Halligan, 2018).

This education system is structured around four programmes: Primary Years Programme (PYP)¹³, Middle Years Programme (MYP), Diploma Programme (DP) and Vocational Orientation Programme (POP).

The educational programme included in the PYP, as described by Villaverde et al (2018), is transnational and its curriculum is characterized by transdisciplinarity. PYP students take responsibility for their learning, on their own initiative. Thus, by exploring and reflecting on their learning, students develop the knowledge, skills and all the attributes embedded in the IB community that will enable them to transform their lives, their communities and the world. As Halligan (2018) states:

In the Primary School Programme, learning aims to transcend the traditional limits between subject areas. Students explore six transdisciplinary themes of global importance: who we are, where we are in terms of place and time, how we express ourselves, how the world works, how we organise ourselves and share the planet (p.2).

Overall, the IB is supported by core principles that are clearly defined in the PSP and include reflection, constructivism, critical thinking, international mindedness, transdisciplinarity, holistic learning, multilingualism, assessment and collaborative spirit (Steffen, et al, 2020). The

¹³ In this section we will focus on the PYP as it is the educational stage on which this research has been focused, and which corresponds to the second cycle of Infant Education and Primary Education, from 3 to 12 years of age.

essence of this educational system is the always structured enquiry into central ideas that go beyond the disciplines and are characterised by their usefulness and necessity in students' lives. That is, as stated by Van Vooren et al (2013), students are expected to acquire disciplinary knowledge and skills through enquiry into transdisciplinary issues and problems. In addition, it is essential to take into account the linguistic needs of students, including those who learn in a language different from their mother tongue, so that students are expected to learn another language in addition to the one officially taught at the school.

1.4. THE EDUCATIONAL CENTRE

Reggio Emilia as a teaching philosophy and IB as an educational system are two characteristics that define the school where this work has been carried out: "Sotogrande International School". This is a private school located in the municipality of San Roque, in the province of Cádiz. In the 2022-2023 academic year, 1,200 students of 56 different nationalities were enrolled in the centre, spread across all stages of education, and it had a staff of 200 teachers. The surrounding area has a population of around 3,000 people. It is an upmarket residential area, and residents' with very high incomes.

The school offers the International Baccalaureate programme from age 3 to 18. In addition, they have recently added Early Years education (8 months to 3 years). The language of instruction is English and Spanish as L2.

The centre has a building dedicated to each of the educational stages, as well as a dining room, student residence, gymnasium, nursery, theatre, two music classrooms, library, laboratories, computer room and spaces set up for sports practice. In February 2022, as part of its facilities, a 2,100 m² forest was incorporated as a classroom where students can develop their skills in the middle of nature. All the spaces in the centre are of interest, however, in this work we will focus on analysing, above all, the spaces dedicated to early childhood, as this is the object of our study. This educational period takes place in three buildings: one dedicated to 3-5 years, and two others dedicated to 6-12 years, as this last level is segmented into two cycles.

The facilities dedicated to the 3-5 years period, which correspond according to their curricular organisation to Easy 1 (3 years), Easy 2 (4 years), P1 (5 years), are specifically designed so that the youngest children can develop their creative, social and psychomotor skills, as they have internal and external classrooms for each year group, which invite them to explore, discover and learn through play.

The first room we find at the entrance of the building is the "Atelier" or "Digital Atelier" which is connected to all the classrooms and is used by all the students of the stage. This space is one of the characteristics of the Reggio Emilia teaching model and is where art and creativity are worked on using various tools such as lighting, shapes and colour, with different materials, and always supervised by a professional called an atelierist.

The next building covers P2 (6 years) to P4 (8 years) and includes one of the two music classrooms which is used for the whole of early childhood.

In all classrooms there are resources for the audio-visual reproduction either on digital whiteboards or overhead projectors. This school was the first in Spain to receive Apple Distinguished Schools accreditation (2021-2024). It prepares students for effective and successful participation by integrating technology into learning and ensuring that all students have access to laptops and desktops, with "iPad 1 to 1" programmes at PYP stage, allowing young learners to explore technology and choose different ways of acquiring their learning. They also have a "MacBook 1 to 1" programme in Secondary Education.

In terms of teaching staff, the Easy1-P1 stage is characterised by having two professionals in each classroom, one as a teacher and the other as an assistant, one speaks English and the other in Spanish, and there is also a music teacher for this stage.

Furthermore, the school offers all students the possibility of obtaining a Spanish accreditation or qualification in addition to the International Baccalaureate, whether they are native Spanish speakers or not. And it offers a full and varied programme of extracurricular activities designed for students to develop their skills and abilities. Activities range from

music and performing arts to STEM (science, technology, engineering and mathematics), chess and sports clubs. In conclusion, a centre designed for students to learn and develop in an appropriate way, with creativity and the skills to be developed being the axes on which the different educational actions proposed focus.

2. OBJECTIVES

- The research was carried out in a centre with the characteristics described above. The general objective of this study was to explore and collect, through fieldwork in a multilingual school, all the elements that make it possible to carry out the best practices that take place there: timetabling, methodology, use of spaces, materials, assessment criteria and instruments, teachers and their training, family participation in the school context and the role of the management team, among others.
- Based on this ambitious general objective and in order to respond to it, we have had to review and analyse the scientific literature related to best teaching practices and those aspects of interest linked to the object of study. And, based on this theoretical framework and in a more particular way, the task has been to identify best practices in language teaching in the school under study for this work.

3. METHODOLOGY

The work carried out is part of the qualitative tradition and consisted of an analysis of the practices of an educational centre, it is to say, a case study. In this sort of study, as Vasilachis (2019) points out, the effectiveness of particularisation replaces the value of generalisation. We can say that these studies start with a research question and continue with the collection and analysis of data, the validation of the results through triangulation, and end with the results and the writing of the report (Stake, 1995).

The research question of this study was: "What are best practices in language teaching in a multilingual context in early childhood", understanding that this period includes children between 3 and 7 years of age. We have to take into account that in the Spanish education system this would be included the pupils of Infant Education and the first cycle of Primary Education¹⁴.

The research instruments used were: 1. the field diary of the observations made at the school; 2. graphic documentation based on photographs taken of the facilities and areas of interest for the study; and 3. interviews with 4 teachers¹⁵ from the school involved in language teaching.

The interviews were semi-structured and focused on aspects such as the following: what is the role of the pupils' languages or the school's languages in the Infant and Lower Primary Education stage? what are the school's usual teaching practices with regard to languages?, What initiatives, projects, experiences or programmes stand out with respect to the topic under investigation?, what personality traits can be valuable for language education in multilingual contexts in early childhood, and how can achievement and possible difficulties in learning be assessed with learners of different nationalities and languages? and how can learning achievements and possible difficulties be assessed with learners of different nationalities and languages?.

Once the data had been collected, the interviews transcribed, the field notes collected and the observations made, the information was analysed and coded, starting from the initial research question, that is to say: "Which are best practices in language teaching in a multilingual context in early childhood". This process allowed us to detect codes and categories¹⁶ that refer to those aspects that in one way or another are involved

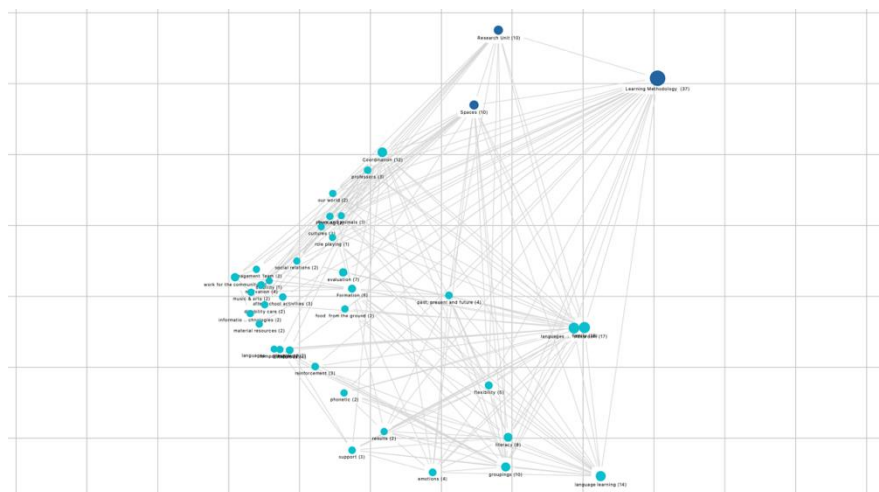
¹⁴ This criterion has not been assumed in a strict way and all those contributions on Primary Education relevant to this work have also been taken into account, collected and analysed.

¹⁵ The teachers are identified in the text as follows: Teacher (T1), Coordinator of the Spanish Department in Infant and Primary (PYP Spanish Leader of Learning) (T2), Tutor of P1 (5 years) (T3) and teacher in charge of Spanish Language and Support Programmes for Primary Education (P2-P6) (T4).

¹⁶ The categories and subcategories found were: 1. Material resources; 2. Disability care; 3. After-school activities; 4. Work for the community; 5. Management team; 6. Spaces. 7. Languages in the classroom. 7.1. Language learning; 7.1.1. Literacy; 7.1.2. Results; 7.1.3.

with best practices, taking into account that it is not only a question of didactic or methodological factors but that everything that takes place in the centre and the educational community intervenes in a holistic way. The qualitative analysis programme MAXQDA was used in this process. Below it can be seen the graph generated by this programme showing the relationship between the codes and the interconnection between them.

FIGURE 1. Interconnection of the code system generated by MAXQDA.



Phonetic; 7.2. Languages in the playground; 8. Learning methodology; 8.1. Research unit; 8.1.1. Farm and animals; 8.1.2. Pas, present and future; 8.1.3. Foo from the ground; 8.1.4. Social relations; 8.1.5. Cultures; 8.1.6. Our world; 8.2. Role playing; 8.3. Flexibility; 8.4. Groupings; 8.5. Emotions; 8.6. Support; 8.7. Reinforcement; 8.8 Temporization; 8.9. Musical & arts; 8.10. Information and communication technologies; 8.11. Evaluation; 9. Family; 10. Professors; 10.1 Formation; 10.2. Planning; 10.3. Coordination; 10.4. Difficulties; 10.5. Motivation; 10.6. Stability.

Finally, we must point out that we have tried to respect the ethical commitments of the research subscribed to by the University of Granada and collected by the European¹⁷ Union. Thus, the participants have signed their consent to participate in this work.

4. RESULTS

In the results obtained in this research and after analysing the data, the first thing that stands out is that best practice in the school with regard to language teaching is linked to many interconnected aspects: students, families, teachers, curriculum, spaces, etc. For this reason, we will now present the most relevant elements that emerged after the inductive analysis that originated the segments of the code system.

To begin with, the teachers highlight the methodology of learning, highlighting Reggio Emilia and IB. They tell us in the following way T2:

From the time they are in nursery, the Reggio Emilia model is used as a model for teaching, a model based on relationships, on projects and then when they move on to Easy One, which would be like the first year of infant school, they start to work on the IB, which is the school's curriculum.

In terms of this methodology, T1 tells us what the language of the centre is:

[...] Once they move to Easy One, the tutors speak in English and then the assistants who are like support, monitors, some are qualified teachers, others are monitors, some speak in English and others in Spanish. And then in Easy One they start to have lessons in Spanish as if it were...like a subject.

And they also have an impact on transdisciplinarity, as T2 states:

[...] Here all subjects are transdisciplinary, everything is fully integrated within the unit.

This way of teaching is structured on the basis of research units, which last approximately 6 weeks each. In order to formulate it, the research question is based on the interests of the pupils and the classroom is

¹⁷ See European Commission (2018). Ethics in social sciences and humanities. Available at https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-ciencehumanities.

considered to be "the third teacher". This is how teacher T1 describes how they are designed:

Before we start a unit of enquiry, the first thing we ask them are questions, so we, the educational team, get together and think about what we can ask them to think about.

And T2 emphasises the classroom:

The class at this stage is the third teacher, it will be changing.

An important aspect of teaching practice is the flexibility in the use of the languages present in the classroom; each task in each unit is carried out according to the student's command of the language. Thus, with regard to the unit "past, present and future", teacher T2 indicates that:

Starting by themselves, creating their own "time lynne" and then exploring things that are of interest to them, right?, so some of them right now in this course have arrived this year and they can't do a reflection in English, so they can do it in their own language, or if we need to use members of the community to do it with Russians, Saudis or whatever, we do it, because in the end the important thing is the student.... So, what is very important is to be flexible in doing this because it is not just a matter of focusing on "that they speak English", the most important issue is that they understand, that they develop, that they are creative.

Regarding the wide variety of languages in the classroom, teacher T1 says:

There are children who are Czech, Russian, Italian, Romanian, English, Russian, Portuguese, Spanish, English, Maltese and Spanish, in just one group.

And they promote a practice that emerges from the evidence for language learning, which is the creation of "groupings" that facilitate the monitoring of the process. Teacher T3 tells us the following:

Here we group the students together every morning, called a "language group", and divide them into smaller groups using the assistants, who are the monitors and the people who support each team.

It should be noted that the fundamental model for the beginning of the reading and writing process is "phonetics". Teacher T1 defines it as follows:

For example, last year I had 14 different nationalities in this class, so I can't say (apple) because maybe for the Saudis "a" is not "apple", and for the Spanish (a) is not apple [...] So it is synthetic learning, it is not associated in beginning with any word, with any idea, like when you learn the colour, this is the colour red, this is the sound "a". And you work on that, and then when they already have a vocabulary, it makes sense to put it all together to form words.

In a multilingual context such as the SIS, the use of reinforcement and accompaniment measures and mechanisms make the difference between conventional practices and best practices. Teacher T4 tells us the following:

Last week in Easy 2, they started with a German girl and a Ukrainian girl, so we have the translator in our hands all the time, they go into the classroom, and maybe the pupils are reading and they have to discover all the sounds and the vocabulary. So we need a lot of coordination and a lot of time to be able to help them [...].

Music, art and sport are an essential part of the school, as teacher T1 tells us:

The musicals that are done every year start from the very young in Easy 1 and then in secondary the musical productions that are done are in the San Roque theatre, they are professional, last year it was Grease, professional, where everything, everything, everything, everything is done by the pupils, the lighting, those who play, the live music, those who sing, the costumes, everything.

In terms of evaluation, it is an example of teamwork, as stated by teacher T2:

In the first courses for example, there are 3 evaluations, December, April and June, a "report" here what shows you what objectives the student has worked on and then also in the unit. I put them, for example, in Easy 2 when they start an evaluation sheet to find out what they know [...] the exams never have a mark. We see where we have failed, and where we have not failed, what we have to improve, they have the evaluation as a team work, not only for me to evaluate them but also for them to guide me, where they are, if we have to continue or if we have to stop. So, we are a team, that culture of we are a team, you are not numbers.

For those who are at the school for the first time, the spaces and their use stand out, as neither the organisation nor the activities observed behave in a traditional way. This is how teacher T1 defines the spaces:

These are not playgrounds, these are outdoor classrooms [...] Here, we use the floor, you don't see that there are carpets, I start my classes until 6th grade on the floor and we use the outside if it's a nice day, we use the outside to do reading....

In order for the above to be realised, the essential role of the teaching staff is evident, who must first of all have training that enables them to take on the challenges of these teaching practices. T2 comments as follows:

I, for example, meet every Tuesday with the coordinator of the company, she who worked for 25 years in Reggio Emilia, she gives us courses and gives us training on this methodology and then, apart from that, the director of the primary school, gives us IB courses every year to continue developing ourselves, and then, every teacher has to choose 3 objectives every year: a personal one, a departmental one and one at the community level. So you choose them, you have some people who are your mentors, who help you and accompany you in the process.

And, coordination between teachers becomes an element that makes the development of BP possible. As teacher T2:

Here we have the calendar of meetings from September to June, it is organised in its entirety what is going to be done in each meeting. But, more or less in infants each teacher has 3 hours a week of coordination. And this approach, the Reggio Emilia, allows you to adapt to what the pupil needs, because there are so many nationalities, the pupils who enter allow you to adapt to their needs, but of course with a lot of organisation and coordination because otherwise it is chaos.

And, after this description and analysis of the results obtained, we will end this work with a presentation of the conclusions derived from these results and their discussion.

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In this study we wanted to reflect on best practices in education, on how to carry them out, and we have shown an educational centre where creativity in its operation is the axiom that defines it, because if it were not like this and if it were seen from a "traditional perspective", teaching would not be possible due to the idiosyncrasies of the students who attend class every day. As has been indicated in the analysis of the works of the educators who have dealt with this subject, there is no single way

of understanding them, but they do agree that there must be a connection between different elements: planning, teachers, pupils and assessment.

More specifically, in the school we have analysed, best practices are marked by the philosophical model on which they are based: Reggio Emilia and the educational system on which they are based: the International Baccalaureate. The functioning of the school, with such a diverse student body of more than fifty different nationalities, could not be understood without taking these pillars into account. Interdisciplinarity, flexibility, respect for the child's interests, respect for the needs and training of teachers, the classroom as a third teacher, the family and its participation in the school, art, music, sport, in other words, creativity; everything that is done in the school is aimed at developing this pillar of education. It is a whole made up of the sum of its parts.

And the teachers told us about it, we tried to describe what was of most interest in this work, but what was most difficult for us was to show the way they said it: motivation, expectations, involvement. For the centre to be able to function at its best, it is very important to coordinate all the pieces of the puzzle that make it up. And as they say, *for some people it seems very difficult to understand, but when you get into the habit, everything becomes automatic.*

And, we end with this reflection that emerges after the whole study process: change in education is neither easy nor difficult, but it is necessary to want it and prepare for it. The cornerstones on which this school is based, Reggio Emilia and the International Baccalaureate, are already quite old, that is to say, we have had proposals for best practices in education for some time, is essential that they have interest to apply them, adapting them to each educational reality.

7. ACKNOWLEDGMENTS/SUPPORT

This publication is part of the project I+D+i “LEyLA” (Ref. PID2021-123055NB-I00) funded by MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033 and by “ERDF A way of making Europe”.

8. REFERENCES

- Agut, M. P. M., & Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Benavente, A. (2007). Good practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps. Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre “Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles”.
- Cerdeiriña, M. A. Z., & D’Ugo, R. (2019). Buenas Prácticas en Educación Infantil. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8 (1-2).
- Halligan, J. (2018). Introducción al número 7, 50 años de una Educación IB. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (7), 1-6.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29, 95-100.
- Jerí, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(33).
<https://doi.org/10.18800/educacion.200802.003>.
- Malaguzzi, L. (1988). Se l’atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo. *Bambini*, 12, 26-31.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Mendioroz, A.M. y Rivero, P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217-230.
- Santn, M. F., & Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 50-56.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Steffen, V., Steffen, D. P., & Bueno-Villaverde, Á. (2020). Spanish legislation and ib pyp language policy development. *Journal of Supranational Policies of Education*, (12), 99-120.
- Van Vooren, C., Lai, C., Ledger, S., Bueno Villaverde, A. y Steffen V. (2013). Additional language teaching and learning in International Baccalaureate Primary Years Program schools. Cardiff: IB.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

- Villaverde, A. B., Steffen, V. R., & van Vooren, C. (2018). Enseñanza de lenguas adicionales mediante indagación en colegios internacionales con el programa de escuela primaria. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (30), 117-129.
- Zabalza, M.A (2013) PROYECTO: Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar. MINISTERIO DE ECONOMIA Y COMPETITIVIDAD. PLAN NACIONAL de I+D+i: Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental.
- Zabalza, M. (2019). Las buenas prácticas: el SÍ posible. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1-2).

EL IMPACTO DEL TRONCO INTER
Y MULTIDISCIPLINAR EN LAS CARRERAS DE
INGENIERÍA DE LA UAM AZCAPOTZALCO MÉXICO
PARA UNA CULTURA DE PAZ EN
LA SOCIEDAD MEXICANA

ALICIA CID REBORIDO

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco

GLORIA FRANCISCA SERRANO MOYA

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco

ASSUMPTA ANEAS ÁLVAREZ

Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA VIOLENCIA EN LA SOCIEDAD MEXICANA

Actualmente la sociedad mexicana está inmersa en manifestaciones de violencia en todos los ámbitos escolar, laboral, comunitario, familiar y de pareja y de todos los tipos, psicológica, física, sexual, económica o patrimonial, para mayor información pueden consultarse los trabajos realizados por Cuervo (2016) y Penalva (2018) donde se analiza el concepto de violencia, sus orígenes así como también diversas clasificaciones y enfoques teóricos, que han permitido la búsqueda de estrategias para tratar de mantenerla bajo control. Desde la familia hasta el espacio público incluyendo lugares que se habían considerado, hasta hoy, seguros que, aunque en principio, son conflictivos debido a la diversidad de actores que confluyen en ella, se ha buscado siempre gestionar reconociendo que no siempre con éxito, tal es el caso de las Universidades Públicas.

La Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, UAMA, no es la excepción al grado de que acaba de pasar por un

doloroso paro estudiantil donde se reclamó y sigue reclamándose la toma de medidas, por parte de las autoridades que hasta hoy son percibidas como omisas, para que cese todo tipo de manifestación de violencia en su interior, Barragán(2023), Jimenez(2023), Yañez(2023), Camacho(2023), Espinosa(2023), Wong(2023); este panorama es desalentador ya que como mencionan del Tronco y Madrigal (2016), se comprueba que la escuela no solo recibe violencia sino que también la reproduce. La escuela es solo una pequeña parte de una sociedad donde la impunidad prevalece produciendo una pérdida de valores que son fundamentales para lograr una convivencia pacífica.

Esta violencia en la sociedad mexicana culmina en conductas tipificadas como delitos, que no es más que la fase superior de una pérdida de valores generalizada aderezada con la inacción de las autoridades para la contención y acciones punitivas para al menos desalentar estas prácticas, el aislamiento provocado por la pandemia solamente la agudizó.

A manera de ejemplo y en el caso de las mujeres, que se reconoce son los principales blancos de actitudes violentas llegando hasta el feminicidio, según datos del Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática, INEGI, organismo mexicano, presentados en la encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares ENDIREH (2021) el 70% de mujeres de 15 años o más han sufrido alguno de los tipos de violencia mencionados y particularmente en el ámbito escolar es de 32.6%, siete puntos por encima de la obtenida en 2016 que fue de 25.3%. En este ámbito, de acuerdo con del Tronco y Madrigal (2016), se tienen tres tipos de vínculos, donde se ejerce la violencia, “entre pares”, “entre autoridades y alumnado” y “entre actores externos e internos a la escuela”.

Desde la sociedad y los gobiernos se debaten diferentes estrategias para disminuir estos alarmantes indicadores de violencia, entre estas tenemos la atención a las causas, la más lacerante es la desigualdad cada vez más acentuada, la pobreza es uno de los principales combustibles de la violencia; y por otro lado, fundamental es la educación una de las ocho líneas del programa de acción sobre una cultura de paz de la ONU, que recomienda “Promover una cultura de paz mediante la educación”

Pero ¿Cómo reconstruir para sanar esta falta de valores desde el ámbito de la educación?

1.2. CULTURA DE PAZ

La búsqueda de la paz no es algo nuevo, desde la antigüedad, Aristóteles nos enseñaba en su *Ética* a Nicómaco que el enojo, que puede derivar en agresión, es algo natural en el ser humano lo difícil es saber manejar ese enojo y encausar la emoción de forma asertiva: Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy natural. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo se requiere de cierta habilidad emocional que se debe desarrollar.

En el ámbito académico al menos desde de la década de los ochenta existe una literatura extensa, sobre una educación para la paz, incluyendo trabajos de organismos internacionales como la UNESCO, motivados por la creciente violencia en la escuela. Desde nuestra trinchera, la universidad pública, podemos intervenir en la construcción de una Cultura de Paz en donde de acuerdo con Díaz (2019) el centro sea la víctima y no el victimario, y en donde se busque gestionar el conflicto y no eliminarlo por la fuerza, lo presenta como un nuevo concepto de paz donde se insista en la formación de valores y actitudes que rechacen salidas violentas en cualquier disputa; dándonos una oportunidad de cambio.

Por otro lado, Arteaga et al. (2017), sostienen que en la construcción de la Cultura de paz pueden identificarse tres ideas principales a concientizar con respecto al conflicto que está inevitablemente presente en cualquier lugar donde interactúen las personas: Primera una actitud positiva que es constitutiva de autonomía, autorespeto y autoestima; Segunda una actitud analítica que nos permitirá reconocer la diferencia entre agresividad, conflicto y violencia y reconocer sus causas; la Tercera, una actitud transformadora que nos permita mutar el conflicto en una oportunidad para el crecimiento humano tanto de las personas como de su comunidad. Es un esfuerzo multidisciplinario cuyo fin, a través de la educación, es deconstruir esquemas asumiendo compromisos que trasciendan los conflictos para moldear el ser conforme a las habilidades

para la vida que le permitan una convivencia en el bienestar en todos los ámbitos donde se desenvuelva y no solo en la escuela.

En el mundo siempre ha habido colectivos que trabajan para el logro de la paz y por ende a una vida buena a través del activismo de diversos actores sociales: las iglesias, las universidades, grupos juveniles y Organizaciones No Gubernamentales, ONG. La cultura de paz comprende un conjunto de valores, habilidades, actitudes y comportamientos que contribuyen al respeto a la vida y a la dignidad humana, fomentando el respeto a los Derechos Humanos, en general estos aspectos podemos considerarlos como habilidades para la vida o de afrontamiento como las define la Organización Mundial de la Salud, WHO (por sus siglas en inglés) (1994), que son aquellas estrategias usadas para gestionar los sentimientos y el estrés, los seres humanos somos pasionales y frecuentemente los sentimientos nos desbordan por lo que es necesario aprender estrategias que nos permitan modular las respuestas ante sucesos que nos impactan, estas estrategias una vez ubicadas y practicadas se convierten en habilidades y actitudes que nos llevan a una convivencia pacífica y por lo tanto a la formación de una cultura de paz. Cabe mencionar que hay otras opiniones, como la de Mantilla y Chahin (2012), con respecto a la propuesta de la WHO sobre este tema:

[...] el aspecto más interesante de un proceso educativo en este tema es el de fomentar un mayor acercamiento o “sintonía” de las personas con su mundo emocional en general, no necesariamente para "controlarlo", sino para sentirlo con mayor intensidad, disfrutarlo y apoyarse en él para crecer como personas y construir relaciones sociales.

Para el desarrollo de este trabajo tomamos la propuesta de la WHO (1994), sobre habilidades para la vida, que llevan a un comportamiento positivo y adaptativo. Estas habilidades, se dice en el documento, son innumerables y sus definiciones pueden diferir de cultura a cultura sin embargo puede encontrarse un núcleo básico común que contribuye a la salud mental, y al bienestar. Por lo que las habilidades y actitudes a identificar, en los datos obtenidos, son: autoconocimiento, empatía, comunicación efectiva y asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de estrés.

1.3. STORIES THAT MOVE, STM

STM: herramientas contra la discriminación, es una iniciativa de la Casa Ana Frank en colaboración con socios en seis países. Es una herramienta en línea y de libre acceso, su objetivo principal es enseñar sobre la diversidad y la discriminación a partir de historias y experiencias reales. De acuerdo con Carmona, Shuali y Aneas (2023) la herramienta contribuye al aprendizaje: “alentando a los jóvenes a pensar sobre la diversidad y los prejuicios y a reflexionar sobre sus propios puntos de vista y elecciones al escuchar las historias de vida personales de otros jóvenes, así como a ser socialmente activos”. Y de esta forma, en principio desarrollar a través de la reflexión y el autoconocimiento, una toma de posición con respecto a los temas que se les presentan.

STM: contiene una serie de actividades para el alumnado, recomendándose trabajar en equipos para promover la reflexión entre pares, el aprendizaje colaborativo e investigación participativa. Las actividades están diseñadas de tal forma que se promueven el autoconocimiento, el reconocimiento, el pensamiento crítico, la empatía entre otras habilidades y actitudes.

La herramienta contiene cinco actividades(módulos) listos para usar, que se muestran en la figura 1. Es posible que el docente configure un aula que contenga los módulos a trabajar con el alumnado, las respuestas son guardadas en la nube de tal forma que para algunas de las actividades de los módulos pueden verse por todos los participantes, permitiendo un intercambio de ideas muy enriquecedor.

En la figura 2 se muestra la presentación de la herramienta STM a la comunidad UAMA que tuvo lugar el 15 de diciembre de 2022.

FIGURA 1. Módulos listos para usar en STM.

1. Ver y ser	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué veo? 2. ¿Quién soy? 3. ¿Qué vemos en otras personas? 	Suposiciones Identidad Prejuicios	50 min. 50 min. 50 min.
2. Afrontar la discriminación	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maquinaria de la discriminación 2. Ampliando y reduciendo 3. Cinco escenarios – te toca a ti 	Mecanismos Experiencias de jóvenes Situaciones cotidianas	100 min. 100 min. 50 min.
3. Historias de vida	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes voces 	Biografías, diversidad, historia	150 min.
4. Dominar los medios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los medios y yo 2. Análisis de anuncios 3. Los medios y la manipulación 	Burbujas Estereotipos Propaganda	100 min. 100 min. 50 min.
5. Entrar en acción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acción y cambio 2. Tu derecho a entrar en acción 3. ...y acción! 	Compromiso social Derechos humanos Plan de acción	50 min. 100 min. 50 min.



Fuente: <https://bit.ly/470lySz>

FIGURA 2 Presentación de la herramienta STM a la comunidad UAMA



Fuente: Tomada por Dulce Alejandra Zaragoza Ayala

1.4. EL TRONCO INTER Y MULTIDISCIPLINAR, TIM, DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA UNIDAD AZCAPOTZALCO, UAMA.

La Universidad Autónoma Metropolitana, en palabras de Carrillo (2015) representa una propuesta educativa moderna que rompe con el esquema tradicional y propicia la interacción entre el profesorado y sus estudiantes, generando un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje que en esencia garantiza el rompimiento de la actitud estática del estudiante [...] generando procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, flexibles y efectivos. La UAMA, creada en 1974 en el entonces Distrito Federal hoy Ciudad de México, es una de las cinco unidades que componen la UAM; en ella se encuentra la División de Ciencias Básicas e Ingeniería DCBI, además de otras dos divisiones la de Ciencias y Artes para el Diseño, DCyAD, y la de Ciencias Sociales y Humanidades, DCSH; dándole de origen un carácter inter y multidisciplinario donde se esperaba una gran interacción entre las Divisiones.

En el año 2013, en la DCBI donde existen diez carreras de ingeniería, se creó un tronco de formación integral denominado inter y multidisciplinario, TIM, que incluye asignaturas de formación integral que debe cursar el alumnado de todas las carreras durante sus doce trimestres y donde colaboran las otras dos divisiones de la UAMA impartiendo dichas asignaturas con el alumnado de ingeniería. Los programas de estudios del TIM son el resultado de la diversidad de conocimientos de profesores investigadores de las tres divisiones, asesorados también por el área de psicología de la UAM y profesoras investigadoras de la facultad de pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Los programas de estudios del TIM:

Son un conjunto de asignaturas enfocadas a la formación integral de los estudiantes a lo largo de sus estudios. Este conjunto incluye asignaturas obligatorias y optativas relacionadas con las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Artes además de las que favorecen la formación integral del alumnado (Cid, 2018, p. 3).

Los programas de formación integral del TIM proponen un triple abordaje del enfoque inter y multidisciplinario: a) establecer asignaturas cuyo objeto de estudio sea por definición interdisciplinario y multidisciplinario como el teatro, el desarrollo sostenible, los estudios de género y los

estudios culturales en general; b) proponer otras asignaturas que aporten habilidades y conocimientos esenciales para que los estudiantes comprendan su interacción en el mundo contemporáneo y se reconozcan como actores sociales y culturales y c) el tronco de formación integral TIM será el eje principal de un nuevo modelo educativo. Cada uno de los programas debe tener un enfoque inter y multidisciplinario desarrollado en las modalidades impartidas para que los estudiantes de ingeniería puedan realizar propuestas alternativas inter y multidisciplinarias de soluciones aplicadas a su entorno social.

La propuesta didáctica plantea como punto de apoyo el concepto de educación que emana de la filosofía de la UAM, y se toma como estrategia de abordaje de las asignaturas inter y multidisciplinarias el promover el aprendizaje de los estudiantes para la búsqueda de puntos de acuerdo; esto puede hacerse a través de las relaciones alumnado-alumnado y entre alumnado y profesorado.

Tres temas emergentes fueron creados a partir de los referentes y experiencias tanto del psicólogo encargado de la Línea de apoyo psicológico UAM, como la de apoyo psicológico de la UAMA. En la sección de psicopedagogía de la UAMA la comunidad estudiantil de la unidad, particularmente de la DCBI, registró situaciones de embarazos no deseados, abortos, problemas de relación en la pareja, así como de violencia de género, que se recogen a su vez en los estudios realizados previamente por Salazar (2001).

Retomando los expedientes de los sujetos involucrados, información de gran importancia, confidencial y valiosa tanto para la unidad como para la DCBI, se llevó a cabo la tarea de diseñar particularmente los temas antes mencionados. Cada una de las asignaturas comenzaron a impartirse desde el trimestre de invierno de 2013, tanto por docentes de la DCSH como de la DCBI, con experiencia profesional en la asignatura en estudio y con el apoyo de maestras en sexología y una médica experta en educación sexual.

Las asignaturas de Poder y Género y Familia y violencia en el México Contemporáneo permiten al alumnado tomar consciencia de la discriminación que viven las alumnas que estudian ingeniería ya que existe el

mito o estigma hasta la fecha, de que las carreras de ingeniería son carreras para hombres y, a pesar de que muchas mujeres se han integrado a estas áreas de estudios, aún se detecta una baja participación femenina, así como problemas de discriminación contra las mujeres.

El Dr. Ortiz Bullé Goyri (profesor de la asignatura de Taller de Teatro en el TIM) nos comparte de viva voz que: Cabe señalar que la práctica escénica se utiliza actualmente en diversos medios de formación empresarial y laboral para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los directivos, mandos intermedios y personal en general, con el fin de mejorar la capacidad de las personas en la comunicación de los ámbitos empresarial, gerencial o de marketing. Profesional que se expresa con claridad y comunica frente a un auditorio sus ideas, tanto de forma oral como corporal, seguramente traerán mejores resultados vinculados a las metas y objetivos que una empresa se ha propuesto de manera corporativa, incluso, la implementación de una cultura emprendedora en las y los ingenieros y egresados de la UAMA, requiere necesariamente contar con herramientas que van más allá de los conocimientos específicos de su área de conocimiento, y un curso como un taller de teatro puede ayudar a desarrollar una formación integral del estudiante de la DCBI.

Con el fin de dotar al alumnado de las habilidades y herramientas necesarias para la promoción profesional, herramientas emprendedoras y proyectos de inversión viables, se imparte la asignatura Herramientas del emprendedor, en palabras de la profesora Milagros Fuentes: es una forma de ser en la vida que nos lleva a convertir un sueño en realidad y es ser, darme cuenta de lo que soy y de lo que quiero ser. emprender un proyecto de vida para llevarlo a cabo, es creer en mí mismo para lograrlo... si están en su tiempo este tema tendrá sentido para ello. El mundo laboral exige eficiencia profesional en los llamados cuatro saberes por competencias: El saber del bachiller o del oficio, otras habilidades del saber hacer, y las competencias del saber ser. (Fuentes, 2018, p. 32)

El curso estuvo muy bien, me hizo reflexionar sobre el tema de la autoestima y me siento mejor aplicando algunas cosas que hablamos en clase, de cómo ser asertiva al hablar, ver que actitudes debo tomar, al trabajar como equipo. (Vanesa).

2. OBJETIVO

Identificar las habilidades y actitudes desarrolladas en el alumnado que contribuyan a una cultura de paz

3. METODOLOGÍA

Se implementó una encuesta sobre autoconocimiento y reflexión autónoma y se llevaron a cabo actividades en la plataforma STM, específicamente las actividades Ver y Ser y Dominar los Medios, se les pidió que comentaran en grupos de tres personas y posteriormente se compartieron a todo el grupo las respuestas y reflexiones de los grupos en torno a la actividad. Al reporte de las actividades realizadas, que el docente pide se entregue, puede dársele el enfoque necesario de acuerdo a la investigación a realizar. Con las actividades realizadas se busca desarrollar, al menos, una toma de conciencia a través de la historia propia y de la interacción con el grupo. Como entregable se pide una reflexión individual libre, escrita, sobre las dinámicas llevadas a cabo. Los entregables son sujetos a un análisis cualitativo, como se mencionó.

El instrumento STM se aplicó en varios grupos donde se atienden estudiantes de las diez ingenierías de la DCBI con una muestra total de 544 estudiantes de entre 22 y 28 años. Con la información obtenida se realiza un análisis cualitativo de acuerdo al objetivo de esta investigación. En las figuras 3, 4, 5 y 6 se muestran diferentes momentos de la aplicación de la herramienta STM, en el aula. En la figura 7 podemos ver al profesor participante.

FIGURA 3. Aplicación en el aula de STM en la asignatura de Taller de Dibujo.



Fuente: Tomada por Alicia Cid Reborido

FIGURA 4. Aplicación en el aula de STM en la asignatura de Introducción al Desarrollo Sustentable.



Fuente: Tomada por Alicia Cid Reborido

FIGURA 5. Aplicación en el aula de STM en la asignatura de Introducción al Desarrollo Sustentable.



Fuente: Tomada por Alicia Cid Reborido

FIGURA 6. Aplicación en el aula de STM en la asignatura de Taller de Expresión Oral y escrita.



Fuente: Tomada por Alicia Cid Reborido

FIGURA 7. Docentes participantes en la aplicación de STM



Fuente: Tomada por Dulce Alejandra Zaragoza Ayala

FIGURA 8. Aplicación de la herramienta STM en la asignatura de Taller de Dibujo.



Fuente: Tomada por Alicia Cid Reborido

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El alumnado de ingeniería participó durante el trimestre 22-otoño en la plataforma STM primeramente de forma individual y posteriormente en equipos de trabajo comentando entre ellos sus percepciones en una toma de conciencia en ellos mismos y entre sus compañeros. Se observa a través del análisis cualitativo que se identifican y se reconocen en algunos aspectos consigo mismos y con el otro, lo observado promueve una cultura de paz a través de la equidad, igualdad, la no discriminación y los valores de respeto, reconocimiento de uno mismo y del otro.

De la información analizada, a partir de las reflexiones realizadas por el alumnado, se pueden identificar casi todas las habilidades para la vida, excepto el manejo del estrés, y como se conectan entre sí para una mejor convivencia y desarrollo de la Cultura de paz, al menos al nivel de una toma de conciencia. Como en todos los grupos hay alumnado brillante y generoso con opiniones muy valiosas lo cual nos permite indagar y profundizar en esta investigación.

4.1. EMPATÍA, AUTOCONOCIMIENTO, RELACIONES INTERPERSONALES

La empatía es una actitud que nace del autoconocimiento y del conocimiento del otro, que nos permite identificarnos en las demás personas y tener respuestas afectivas y solidarias que lleven a relaciones sanas en un ambiente de mejor convivencia. Nuestro alumnado, en algunos de sus testimonios, muestran esta actitud que al mismo tiempo se identifica con otra como el autoconocimiento y el cómo éstas mejoran las relaciones interpersonales:

Algunas soluciones que pueda erradicar la discriminación puede ser, que aceptemos que somos simplemente humanos, poner en práctica buenos comportamientos basados en valores para servir de ejemplos(sic) a los niños, corregir a los niños desde el amor cuando se esté en presencia de una conducta discriminatoria, de burla o rechazo, siempre apoyar a los niños en el desarrollo de la empatía y la tolerancia, nosotros como estudiantes evitar los prejuicios en nuestras actitudes, reforzar en nuestra familia que todos los seres humanos tenemos capacidades diferentes y que por eso somos una sociedad diversa y que nos complementamos unos a otros y dar ejemplos de ello, fomentar los valores respeto y tolerancia para la sociedad. (Alejandro)

Morin nos invita a respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo, desarrollar la ética de la solidaridad. La ética de la comprensión, la ética del género humano. La antropoética conlleva, entonces, la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria. (Morin, 2001, p.130)

La primer actividad [...] en grupo me hizo darme cuenta de que todos tenemos diferentes formas de pensar [...] y de proyectar nuestras ideas [...] poseemos diferentes perspectivas y cada cabeza es un mundo de ideas diferentes; también está lo que uno proyecta como persona y en cómo nos perciben [...], a pesar de que no conozco a la mayoría de los compañeros [...], sus personalidades, gustos, ideales, construí una idea errónea del cómo eran [...] y al realizar la actividad estuve completamente equivocada[...] es importante ponerse en los zapatos del otro y así poder ver su modo de sentir, lo que comentarios aparentemente “inofensivos” pueden llegar a afectar a otra persona, es decir, tenemos que aprender hacer(sic) empáticos. (Lesly)

[las] diferencias existen, sin embargo, esto no tiene ningún tipo de connotación negativa, y que de hecho, estas diferencias son lo que permiten que el mundo sea tan diverso y que la interacción con individuos los cuales sean diferentes a nosotros, puede ser una actividad muy enriquecedora, adicionalmente, a pesar de existencia de esta diferencias, todos seguimos compartiendo una gran cantidad de similitudes (Miguel)

Al principio estaba enfocada(sic) en otras personas, pero ahora sé que aceptar esta nueva identidad se trata de mí, no se trata solo de cómo me ven los demás, o si eso me incluye a mí. Tiene que ver con cómo me presento, quién soy ahora, también noté progreso, soy un ingeniero informático del futuro y tengo recuerdos de esta dura vida. Ahora puedo presentarme así y aceptarlo. (Eder)

me di cuenta de que presto mucha atención a los aspectos físicos y más superficiales de las personas, dejando de lado los rasgos o elementos internos, como lo son las cualidades, talentos, creencias o valores. Honestamente jamás me había parado a pensar en eso y no es algo que me provoque decepción o tristeza, pero sí me causó intriga [...] y es que cada individuo percibe las cosas, cada situación o el mundo en general de manera diferente, así que, unos pueden ver cosas que otros no. (Alejandro)

[...] Pero en verdad son las relaciones y sentimientos que tenemos hacia ciertos individuos y grupos en los que convivimos día a día, o al menos con cierta frecuencia. La familia, los amigos, relaciones amorosas o compañeros que solo están tal vez de paso en nuestra historia de vida, pero que generan ciertas conductas en nosotros que nos hacen diferentes” (Moisés).

Ayuda mucho el compartir tus puntos de vista, tu forma de expresarte y comunicarte ya que esto nos aporta mucho con ver la diferencia de vidas de cada uno, esto es lo que nos hace ser seres humanos la interacción entre otras personas y compartir nuestra información y experiencia de nuestras vidas, intercambiar esto nos complementa como personas y nos hace crecer como universitarios, y el interactuar con personas que no hablamos y no están en nuestro círculo social ayuda a comprender mejor la vida. No solo los compañeros, también la profesora aportó y fue de gran ayuda entender ya que fue un medio donde ella trataba de que todos participáramos y viéramos como es que estas actividades apoyan a nuestro crecimiento como personas y fuera de mejor forma el entender la actividad (José).

Es importante recordar que todos en este mundo somos únicos e igualmente valiosos porque al final somos seres humanos y tenemos el derecho a ser tratados con dignidad y respeto. Y esto debe ser aplicado a todas las personas, sin importar sus diferencias o cualquier otra circunstancia. La dignidad humana es un concepto fundamental en muchas sociedades y se basa en la idea de que todas las personas merecen ser tratadas con respeto y consideración. Esto incluye el derecho a la vida, la libertad y la seguridad, y también el derecho a ser tratados con justicia y a tener acceso a oportunidades y recursos para mejorar sus vidas. Todas estas cosas son importantes para la calidad de vida de una persona y para su capacidad para alcanzar su potencial y tener una vida plena y significativa (Misael).

4.2. COMUNICACIÓN EFECTIVA, ASERTIVA, MANEJO DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

A partir de las reflexiones analizadas al menos en la comunicación escrita, la mayoría del alumnado se comunica de manera efectiva (a pesar de errores de ortografía y redacción). En cuanto a la comunicación asertiva muestran que analizan las experiencias y proponen formas de respuesta en base al contexto muy relacionadas con la empatía identificando emociones y sentimientos:

si queremos lograr un efecto positivo en los demás (amistad, aceptación, perdón, etc.) tenemos que desarrollar un modo especial de ponernos en el lugar del otro a la hora de hablar e interactuar. Esto es muy importante a la hora de dar una opinión o expresar algo, pues muchas veces solo damos nuestro punto de opinión(sic) sin saber como se sentirá la otra persona o como lo tomara, a mi parecer es algo que yo siempre trato de hacer, pues no me gusta hacer sentir mal a las otras personas, siempre trato de respetar las ideologías, creencias y diferentes formas de pensar (Felipe)

Las personas debemos aprender desde pequeños a externalar todos nuestros sentimientos porque en lo personal nunca hubo esta enseñanza, y siento que es una base para la sociedad, el cómo nos comportamos o reaccionamos a situaciones en las cuales hay cierto grado de prejuicios hacia nosotros, y en primera instancia deberíamos de tratar con respeto cada cosa que hace nuestro prójimo al fin y al cabo si nos llevamos bien como sociedad, ésta lleva a una situación de prosperidad, es un ganar-ganar para todos (Moisés).

4.3. TOMA DE DECISIONES

La toma de decisiones debe hacerse considerando experiencias pasadas y previendo las consecuencias de cada elección, pudimos observar que ambos aspectos son considerados por el alumnado.

[al ir] creciendo cambio mi forma de ver al mundo entendí que no importa cuánto respeto impongas ante la gente, algunas personas crecen en un entorno donde no desarrollan ninguna clase de respeto ni empatía. Elegí pese a las circunstancias estudiar una carrera en la que tengo que lidiar con aquellas situaciones que en mi adolescencia no supe manejar y no siento temor alguno, sé que lo puedo manejar, y que no soy la única persona que vive este tipo de malas experiencias (Sandra).

4.4. MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS

El saber manejar y resolver problemas y conflictos involucra una serie de habilidades y actitudes como la empatía, el manejo de las emociones y sentimientos, la comunicación efectiva y asertiva, el pensamiento crítico y creativo, es decir el pensamiento complejo entra en juego.

al dar nuestra opinión [...], debemos hacerlo de una manera correcta, por ejemplo, muchos de nosotros, [...] en el trabajo, con los amigos, la familia y los vecinos, intentamos convencer a quienes nos rodean que tenemos la razón, lograr el "sí"[...]. Por eso, si deseamos cambiar el estado de ánimo o la percepción de una persona sobre un tema no debemos comenzar por plantearnos cómo podemos ganar esta discusión, sino más bien "¿Cómo puedo lograr un acuerdo sin generar bronca ni peleas? (Felipe).

4.5. PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO

Es necesario resaltar que el pensamiento crítico, reflexivo y autocrítico es una práctica crítica y reflexiva que debe convertirse en parte del currículo de las carreras de ingeniería y por tanto debe desarrollarse de forma transversal en las asignaturas de formación integral, en este caso

de las del TIM, el profesorado deberá desarrollar competencias en el alumnado en saberes procedentes de las ciencias humanas como comenta Perrenoud (2004). Morin, una vez más, nos invita a relacionar el pensamiento crítico, el reflexivo y el autocrítico para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad.

en realidad no nos conocemos internamente como personas, pues no somos capaces de diferenciar cuales de los roles que desempeñamos o a cuáles de los grupos a los que pertenecemos son de importancia para nosotros. Incluso me atrevo a decir que muchas personas no están conscientes(sic) de que roles desempeñan o a que grupos pertenecen (Alejandro)

¿Quién soy?[...] Para responderla se necesita más que conocerse a sí mismo, aunque pocas personas lo hacen; se necesita entender que es lo que te pregunta ¿Quién soy cuando estoy con mi familia? Una amiga, un confidente, un apoyo, ¿Quién soy cuando trabajo en clase? Una alumna, una compañera, una amiga, ¿Quién soy cuando estoy sola? Una identidad, una persona con pensamientos e ideas diferentes a los demás, con una imaginación única y límites que sólo yo conozco (Alejandra)

La información es un arma muy poderosa, el conocimiento es lo más valioso que puedes tener en este mundo, tan fuerte es que puedes salvarte de ser manipulado por los demás” (Mijail).

...la comunicación se relaciona con la publicidad, innovación, informar. Un ejemplo que dieron en el aula en el momento que estábamos todos discutiendo el tema, fue que las grandes empresas se comunican por medio de la publicidad con ayuda de los slogan y logotipo, es una forma de atraer a más consumidores. Y en algunas ocasiones hacemos necesidades de los objetos que no son consumibles, que solo son entretenimiento y la sociedad los hace una necesidad para la vida cotidiana. Como son los celulares, videojuegos, comprar ropa, joya, y zapatos. Y muchas personas son consumistas ya que solo lo hacen por “Estar a la moda”, y eso lo vuelve una necesidad (Katherine)

[...]...otro punto importante dentro de la actividad es el de la selectividad que tenemos a través de nuestro pensamiento crítico para elegir nuestras amistades o nuestro círculo de amistades, dentro de este proceso tomamos en cuenta gustos en común, metas o proyectos que nos puedan ayudar a alcanzar, pienso que esto es un factor importante para pertenecer a algún grupo, el cómo nos identificamos con ese grupo y el porque nos identificamos con ellos (Joanna)

4.6. SENTIDO DE PERTENENCIA

Consideramos de gran valía algunos otros testimonios que hablan del sentido de pertenencia, que está presente en las menciones del alumnado y que involucran a las habilidades para la vida, y que son algo que ha caracterizado a los mexicanos ante el mundo.

El sentido de pertenencia a la familia través de la empatía, el sentirse identificado con un grupo en particular ya que los hace sentirse parte de “algo importante”. Existe un “compromiso” y “distanciamiento” en palabras de Elias (2002) son completamente inútiles como herramientas del pensamiento cuando en ellos se quieren ver dos tendencias independientes del ser humano.

La principal peculiaridad que pudo observarse durante la realización de la actividad, fue que la mayor parte de los grupos que todos consideran importantes eran muy similares con los mismos que registré, este fue el caso principal con el que aparenta ser el grupo más valioso para los presentes en la actividad: la familia (Miguel)

Volverse(sic) a sentirse parte del grupo y sentirse incluido. Recientemente, a medida que me recuperé más o simplemente me reintegré a la sociedad, me di cuenta de la importancia de este sentido de pertenencia después de luchar contra el látigo de la vida durante tanto tiempo (Eder)

En mi caso priorizo a mi familia ya que están conmigo en todo momento, también los amigos, trabajo y escuela porque a mí punto de vista(sic) son pilares fundamentales y con ellos cumplo logros que quiero en vida [...], los demás compañeros [...] ponían cosas más físicas y otros más sentimentales [...] claramente no pensamos igual [...]. Pero casi en todos los cuadros todos tenían un aspecto familiar entonces podemos generalizar que [...] para poder desarrollarnos es importante la familia y personas [...] con las que convivimos (Rita)

5. CONCLUSIONES

La información obtenida no permite afirmar de forma contundente que dichas habilidades y actitudes sean llevadas a la práctica, ya que lo expresado es resultado de actividades que propician la reflexión sobre ciertos aspectos de las relaciones cotidianas entre diversos grupos. Aunque Morin (2011) nos invita a desarrollar una educación basada en la relación entre las cosas, radicalmente diferente, así de la actual, que

permitirá fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Nos permitirá ser sensibles a la ambigüedad, a las ambivalencias y enseñaría a asociar términos antagónicos para captar la complejidad.

La actividad realizada esta semana en la página “Stories That Move” me pareció muy interesante debido a que pude analizarme de una manera muy diferente a las que suelen plantear algunas unidades de aprendizaje dentro de la universidad e incluso de una manera en que pude recordar la manera en que me percibo individualmente y como interactúo con los demás (Román)

Se generó entre el alumnado el autoconocimiento lo cual le permite una mejor comunicación oral para desarrollar el trabajo en equipo porque reconoce las habilidades y competencias del otro, lo cual le permitirá trabajar de manera efectiva con asertividad en un equipo de trabajo colaborativo. Y así continuar con una formación integral que les permita construir una cultura de paz con su colectividad.

La reforma de la educación debe partir de las palabras de Êmile de Jean-Jacques Rousseau, cuando el educador dice refiriéndose a su alumnado: “Quiero enseñarles a vivir”. La fórmula es excesiva, pues sólo se puede ayudar a aprender a vivir. A vivir se aprende a través de las propias experiencias, con la ayuda ajena, especialmente de los padres y los educadores, pero también de los libros y de la poesía. Vivir es vivir en tanto que individuo que se enfrenta a los problemas de la vida personal, es vivir en tanto que ciudadano de una nación, es vivir, también en la propia pertenencia al género humano (Morin, 2011, p. 147). También agregaríamos que aprendemos a vivir a partir de la interacción con nuestros pares en el diálogo e intercambiando ideas y experiencias

Para terminar la actividad de la primera clase, realizamos la actividad “Nuestra Galaxia” que consistió en leer en la plataforma todas las actividades “Mi Estrella” de nuestros compañeros de clase y todos aquellos estudiantes que toman la unidad de aprendizaje “Taller de expresión Oral y Escrita” con la profesora. Esta actividad fue mi favorita pues pude conocer de manera indirecta a todos mis compañeros del salón y también darme cuenta de que muchos comparten los mismos roles y de esta manera tener en común más de lo que podríamos siquiera pensar (Román)

Es importante retomar los comentarios valiosos del pensador y sociólogo francés Morin (2011) que nos dice que debemos fomentar en el

alumnado un pensamiento complejo, que permite desarrollar la aptitud para reaccionar de forma pertinente en una situación nueva. “Los anal-fabetos del siglo XXI no serán los que no sepan leer y escribir, sino los que no puedan aprender, desaprender y reaprender”.

Nuestro compromiso, como profesorado, será buscar un método o forma didáctica para que el alumnado desaprenda los comportamientos que no contribuyen a una cultura de paz, la utilización del instrumento STM permitió al alumnado hacer un alto en su día a día y tomar conciencia de los comportamientos hacia el otro que no aportan para encaminarse a una convivencia pacífica y les permitió un pensamiento reflexivo crítico y autocrítico para un cambio de vida y por tanto poder deconstruirse para llegar a ser un ser humano como lo menciona Savater (2008).

6. REFERENCIAS

- Arteaga, I., Luna, A., Cadena, C. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.
<https://www.redalyc.org/journal/869/86952068009/html/>
- Barragán, A. (12 de mayo de 2023). La UAM regresa a clases sin llegar a un acuerdo total con todos los campus en paro *El País* (online).
<https://bit.ly/46XxbLf>
- Camacho, F. (6 de mayo de 2023). Estudiantes en de la UAM-Xochimilco rechazan el regreso a clases en línea *La Jornada* (online).
<https://www.jornada.com.mx/2023/05/06/politica/015n2pol>
- Carmona, C., Shuali T. y Aneas, A. (2023, 25-26 Mayo). Stories that Move en Educación Superior: Una Herramienta para Afrontar la Discriminación. Congreso Internacional de Educación, Innovación y transferencia del Conocimiento. (online).
- Carrillo, R. (2015). Violencia en las universidades públicas: El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. UAM.
- Cid, A. (2018). Avances del Tronco inter y multidisciplinar de la DCBI. *Conexión CBI*. 7(16) 3. <https://bit.ly/3Q9zzbV>

- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y cultura*, 46, 77-97. <https://bit.ly/3YIIA8I>.
- del Tronco J., Madrigal, A. (2016). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Trabajo Social UNAM*, 4, 9–27. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- Díaz. L. (2019). México en su encrucijada actual. *Violencia social y sistema político*. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 385-393. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península.
- ENDIREH(2021). INEGI, Comunicado de prensa 485/22.
- Espinosa, A. (29 de abril de 2023). El paro en la UAM. *Lecciones El universal* (online). <https://bit.ly/472ZrvU>
- Jiménez, C. (16 de abril de 2023). Paro en la UAM: ¿cómo van las negociaciones y cuando regresan a clases? *infobae* (online). <https://bit.ly/3QaXNCM>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Penalva, A. (2018, marzo). *Fundamentos teóricos de las conductas violentas*, III Congreso Internacional virtual sobre la Educación del sigloXXI.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Crítica y fundamentos*. Graó.
- Mantilla, L., Chahin, I. (2012). *Manual para aprenderlas y enseñarlas. Habilidades para la vida* (pp. 95-121). EDEX <https://bit.ly/44O3wCE>
- Salazar, R. (2001). *Imaginación y deseo: Los actores del campo universitario*. Colección problemas educativos de México UAM-Azcapotzalco.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Ariel
- Yáñez, B. (11 de abril de 2023). La UAM cumple un mes en paro indefinido tras denuncias por violencia de Género Expansión (online). <https://bit.ly/3Y2ibHY>
- WHO (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Division of Mental Health 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Wong (8 de mayo de 2023). UAM reinicia clases de manera remota a dos meses del paro estudiantil Milenio(online). <https://bit.ly/3OnICoe>

“MONSTERS AND FABULOUS CREATURES” EXPERIENCIA DIDÁCTICA BASADA EN UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

CARLOS LUIS SALVADORES MERINO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La presente ponencia, tiene como objetivo describir una experiencia de aprendizaje llevada a cabo durante el segundo trimestre del curso escolar 2022/2023 en el I.E.S. Luis de Camoens de Ceuta, donde impartía la asignatura de inglés en un curso de 2º de la ESO. Se trata del diseño y puesta en práctica de una Situación de Aprendizaje (en adelante SA) titulada “MONSTERS AND FABULOUS CREATURES”.

El grupo para el que se diseñó la SA era muy numeroso, 29 alumnos, y se caracterizaba por la existencia de tres niveles de lengua inglesa muy diferenciados, los cuales casi se podrían describir como polarizados. Además del elevado número de alumnos y habría que añadir en la descripción de dicho grupo la existencia de conductas disruptivas, lo que hacía muy difícil realizar un seguimiento individualizado de los miembros del grupo para atender dicha diversidad de niveles.

Así pues ante esta polarización de niveles de lengua inglesa, la elevada ratio del grupo y las conductas disruptivas, resultaba muy complejo el diseño, desarrollo e implementación de actividades de aprendizaje efectivas utilizando metodologías tradicionales, entendimiento por tales la clase magistral y la realización de actividades basadas principalmente del libro de texto: ejercicios de gramática y vocabulario consistentes relacionar, rellenar huecos...etc. Igualmente, se incluía la comprensión de textos orales y escritos señalando opciones de verdadero o falso o la redacción de breves textos entre otros. A esto se sumaban otros dos

factores muy importantes, por una parte, el rol del alumno en este tipo de metodología era totalmente pasivo y falta de significación muchas de las actividades de aprendizaje, pues la única relación o conexión entre ellas residía en los contenidos temáticos de la unidad temática, es decir, no existía ningún objetivo final común salvo el desarrollo y adquisición de los contenidos de gramática y vocabulario de la unidad temática .

A raíz de todo lo anterior, surgieron una serie de preguntas:

- ¿Cómo trabajar esta diversidad en el aula de forma efectiva?
- ¿Cómo fomentar el interés y la motivación de la mayoría de los alumnos indistintamente de su nivel de competencia en la lengua extranjera?
- ¿Qué metodologías, qué temáticas y qué actividades serían las más eficaces para conseguir lo anterior?

Entonces surgió la idea de darle un enfoque metodológico distinto y experimentar con otras metodologías más participativas, activas y centradas en los alumnos como son el ABP y el aprendizaje invertido en combinación con una organización didáctica diferente: una Situación de Aprendizaje. El objetivo último objetivo era superar la barrera de la diversidad e intentar implicar y motivar a todos o a la mayoría los alumnos en su aprendizaje a la vez que se le daba un enfoque más competencial y no exclusivamente basado en los contenidos.

Se consideró que era necesaria una organización didáctica más competencial y menos centrada en contenidos y objetivos de aprendizaje como son las Unidades Didácticas Por este motivo se optó por una SA como marco de organización y secuenciación didáctica ya que sitúan al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y el punto de partida se basa en sus intereses, en el caso concreto de esta experiencia los monstruos y seres fantásticos que casi todos los alumnos conocen a través del cine, los libros, los comics o los videojuegos y que, además, coincidía con la temática de la unidad temática del libro de texto. De esta forma se conseguía también cumplir con la programación didáctica del Departamento de Inglés del I.E.S. Luis de Camoens, en cuanto a los contenidos, temática y temporalización

2. OBJETIVOS

Las Situaciones de Aprendizaje han sido introducidas durante el curso escolar 2022/23 para los cursos impares de ESO por la LOMLOE, la actual ley orgánica de educación en España. A pesar de que para este curso, 2º de la ESO, todavía no es aplicable dicha ley hasta el curso 2023/24, se consideró la posibilidad de experimentar con el diseño e implementación de un a SA y su uso en el aula. Al mismo tiempo, se pretendía que los alumnos de este curso se familiarizaran con este nuevo tipo de organización didáctica enfocada principalmente hacia lo competencial y, sobre todo, comprobar si en combinación con metodologías más activas y participativas como el ABP o el aprendizaje invertido se podría fomentar la motivación, el interés por el aprendizaje y, al mismo tiempo, mejorar los resultados académicos.

El diseño de la SA “MONSTERS AND FABULOUS CREATURES”. se basada en dos objetivos:

- Comprobar la idoneidad de las Situaciones de Aprendizaje como herramienta de organización didáctica explorar sus posibles ventajas con respecto a las Unidades Didácticas y metodologías tradicionales para mejorar el rendimiento académico y fomentar la participación y el interés de los alumnos por su propio aprendizaje.
- Explorar y comprobar si el uso las SA combinación con metodologías más participativas y centradas en el alumnos como el ABP o el aprendizaje invertido ayudaría a resolver el problema de las grandes diferencias de niveles.

3. METODOLOGÍA

3.1. EL CONTEXTO FORMAL

El grupo de alumnos con los que se realizó esta SA se caracteriza, como se describió anteriormente, por ser muy numeroso. La asignatura de Lengua extranjera Inglés tenía asignadas cuatro sesiones semanales cincuenta minutos cada una. Sin embargo, y, a pesar de la existencia de desdobles

del grupo en otras asignaturas Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o Física y Química, en la materia de Lengua Extranjera Inglés no había desdobles, lo que habría permitido mejorar la atención personalizada y trabajar la diversidad por niveles de forma más personalizada.

En lo referente al grupo habría que añadir que, además de ser muy heterogéneo en cuanto a los niveles de lengua inglesa, esta diversidad también se daba también en cuanto a su extracción social que incluía alumnos de extracción social baja a otros de clase media. En cuanto a su origen cultural, la mitad aproximadamente eran musulmanes y la otra mitad cristianos. Y por último, en cuanto a la género, el número de chicos y chicas era similar.

Sin embargo, y como ya se apuntó anteriormente, el factor clave era la disparidad y polarización de niveles de lengua inglesa y las calificaciones obtenidas en la asignatura en la primera evaluación. Un tercio, nueve alumnos, habían obtenido calificaciones de entre nueve y diez puntos en la primera evaluación, otro tercio había obtenido calificaciones entre cuatro y cinco y el otro tercio restante tenía un nivel bajísimo habiendo obtenido calificaciones entre uno y tres puntos.

- El primer grupo, solía acabar las actividades de aprendizaje muy pronto y de hecho muchos alumnos las encontraban demasiado fáciles y poco motivadoras para su nivel, lo que provocaba su desinterés por dichas actividades.
- El segundo grupo era quien realmente encontraba las actividades más acordes con su nivel y se esforzaban por seguir el curso normal de la clase, pero en algunos casos las dificultades encontradas en algunas tareas les frustraban.
- El último grupo consideraba las tareas totalmente inaccesibles e irrealizables debido a su bajo nivel y, en consecuencia, provocaban bastantes conductas disruptivas que dificultaban y ralentizaban el desarrollo normal de las sesiones, pues no encontraban ningún aliciente en su aprendizaje.

Había también tres alumnos repetidores, pero dentro de este grupo había heterogeneidad en cuanto al nivel de lengua inglesa y motivación. De los tres, dos habían aprobado la primera evaluación y se interesaban por

el aprendizaje. Sin embargo, el otro tenía un nivel bajo y no mostraba interés alguno por aprender.

Y, por último, había un grupo de cuatro alumnos con comportamientos muy disruptores, totalmente desconectados de la asignatura y que estaban muy desmotivados. Estas actitudes disruptoras ralentizaban en gran manera el desarrollo y el progreso del aprendizaje del resto del grupo y eran un serio obstáculo para el desarrollo normal de las clases ya que sus continuas interrupciones obligaban al profesor a llamarles continuamente la atención y romper el ritmo de aprendizaje.

3.2. LA TEMÁTICA

Se seleccionó para la SA la misma temática del libro de texto, porque se consideraba que todo lo relacionado con monstruos y seres fantásticos despertaría su interés y motivación por el contacto continuo que tienen a través de actividades de ocio personales. También porque coincidía con la del libro de texto y la programación del Departamento de Inglés, lo que facilitaría en gran manera el desarrollo de la SA

3.3. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS

El cambio metodológico fue uno de los soportes y la razón principal para la realización de esta experiencia. Se trataba de utilizar algo diferente desde el punto de vista de la metodología y el objetivo era convertir al alumno en el centro de su propio aprendizaje por lo que le uso del ABP, con la realización de varias tareas previas y la presentación de un producto final fue considerado como el más adecuado. Como apoyo a esta metodología y en consonancia con el producto final, se propuso el uso del aprendizaje invertido mediante el cual los alumnos tuvieron que construir su propio aprendizaje mediante la realización de una investigación previa de cada ser fantástico y exponerlo en el aula al resto de compañeros y elaborar una ficha del mismo con sus principales características.

3.4. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Actividades de enseñanza- aprendizaje se desarrollaron todas el lengua inglesa, pero a diferencia de las actividades de la unidad temática del libro de texto que seguían una metodología tradicional, el aprendizaje de la lengua inglesa no era el fin de las mismas, si no un instrumento para realizar una investigación sobre seres fantásticos, lo que le confirió una significación y una finalidad al uso de la lengua extranjera.

Las actividades del libro de texto, en su mayoría, están enfocadas exclusivamente al aprendizaje de la lengua extranjera y la adquisición de los contenidos de la unidad temática. Igualmente, están descontextualizadas y carecen de cohesión más allá de la que proporcionaba la propia temática. Es por este motivo que la diversidad de niveles era un factor decisivo ya que no se incluían actividades de atención a la diversidad.

Por el contrario, en esta SA, la lengua extranjera es un instrumento para llevar a cabo actividades, no exclusivamente de aprendizaje de la lengua extranjera si no también para realizar una investigación, una presentación oral y una ficha por escrito, las cuales contribuyen a la realización del producto final. Al trabajar en grupo y de forma cooperativa las dificultades causadas por la diversidad de niveles se diluyeron pues cada alumno aporta al grupo y la tarea sus capacidades y habilidades.

Todas las actividades implicaron el uso de las TICs, lo que se demostró también como un factor muy motivador:

- Investigación sobre diferentes seres y criaturas mitológicas y fantásticas elegidas por cada grupo mediante búsquedas en internet.
- Elaboración de las fichas escritas con las características principales del ser fantástico elegido: morfología y descripción física, origen, lugares donde habita y poderes especiales. Además tuvieron que elaborar una ilustraciones del mismo. Estas dos actividades serían utilizadas para la elaboración del producto final: el bestiario.
- Con la información contenida en las fichas escritas tuvieron que realizar una presentación oral de la criatura o ser fantástico elegido y exponer dicha información al resto de la clase explicando las características morfológicas y el origen de dicha criatura .

3.5. PRODUCTO FINAL

Las Situaciones de Aprendizaje se articulan entorno a un producto final, a diferencia de las Unidades Didácticas que lo hacen tomando como elemento unificador un contexto o unos contenidos determinados . A partir de aquí ese producto final se convierte en el eje vertebrador de todo el aprendizaje.

Para esta SA se propuso como producto final la realización de un “bestiario” o compilación que recopilase seres y criaturas mitológicas y fantásticas de diferentes partes y culturas del mundo en formato libro de papel y un anexo con una colección de bocetos a lápiz elaborados por los propios alumnos.

En relación con lo anterior, se plantearon dos objetivos. El primero era que los alumnos investigasen sobre estos seres: cómo eran, qué características físicas y morfológicas tenían, qué poderes sobre naturales poseían o dónde habitaban y, al mismo tiempo, analizar cómo algunos de estos seres eran referidos con distintos nombres en diferentes partes del mundo pero describiendo la misma realidad. Con esta información tenían que redactar una ficha que posteriormente añadirían al libro. Por otra parte, realizarían también una exposición oral para exponérselo oralmente al resto de sus compañeros.

El otro objetivo era que estos hechos culturales de diferentes culturas y, en ocasiones, de muy dispares lugares del mundo se habían convertido en “globales “ es decir, habían traspasado fronteras y se habían sumado al imaginario colectivo de otras culturas, principalmente a través del cine, el comic o la literatura.

El producto final consistía en la elaboración de un “bestiario “ o recopilación de animales o seres fabulosos y /o mitológicos que constaba de los siguientes elementos:

- Formato: libro en papel. Se eligió este formato porque el modelo a seguir eran los bestiarios medievales con ilustraciones.
- La ficha: el libro se realizó incluyendo la ficha escrita del ser o criatura que cada grupo había elegido.

- Las ilustraciones: al final del libro se incluyeron a modo de anexos una serie de ilustraciones y bocetos dibujados a lápiz que representaban dichas criaturas.

3.6. TEMPORLIZACIÓN

La fecha elegida para desarrollar la SA fue la segunda quincena de febrero que era la fecha establecida en la programación anual del Departamento para desarrollar la Unidad temática que trataba sobre seres y criaturas fantásticas . Aparte de ser un centro de gran interés para los alumnos, también se consideró la realización de un proyecto que implicase la investigación sobre los mismos a fin de no interferir con la programación anual de la asignatura y evitar posibles descoordinaciones con el resto de cursos del mismo nivel.

La SA se estructuró en ocho sesiones de 50 minutos cada una:

- Primera sesión: organización de grupos y elección del monstruo o criatura fantástica según los criterios de cada grupo.
- Segunda y tercera sesiones: búsqueda de información para la elaboración de fichas en el aula de informática. Los grupos buscaron información para la elaboración de la ficha y comenzaron el diseño y la elaboración de las presentaciones. Al mismo tiempo, se iban reuniendo con el alumno encargado de realizar los bocetos a lápiz y le daban indicaciones para ayudarle a dibujarlo.
- Quinta y sexta sesión : presentación oral de los monstruos y criaturas por parte de cada grupo. Cada grupo tenía que presentar en inglés su monstruo o criatura y explicar al resto de la clase: origen, lugar de procedencia, características físicas y morfológicas o sus poderes mágicos entre otras características. El profesor y los alumnos podían hacer preguntas en inglés sobre lo expuesto en clase.
- Séptima sesión: Recopilación de las fichas y elaboración del libro.

- Octava sesión: Presentación del producto final. En la última sesión el coordinador general presentó junto con la ayuda de los coordinadores de cada grupo el producto final: el bestiario en formato papel.

3.7. AGRUPAMIENTOS Y RECURSOS MATERIALES

En ningún momento se interfirió imponiendo personas en los diferentes grupos pues lo que pretendía era que hubiese buen ambiente de trabajo indistintamente de los niveles de cada grupo. No era una competición si no se trataba de que cada grupo diese lo mejor de sí mismo. Había un responsable en cada grupo (no necesariamente el del mayor nivel de inglés, si no el que tuviese una mayor capacidad de liderazgo y responsabilidad).

La SA tenía un coordinador general que se encargaba de recopilar la información para, posteriormente, diseñar y elaborar el libro. Este alumno fue el que me sugirió la idea para el diseño de la SA. Un día en clase me fijé que estaba haciendo una recopilación de personajes fantásticos de comics y al preguntarle me dijo que solía hacerlo a menudo y que le gustaba mucho. A partir de ahí le propuse hacer lo mismo pero tomando como base la temática del libro de texto y a partir de ahí se comenzó su diseño y que fuese él mismo quien se encargara de la organización del proyecto.

Por último, había también un alumno que se encargaba de realizar los bocetos gráficos de cada monstruo o criatura elegida por cada grupo y que trabajaba en estrecha colaboración. Este alumno tenía un nivel muy bajo de inglés pero una gran habilidad para el dibujo con lo que se implicó en el trabajo de forma muy satisfactoria. Más tarde estos bocetos realizados a mano se incorporaron al libro como ilustraciones, de forma que todo el material del libro fuese elaborado por los alumnos exclusivamente.

Esta era realmente el objetivo último de la SA, lo importante no era únicamente mejorar el nivel de inglés si no también desarrollar las competencias y realizar un trabajo en común toda la clase en el que cada alumno debía aportar lo mejor sí mismo: liderazgo, responsabilidad,

organización, habilidades con las TICs, alto nivel de lengua inglesa oral y escrito, capacidad para buscar información en internet, redactar textos, dibujar...etc. De forma cada alumno pudiese desarrollar sus capacidades y competencias.

Para esta SA de diseñaron seis grupos y cada uno constaba de entre tres y cinco miembros, además de un coordinador de libro y otro de las ilustraciones:

- Cada grupo tenía un coordinador que era responsable de la coordinación y elaboración de la ficha y de la presentación.
- El coordinador de la elaboración del libro se encargó de recopilar las fichas que le entregaron los distintos grupos y diseñar el libro. Al mismo tiempo, coordinó las presentaciones orales de todos los grupos.
- El ilustrador se encargó de realizar los bocetos a lápiz en coordinación con los grupos.

Materiales: ordenadores, programas de presentaciones y procesadores de texto, materiales de dibujo y de encuadernación. Aula grupo y de informática.

3.8. ELEMENTOS CURRICULARES

Los contenidos curriculares están basados en los mismos que se incluyen en el libro de texto y en la programación del departamento de

- Competencias: Comunicación Lingüística, Digital, Aprender a Aprender, Social y Cívica, Sentido de la iniciativa y Espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales. Como 2º de la ESO es un curso LOMCE, se desarrollaron las competencias propias de esta ley y no las propias de la LOMLOE. Por este mismo motivo, tampoco se las competencias específicas que aparecen en la LOMLOE.
- Contenidos o saberes básicos extraídos de la unidad temática del libro de texto: vocabulario de las partes del cuerpo de los animales, la expresión y descripción de hechos pasados, redacción de textos descriptivos expresando cualidades físicas de animales.

- Interdisciplinariedad: una de las características más importantes de una SA es el enfoque interdisciplinar y transversal mediante el cual se establecen relaciones y conexiones entre los saberes o contenidos con la finalidad de garantizar el desarrollo completo de las competencias. Por esta razón se hizo especial énfasis en desarrollar contenidos de la materia de lengua extranjera junto con otras como por ejemplo: ciencias de la naturaleza, geografía, historia y literatura. Una de las características de las SA es la imbricación con otras áreas de conocimiento, es decir, la interdisciplinariedad, en la que se relacionan saberes de varias disciplinas y materias . Del mismo modo que las competencias no se desarrollan de forma estanca y aislada, el conocimiento y el aprendizaje tampoco .
- En esta SA principalmente literatura, geografía e historia, que han sido básicas para conocer los orígenes de estas criaturas, pues muchas de ellas han sido descritas en la literatura y en las tradiciones orales. También la geografía y la historia permitieron conocer y descubrir los orígenes de las mismas.
- La evaluación: Un nuevo enfoque metodológico exige a su vez unas metodologías y unos instrumentos acordes con este nuevo paradigma. En las metodologías tradicionales el alumno tiene un rol pasivo y, en consecuencia, las metodologías e instrumentos de evaluación se centran en lo que el alumno es capaz de reproducir. En las metodologías activas el alumno es el centro del proceso de aprendizaje y por consiguiente la evaluación ha de centrarse en lo que el alumnos es capaz de producir. En una SA toda la organización didáctica se organiza entorno a un producto final y por tanto necesitábamos una Evaluación formativa, una metodología que midiera el progreso del proceso de aprendizaje, para esta SA se diseñaron listas de cotejo escalas de valoración que guiaban e informaban a los alumnos sobre el grado de consecución de los objetivos marcados para cada etapa de la SA. También había que valorar el producto final, la evaluación sumativa, para lo que diseñaron rúbricas con el fin de valorar las presentaciones orales y el bestiaro.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Antes de nada sería necesario incidir en el hecho de que los resultados esta experiencia de aprendizaje se basan únicamente las evidencias del aprendizaje, en la observación y la percepción del profesor y no se ha utilizado ningún otro instrumento de medición pues en ningún momento se planteó como un estudio si no como lo que es, una experiencia de aprendizaje, cuyos resultados provienen exclusivamente de las reflexiones y observaciones del profesor. El objetivo último ha sido siempre el de describir una experiencia no el de probar o corroborar una hipótesis.

No obstante, y a pesar de no poder certificarse con instrumentos de medición cuantitativos o cualitativos, considero que de la misma se pudieron extraer algunas conclusiones muy interesante pues los resultados obtenidos fueron muy positivos con respecto al uso de metodologías tradicionales que se habían llevado a cabo con las unidades temáticas precedentes :

- Mejora significativa de la motivación, participación, implicación e interés de los alumnos. Casi todos los alumnos, salvo excepciones muy puntuales, cuatro alumnos, participaron y se interesaron por las actividades, realizándolas y cumpliendo con los objetivos marcados para cada una de ellas.
- La aceptación de la SA como herramienta de planificación didáctica y de las metodologías activas fue muy destacable y asumiendo de forma plena la responsabilidad de su aprendizaje.
- Fomento del trabajo en equipo y promoción del aprendizaje cooperativo. Los grupos se organizaron de forma muy eficaz y resolvieron los problemas que iban surgiendo y los miembros de cada grupo se apoyaron para distribuir y completar las tareas.
- Reducción de las dificultades causadas por la diversidad de niveles de lengua extranjera para la realización de las tareas de aprendizaje. Al ser la LE un medio y no un fin cada integrante del grupo aportaba sus conocimientos y habilidades y realizar las tareas programadas.

- Disminución de comportamientos disruptivos durante el desarrollo de las sesiones debido principalmente debido al hecho de que se interesaron y se involucraron en el proceso de aprendizaje disminuyendo el desinterés y la pasividad dada la gran profusión en el uso de las TICs

5. CONCLUSIONES

Quisiera en primer lugar agradecer a mis alumnos su implicación en esta SA. Era la primera vez que hacían un proyecto de este tipo y quiero resaltar su total implicación y compromiso con el mismo.

Estaban acostumbrados a la clase magistral, a que lo memorístico era lo más importante, a tener un rol totalmente pasivo. Como señalé al principio, a la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje más tradicionales basadas en seleccionar opciones en un ejercicio, en rellenar huecos o emparejamientos con diferentes aspectos lingüísticos en frases descontextualizadas, lecturas y escuchas no relacionadas, y si se me permite la expresión “enlatadas”, sin una finalidad comunicativa clara y aparente, lo que mermaba considerablemente su interés por el aprendizaje.

Igualmente, la polarización de los niveles, implicaba que los alumnos con un nivel superior de lengua inglesa se “aburrían” pues consideraban excesivamente fácil las tareas y cayesen en el hastío y la desmotivación. Por el contrario, aquellos alumnos que tenían un nivel muy bajo, veían las actividades como inalcanzables, lo que provoca distracciones y, en ocasiones, comportamientos disruptivos que interferían de forma considerable en el desarrollo normal de las actividades.

Con la realización de esta SA mediante el uso de metodologías activas como el ABP y la clase invertida que ponen el foco en ubicar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y darle protagonismo, se consiguió fomentar la motivación y la participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Se redujeron notablemente los problemas causados por la brecha de niveles de lengua extranjera en lo referente a la realización de actividades de aprendizaje y también los comportamientos disruptivos.

Estos resultados podrían servir como base para futuras investigaciones sobre la idoneidad de la SA y metodologías activas como herramientas pedagógicas eficaces para trabajar la diversidad de niveles de LE en el aula.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá Ibáñez M. L., & Gasque Rubio, R. (2023). Sitúate para aprender situaciones de aprendizaje en educación primaria y secundaria. *Supervisión* 21, 68(68).
- Álvarez, L. E. F., Cayón, A. C., & de Mesa, C. G. G. (2023). Diseño de una situación de aprendizaje para 1º de bachiller basada en el diseño, puesta en práctica y valoración de un plan de autoentrenamiento. *EmásF: revista digital de educación física*, (80), 61-76.
- Canalejas Nieto, D. (2022). Flipped Classroom en el aula de Secundaria. El aprendizaje mixto como modelo educativo. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 27, p. 5-9.
- Castro-Valle, L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 2294-2309.
- Esteve, P. P. (2022). Las situaciones de aprendizaje en el corazón de la LOMLOE. *Aula de secundaria*, (49), 35-39.
- Feo Mora, R. (2018). Diseño de Situaciones de Aprendizaje Centradas en el Aprendizaje Estratégico. *Tendencias Pedagógicas*(31), 187-206.
- Gómez Parra, S. (2013). Situaciones de aprendizaje y evaluación. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (329), 5–9.
- Medenou, C. B. (2020). Situaciones de Aprendizaje (SA) del español en Benín y posibilidades de fomento de la competencia comunicativa escrita en el alumnado de la Secundaria. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 2(2).
- Prieto Román, A. J., & Fernández Muñoz, J. (2022). Situaciones de aprendizaje: Diseño y desarrollo. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*(79), 22-41.
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A. y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182.

LAS EMOCIONES Y EL DIVORCIO. EDUCANDO A LOS PADRES

ELISABEL CUBILLAS CASAS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones son una parte fundamental de la existencia del ser humano. No podemos separar al sujeto de sus emociones ya que convive con ellas todos los días. Cualquier situación que se experimente tiene adosada una o varias emociones. Algunas de ellas son de corto recorrido como, por ejemplo, un enfado en un momento dado, mientras que otras, en cambio, pueden permanecer en la persona mucho tiempo, pudiendo ser parte, incluso, de un proceso desadaptativo de tipo depresivo. Todos sentimos emociones de manera asidua y, además, sabemos la gran importancia que tienen en nuestras vidas. Por su cotidianidad parecería lógico pensar que es sencillo dar una definición de ellas, sin embargo, cuando le pides a alguien que defina lo que es una emoción vemos cómo se torna una tarea bastante complicada. Y es que, como señala Moors (2009), es un concepto controvertido y poco consensuado. Todos somos capaces de sentir las emociones, sin embargo, como señala Brody (1999), la relación entre experiencia y expresión es confusa y problemática.

El estudio de las emociones nunca es sencillo porque forman parte de un proceso vivo y pueden sufrir múltiples y enigmáticas transmutaciones, voluntarias e involuntarias, conscientes e inconscientes (Bericat, 2012). La dificultad en su definición se produce por la cantidad de componentes que presenta, lo que provoca que, según desde el prisma que se mire, la explicación va a ser una u otra. Así, si se aborda desde los componentes cognitivos, se va a poner el foco en los pensamientos de la persona, en la valoración que haga de las situaciones. Ya que, como

indica la psicología cognitiva, las emociones no están adheridas a la situación, sino que son consecuencia de los pensamientos que evoca esa situación. Esto explicaría, por ejemplo, por qué ante un mismo estímulo dos personas experimentan emociones diferentes. Por el contrario, si se centra la atención en los cambios fisiológicos, las reacciones que se producen a nivel corporal serán las protagonistas de la definición. Nos referimos, por ejemplo, a los cambios en el ritmo cardíaco, aumento de la frecuencia respiratoria, enrojecimiento de la piel, erizamiento del vello, etc. Igualmente, cuando tenemos una emoción la persona exterioriza lo que siente con expresiones faciales, expresiones verbales y con acciones. Autores como Ekman (2003) incluyen, incluso, los cambios en la voz y en la postura corporal como manera de expresión conductual de la emoción. Las emociones tienen una gran influencia en nuestro comportamiento. Una emoción negativa puede, por ejemplo, paralizarnos y hacer que no podamos realizar una actividad determinada, mientras que una emoción positiva puede hacer, como se dice coloquialmente, que nos “comamos el mundo”. De hecho, estudios realizados indican que pueden influir, incluso, en el consumidor y en su conducta de compra (Nauman, Ramzan, Saeed y Imdadullah, 2014; White y Yu, 2005). Por otro lado, si se mira desde la neurociencia, el interés no va a ser otro que los mecanismos cerebrales que intervienen cuando se experimenta cualquier emoción. En definitiva, vemos cómo todos estos componentes y, por consiguiente, la lupa mediante la cual se mire, hace que definir las, como hemos comentado anteriormente, sea bastante difícil. A pesar de ello, encontramos autores que añaden en su definición distintos componentes como el caso de Brody (1999). Según este autor, las emociones son sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar.

Siempre se ha asociado el éxito en la vida a tener un buen coeficiente intelectual, sin embargo, se sabe que no depende únicamente de ello, sino que también juega un papel fundamental el coeficiente emocional (Goleman, 1995), es decir, la buena gestión que hagamos de las

emociones. Contar, por tanto, con las competencias emocionales es fundamental para afrontar situaciones adversas. La Organización Mundial de la Salud (2022) sitúa a las habilidades sociales y emocionales de la persona como elementos determinantes para la protección de la salud mental, sirviendo incluso para reforzar su resiliencia.

1.1. DIVORCIO Y EMOCIONES EN LOS HIJOS

La vida está llena de momentos complicados en los que las emociones tienen un papel protagonista. Uno de ellos es, por ejemplo, cuando la pareja se divorcia o se separa. En estos casos es irremediable que afloren malestares, más o menos agudos, incluso cuando la separación haya sido de mutuo acuerdo. Si, además, en el hogar hay hijos aparece el miedo a traumatizarlos, el temor al tipo de custodia y a no poder verlos siempre que se quiera, miedo también a la aparición de una tercera persona, etc., que puede llegar a ser abrumador e incluso paralizante para los implicados (De la Chica y Corrales, 2023). Estas emociones adversas que sufren los padres pueden influir directamente en las emociones de los demás mediante el efecto contagio (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1994), es decir, los hijos que están en el hogar pueden sufrirlas también; primero, al ver a sus padres pasarlo mal y discutir entre ellos (si no mantienen relaciones cordiales) y, segundo, por el sentimiento de culpa, de incompreensión de la situación y del abandono afectivo que pueden tener o pensar en llegar a tenerlo. Además, en algunos casos los padres utilizan a sus hijos para obtener información de la situación o como mensajeros para comunicarse con la ex pareja (Orgilés, Espada y Piñero, 2007), lo que les sitúa en una posición compleja provocándoles que sufran enormemente por ello. En otras ocasiones, se les asignan el rol de psicólogo volcando en ellos todas las frustraciones que tienen sus progenitores sin ser conscientes del daño emocional que pueden estar ocasionándoles. También, los hijos lo pasan mal en ocasiones por tener conflictos de lealtades que se caracterizan por el sentimiento de culpabilidad al relacionarse con uno de los progenitores, al pensar de ese modo que se está fallando al otro (Orgilés, Espada y Piñero, 2007). Está claro que la calidad de la relación de pareja parece ser un elemento de influencia directa e indirecta, no solamente en el propio bienestar y ajuste de los miembros

de esa pareja, sino que también, y muy especialmente, en el de los menores fruto de esa unión, de la cual dependen del estado de la misma (Gómez-Ortiz, Martín y Ortega-Ruiz, 2017).

Desde que en 1981 se aprobó la Ley del Divorcio en España, el número de separaciones y divorcios ha aumentado. Según el Instituto Nacional de Estadística, con los datos que le proporciona el Consejo General del Poder Judicial, durante el año 2021 se produjeron 90.582 casos de nulidad, separación o divorcio (es decir, ruptura de la pareja), teniendo estos datos un aumento del 13,2% con respecto al año anterior. Poco más de la mitad de las separaciones acontecidas (un 56,8%) tenían hijos, siendo la gran mayoría de ellos menores de edad y, por tanto, dependientes económica y afectivamente de sus padres. Como dato, indicar que la mitad de las separaciones la custodia de los hijos la tenía la madre (53,1%) mientras que el 43,1% la custodia era compartida. Una gran parte de las separaciones y de los divorcios fueron de mutuo acuerdo, sin embargo, el 33,3% de los casos tuvo que resolverse mediante un proceso contencioso, lo que implica la existencia garantizada de desavenencias y relaciones conflictivas en el hogar. Estas discrepancias han podido estar presentes durante el matrimonio, aunque cuando más acontecen o se intensifican es en el momento de establecer, por ejemplo, acuerdos entre la expareja en lo referente al bienestar y educación de los hijos o en la reestructuración de la nueva situación familiar. Y es que el divorcio de los padres conlleva una serie de transiciones y reorganizaciones familiares que influyen en la adaptación de los niños a lo largo del tiempo, incluyendo cambios en la residencia, las relaciones familiares y el nivel de vida (Pedro-Carroll, 2005). Esta situación de ruptura supone un cambio en la estructura familiar en la que el hijo debe estar ahora en diferentes hogares según periodos de tiempo establecidos y, no solo eso, sino que también puede que se encuentre con nuevos integrantes en su entorno socio-familiar, como la nueva pareja de sus padres o, incluso, los hijos de estos. En cualquier caso, y aunque sea de mutuo acuerdo, una separación origina numerosos malestares en el entorno familiar que repercuten, obviamente, en todos y cada uno de los miembros, siendo los hijos uno de los afectados en este proceso, acarreándoles alteraciones emocionales y conductuales claras.

Según consta en la literatura especializada, la calidad del contexto familiar es clave en el desarrollo emocional de los hijos. Así, por ejemplo, Smith y Jenkins (1991) demostraron que los niños cuyos padres presentan mala calidad relacional tienen un peor ajuste comparados con aquellos pertenecientes a hogares armoniosos. También, Cantón, Cortés y Justicia (2002) indicaron que los hijos de padres separados o divorciados presentan más problemas de conducta y problemas personales que los niños que viven con ambos progenitores, sobre todo si la ruptura se desarrolla de forma contenciosa. Estos mismos autores señalan que durante el año que sigue a la separación, tanto los hijos como las hijas tienen mayores niveles de problemas externalizantes, como agresión, delincuencia o consumo de drogas, que los de hogares intactos, aunque en los varones son más frecuentes y parecen persistir durante más tiempo que en las niñas. Además, se ha visto que los niños de familias monoparentales a cargo de la madre es más probable que presenten puntuaciones más elevadas en conducta agresiva, comportamiento antisocial, conducta delictiva y consumo de alcohol y drogas (Cantón y Justicia, 2002).

En aspectos de ansiedad, Gómez-Ortiz, Martín y Ortega-Ruiz (2017) no encontraron diferencias significativas entre los hijos de padres divorciados y no divorciados en ninguna de las dimensiones que habían analizado, aunque sí hallaron mayores niveles de ansiedad general y de ansiedad por separación en los hijos que percibían elevadas tasas de conflictividad parental, comparados con los que describieron la relación parental como escasamente conflictiva. El divorcio no parece afectar de forma tan directa los niveles de ansiedad de los menores, siendo más determinante la acumulación de situaciones negativas en el hogar como un clima lleno de rencor y falta de respeto (Gómez-Ortiz, Martín y Ortega-Ruiz, 2017). La frecuencia del conflicto marital y la exposición de los niños a ello es un indicador fundamental de la calidad del contexto familiar e influye en el desarrollo socioemocional de estos (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010).

2. METODOLOGÍA

Una vez revisada la literatura relacionada con la materia se planteó el siguiente estudio. El objetivo fue analizar los aspectos emocionales y los comportamientos alterados que presentaban los hijos que han pasado por una circunstancia de vida negativa como es el divorcio de sus padres y ver, posteriormente, si coincidían con las creencias que tenía la población general sobre ello.

Para recoger esta información se elaboró un cuestionario compuesto por 30 ítems extraídos de estudios específicos relacionados con la temática. El instrumento recogía las opiniones explícitas de los participantes y estaba dividido en dos bloques: uno de ellos destinado a recoger información relacionada con las posibles consecuencias adversas que sufrían los hijos fruto de la ruptura conyugal de sus padres; el otro, en cambio, recogía información de los pensamientos que tenía la población general sobre estos efectos negativos.

Fue administrado a 213 sujetos de edades comprendidas entre los 17 y 70 años. El mayor número de participantes estaba situado entre los 17 y los 30 años (82,8%), mientras que el menor se situaba entre los 31 y los 53 años (2,6%). De los 54 a los 70 años contábamos con un 9,8% de sujetos. En relación al sexo, un 54,9% eran mujeres y un 45,1% eran hombres.

En cuanto a la distribución por condición familiar, un 44,6% eran hijos de padres divorciados y un 55,5% eran hijos de padres no divorciados. En lo que se refiere a los datos de edad en el momento de la separación de sus padres, se encuentra que el mayor número de rupturas matrimoniales ocurrieron cuando los sujetos tenían 5, 8 y 12 años de edad (entre un 10,5 y un 11%).

En cuanto a la situación actual, la mayoría de los participantes viven actualmente independizados (29%), seguido de la convivencia solo con la madre (22%). Un 14% vivía con la madre, su actual pareja y los hijos de esta. El resto se distribuía entre las diferentes opciones de convivencia planteadas no siendo el dato elevado.

3. RESULTADOS

Los resultados mostraron, de manera general, que los hijos de padres separados sufren enormemente problemas de tipo emocional, mucho más de lo que piensa la sociedad en general y, además, relatan que no cuentan durante este proceso con el apoyo necesario por parte de sus progenitores para el alivio de la situación (58,8%). Así, un 83,5% de los participantes refiere que vivieron emociones negativas a consecuencia de la ruptura conyugal de sus padres.

Sabemos que la mayoría de los procesos de separación se caracterizan por un alto grado de desacuerdo en la pareja que se manifiesta con recriminaciones y acusaciones mutuas, muchas veces en presencia de los hijos (Orgilés, Espada y Piñero, 2007), por lo que los momentos conflictivos que estos vivencian podrían estar a la base de la aparición de estas emociones negativas recogidas en el cuestionario. En este sentido, casi el 90% de los hijos relataron que habían visto como sus padres realizaban críticas del otro delante de ellos. Asimismo, los datos indicaban que un 65% mostraron que habían padecido ansiedad a consecuencia del proceso de separación de sus padres, así como de todos los conflictos y cambios en el hogar que se produjeron a raíz de ello. Según indican Orgilés, Espada y Piñero (2007), cuanto más conflictivas son las relaciones entre los padres más elevada es la ansiedad de los hijos y su adaptación a la nueva situación es más lenta y complicada; aunque el efecto del conflicto en los hijos parece estar moderado por diversas variables como la edad o el nivel de comprensión y de adaptación que tengan (Cantón, Cortés y Justicia, 2007; Grych y Fincham, 2001).

También, es importante recalcar que casi un 60% de los casos estudiados indicaron tener afectada la autoestima, incluso muchos de ellos se sentían responsables de la separación (el 44% se autoinculpaba) o pensaban que sus padres no se habían separado antes por el hecho de tenerlos a ellos a su cargo (69,1%).

Ya en el terreno de las alteraciones conductuales, cabe destacar los diversos problemas sufridos por los sujetos del estudio motivados, según ellos, por el desajuste emocional que tuvieron fruto de la ruptura matrimonial de sus padres. En este sentido, vemos cómo la mitad de los

participantes tuvieron problemas académicos (56,7%) y de sueño (52,6%). Además, un 33% reconoció, incluso, haber caído en el consumo de sustancias ilegales debido a la afectación emocional por la que estaban pasando. Como dato positivo de todo lo anterior, si se puede resaltar esto, un 83% creía que había madurado antes de lo que le correspondía por edad debido a las situaciones por las que tuvieron que transitar.

Comparando esta realidad, extraída de las opiniones de los sujetos que habían pasado por un proceso de separación de sus padres, con las creencias de la población general que no pasaron por ella, vemos cómo los datos se asemejan bastante a los sufridos por los protagonistas en los ítems relacionados con los problemas académicos y las alteraciones de sueño. Sin embargo, se piensa que son mayores en el consumo de sustancias ilegales (46,3%), en el padecimiento de ansiedad (86,1%) o en la afectación de la autoestima (70,5%). También, para la población general el apoyo emocional que otorgaban los padres a sus hijos durante este proceso de divorcio se piensa que es mayor (45%) de que lo que realmente fue (33%).

Por el contrario, las creencias populares dieron un menor peso al sufrimiento emocional que tienen los hijos a consecuencia del proceso de separación de sus padres (62,8%) en comparación con el que aportaron los encuestados que habían pasado por ello (83,5%). De la misma manera, el ítem relacionado con las críticas que se producen entre los progenitores arroja datos menores para la población general (59%) que los que señalan los sujetos parte activa de la separación de sus padres (87,6%).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sabemos que la vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional (Goleman, 1995). Como ocurre con otros aprendizajes, los padres actúan de modelos para sus hijos, siendo estos los aprendices a través de la observación y de la imitación. Sabemos, también, que las situaciones conflictivas y las desavenencias explícitas y continuadas de la pareja delante de los hijos parecen estar a la base del desarrollo de problemas emocionales y conductuales, tal como se ha visto a lo largo de estas páginas.

Es evidente el número alto de divorcios y separaciones que se están produciendo actualmente, algunos con procesos contenciosos de por medio. El motivo de este trabajo no es evitar que se produzcan rupturas matrimoniales, ya que la finalización de la convivencia conyugal provoca que desaparezcan del hogar los conflictos existentes acarreando el consiguiente alivio para todos los miembros de la familia. Sin embargo, si no se continúa el proceso de divorcio de la mejor manera y los padres siguen cometiendo los errores que se han explicitado a lo largo de este trabajo, las consecuencias negativas para los hijos pueden ser considerables, además de poder terminar en lo que se conoce como Punto de Encuentro Familiar (que es un recurso para las visitas de los padres y las entregas y recogidas del menor cuando existen desavenencias claras entre los progenitores). Como dice De la Chica (2023), solemos cuidar mucho los inicios de las relaciones, muy poquito los procesos y nada los finales; y el final es tan importante como el inicio, puesto que va a marcar las bases de una nueva etapa como familia.

No resulta fácil para los integrantes de la familia pasar por un proceso de este tipo, sin embargo, se pueden evitar o atenuar las consecuencias que se producen educando a los padres en este proceso. Cualquier acción que se realice al respecto por parte de los cónyuges, por mínima que sea, contribuye a reducir el sufrimiento de los hijos. Algunas de las indicaciones para la educación de los padres en este proceso serían las siguientes. Es muy importante que no depositen en sus hijos sus frustraciones ni ansiedades o culpas. Que sepan gestionar sus emociones conociendo, entre otras cosas, las etapas por las que normalmente pasan las personas a nivel emocional cuando se separan. Este conocimiento ayudará a afrontar el proceso. Es necesario normalizar la búsqueda de terapia, si lo necesitaran, para canalizar todo el cúmulo de emociones negativas que están viviendo fruto de la separación. Que no fijen al hijo como un vehículo de recogida o traslado de información de una parte a la otra porque se sabe que les provoca sufrimiento. Es, además, fundamental que sigan actuando de padre o madre aplicando cada uno de ellos las reglas necesarias de la educación. Sería muy beneficioso para los niños, si la comunicación fuera fluida entre los padres, que las dos partes establezcan los mismos límites y la misma permisibilidad. Y, por último, y

muy importante, es necesario que atiendan como padres las necesidades emocionales de sus hijos para evitar todas las consecuencias que la presencia de estas acarrea en ellos.

Está claro que la información y la formación de los padres al respecto de lo comentado es fundamental. A nivel judicial puede ser oportuno que se realice alguna acción de este tipo ya que es ahí donde se da el primer paso en firme para la ruptura del matrimonio. Una de ellas podría ser el contacto, de manera conjunta con las partes, si es posible, o por separado con cada cónyuge con algún agente (psicólogo/a jurídico o educador/a social mediador) para informar de las afectaciones emocionales y conductuales que viven los hijos cuando los padres actúan de la manera equivocada en el proceso de divorcio, así como para darles las pautas acertadas de comportamiento.

Sabemos que no son muchos los estudios con muestra española que han examinado la influencia del divorcio en los niños. Este trabajo tiene como objetivo pasar a engrosar la información que hay al respecto.

5. REFERENCIAS

- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Bericat Alastuey, E. (2012). Emociones. *Sociopedia. isa*, 1-13.
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cantón, J. y Justicia, M.D. (2002). Problemas de adaptación de los hijos de divorciados. En J. Cantón, M.R. Cortés y M.D. Justicia, *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cantón, J., Cortés, M.R. y Justicia, M.D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), 47-66.
- Cordellat, A. (2023, 28 de marzo). Rocío López, terapeuta: “Muchas parejas se mantienen juntas por los niños, lo que es cargarles con la responsabilidad de ser hijos pegamento”. *El País*. <https://bit.ly/3rOz4cY>
- De la Chica, R. L., y Corrales, M. Á. (2023). *Separada*. Ediciones Destino.

- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed. Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Henry Holt; Company.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Madrid, Kairós.
- Gómez-Ortiz, O., Martín, L. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Conflictividad parental, divorcio y ansiedad infantil. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 67-78.
- Grych, J. y Fincham, F. (2001). *Interparental conflict and child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatfield, E., Cacioppo, J., y Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Hoyt, L. A., Cowen, E. L., Pedro-Carroll, J. L., y Alpert-Gillis, L. J. (1990). Anxiety and depression in Young children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 26-32.
- Instituto Nacional de Estadística (2022, 15 de julio). INEbase. <https://bit.ly/3O019YW>
- Moors, A. (2009). Theories of emotion causation: A review. *Cognition and Emotion*, 23(4):625–662.
- Nauman Abbasi, M., Ramzan Sheikh, M., Saeed, R., y Imdadullah, M. (2014). Impact of Emotional Appeals on Youth Purchasing Behavior: Evidence from Pakistan. *Pakistan Journal of Social Sciences, (PJSS)*, 34(2).
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos*. World Health Organization.
- Orgilés, M. O., Espada, J. P. y Piñero, J. (2007). Intervención psicológica con hijos de padres separados: Experiencia de un Punto de Encuentro Familiar. *Anales de Psicología*, 23(2), 240-244.
- Pedro-Carroll, J. L. (2005). Fostering Resilience in the Aftermath of Divorce: The Role of Evidence-Based Programs for Children. *Family Court Review*, 43(1), 52–64.
- Smith, M. A. & Jenkins, J. M. (1991). The Effects of Marital Disharmony on Prepubertal Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(6), 625-644.
- White, C., y Yu, Y. T. (2005). Satisfaction emotions and consumer behavioral intentions. *Journal of Services Marketing*, 19(6), 411-420.

BLOQUE II.

MULTILINGÜISMO

NAVIGATING MULTILINGUAL LANDSCAPES: USING LANGUAGE BIOGRAPHIES AS REFLECTIVE TOOLS IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING UNIVERSITY CLASSROOM

ANDREA PERALES-FERNÁNDEZ-DE-GAMBOA

Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad del País Vasco

MARÍA ORCASITAS-VICANDI

Filología Inglesa, alemana y Traducción e Interpretación

1. INTRODUCTION

As the nature of our societies are constantly shifting, and our classes are more and more diverse, pre-service teacher training needs to adjust to the necessities of the 21st-century school. Oftentimes, language teaching pedagogies are still embedded within the monolingual bias where the focus is the target language (Otwinowska, 2017). However, and even if a more holistic approach to language teaching -focus on multilingualism- (Cenoz & Gorter, 2014) is occurring in pre-service training (Orcasitas-Vicandi & Perales-Fernández-de-Gamboa, 2021), there is an imperative to provide our future teachers with the tools to critically analyze their own language learning experiences.

Language biographies are excellent tools to reflect on linguistic trajectories, as they are individual and subjective narrative accounts that reflect upon and evaluate an individual's language learning progress (Busch, 2017; Melo-Pfeifer & Chik, 2020; Pavlenko, 2007). They have traditionally been created in a written form, even though more recent research has focused on their multimodality (Kalaja & Melo-Pfeifer, 2019). Linguistic biographies help study the process of developing language awareness (Krasowska, 2020); moreover, they allow deeper insights into the relationship between language and the construction of

identity (Busch et al., 2006), and show how autobiographical reflexivity invites to connect language learning with emotions (Coffey, 2015). By asking pre-service teachers to ponder on their linguistic trajectories, we not only permit them to delve into their identities as multilingual speakers (Molinié, 2011), but we also foster their language teacher development (Choi, 2013; Pinho, 2019). In that sense, Coffey (2015) states the need of articulating teachers' subjective experience of languages, given that their own subjectivity many times influences their students.

All in all, and as Melo-Pfeifer & Chick (2020) suggest, these written reflections allow us to interpret language learning and teaching, power relationships within diglossic communities as well as multilingual identities and the emotions attached to those. As language is part of Bourdieu articulated as habitus (1985), or how humans make sense of the world, it is important to provide pre-service teachers with the tool to consciously reflect on their own identity in a context where two *linguas francas* such as English and Spanish coexist with a minority language like Basque. Consequently, and given the context of research, linguistic biographies are excellent sources of information to research on multilingualism in the Basque Autonomous Community (BAC).

2. OBJECTIVES

Following the theories above, we considered necessary to formulate the following research questions:

Research Question 1: How are the attitudes towards the three languages distributed and what insights can be gained from the observed variations?

Research Question 2: What are the significant differences in attitudes towards languages when considering participants' first language, the languages known by the participants themselves, and the languages known by their families?

Research Question 3: Is there a correlation between attitudes towards languages?

3. METHODOLOGY

3.1 PARTICIPANTS

The sample consisted of 64 participants, with 37 identifying as female (56.9%) and 27 as male (41.5%). The mean age of the participants was 20.64 years.

Regarding the participants' first language, the majority reported Spanish as their first language, with 38 participants (58.5%) indicating Spanish as their home language. Basque was reported as the first language by 25 participants (38.5%), and 1 participant (1.5%) reported another language as their first language.

In terms of second language, Basque was reported as the second language by most participants (34 participants, 52.3%). Spanish was reported as the second language by 25 participants (38.5%), while 1 participant (1.5%) reported English as his/her second language. Additionally, 4 participants (6.2%) reported that another language was their second language.

For the third language, English was reported by the highest number of participants, with 54 participants (83.1%). French was reported as the third language by 4 participants (6.2%), while 6 participants (9.2%) reported that another language was their third language.

Regarding the number of languages known, a significant proportion of participants reported proficiency in multiple languages. Specifically, 48 participants (73.8%) reported proficiency in three languages, while 13 participants (20%) reported proficiency in four languages. The remaining participants (3 participants, 4.6%) reported proficiency in two languages.

Considering the language background of their families, 9 participants (13.8%) reported having monolingual families, 16 participants (24.6%) reported having bilingual families, and 15 participants (23.1%) reported having multilingual families. Notably, 24 participants (36.9%) did not provide a response to this question.

3.2 INSTRUMENT

Language biographies are a valuable tool for understanding individuals' language learning experiences. In this article, we implemented a structured language biography where students were instructed to answer a set of questions that delved into their language learning journey. The questions included inquiries about the languages spoken, the origins of language learning, the individuals they communicated with, the locations where they used these languages, their perceptions of language learning, the inclusion of home languages in the school system, and their experiences in language education. Moreover, it promoted self-reflection and introspection in students. It encouraged them to articulate their language learning journey and express their thoughts and emotions regarding language acquisition.

3.3 PROCEDURE

The language biographies constituted a rich dataset that underwent a rigorous analysis encompassing both quantitative and qualitative approaches. Quantitative analysis was employed to examine the data using statistical software (SPSS). Through this lens, descriptive analysis provided a comprehensive overview of the various linguistic variables and characteristics present in the language biographies. Correlation analysis was then conducted to explore potential relationships between different language aspects, shedding light on possible associations or dependencies. Furthermore, ANOVAs (analysis of variance) were performed to determine if there were any statistically significant differences among specific language variables, allowing for a nuanced understanding of the data.

In addition to the quantitative analysis, a qualitative examination of the language biographies was carried out using qualitative analysis software (NVivo Release). This qualitative approach allowed for a deeper exploration of the textual content, uncovering underlying themes, patterns, and emerging concepts (Coffey and Atkinson, 2018) within the language biographies. By employing a systematic categorization method, prevalent topics were identified and organized, facilitating a more profound understanding of the complexities embedded in the participants'

linguistic trajectories. The qualitative analysis provided valuable insights into the participants' motivations, challenges, and successes, capturing the essence of their individual language journeys.

TABLE 1: *Category System*

Dimensions	Categories	Subcategories
Multilingualism in Education	Benefits of multilingual education	Cognitive abilities
		Utilitarian view of languages
		Languages as indispensable tools for teachers
	Presence of Home Languages in class	Enhance diversity
		Build bridges between society & school
		Intercultural communication & promotion of equity
Use of languages in bi/multilingual communities	Use of Basque	Daily life
	Use of Spanish	Academic purposes
English as a Foreign Language	Emotions towards the language	Negative emotions
		Positive emotions
	Students' experiences as English learners	Teaching methodologies
		Teacher's attitudes

Source: Prepared by the authors

The integration of both quantitative and qualitative methodologies provided a comprehensive and multifaceted analysis of the language biographies. The quantitative analysis offered statistical evidence and objective measurements, enabling the identification of overarching trends and patterns in the data. Conversely, the qualitative analysis delved into the rich narratives and subjective perspectives expressed within the language biographies and individual experiences. The combination of these approaches allowed for a comprehensive exploration of the data, yielding a more holistic understanding of the participants' language learning trajectories.

4. RESULTS

As previously stated, the analysis of the 64 collected language biographies involved a dual quantitative and qualitative examination. The quantitative aspect of the analysis aimed to assess the participants' attitudes and linguistic practices towards Basque, Spanish, and English, as reflected in their written narratives. Specifically, the evaluation focused on categorizing their attitudes and practices as positive, neutral, negative, or unspecified. This quantitative approach provided a systematic framework for capturing and classifying the participants' expressed sentiments and behaviors related to these languages.

4.1 QUANTITATIVE RESULTS REGARDING ATTITUDES TOWARDS BASQUE, SPANISH, AND ENGLISH

FIGURE 1. Comparative analysis of attitudes towards Basque, Spanish, and English Languages

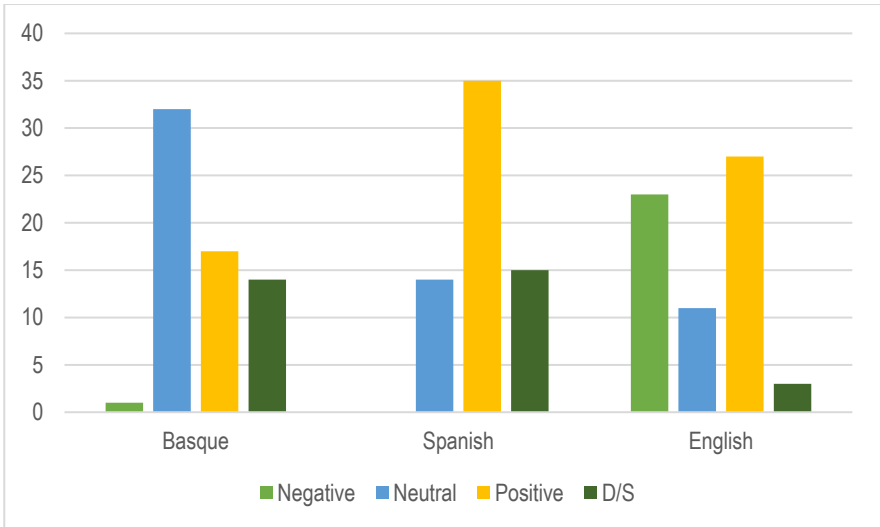


Figure 1 shows the results analysis of attitudes towards the three languages: Basque, Spanish, and English. The data collected from the analysis of the language biographies was classified into four categories: Negative, Neutral, Positive, and D/S (does not say). As we can see, most

students had a neutral attitude towards Basque, a positive attitude towards Spanish, and a positive but more polarized attitude towards English.

To answer RQ2, we conducted a one-way between-groups analysis of variance to explore the impact of L1 on the attitudes towards the three languages. Yet, there was no statistically significant difference at the $p > .05$ level in attitudes towards English and Spanish for the three L1 groups. Moreover, a one-way between-groups analysis was conducted to investigate the influence of the languages known by participants themselves and their families on attitudes towards three languages. However, the results indicated that no statistically significant differences were found among the attitudes towards the three languages based on the languages known by participants themselves and their families.

Finally, to answer RQ3, a correlation analysis to explore the relationship between attitudes towards Basque, Spanish, and English languages. The results indicated a positive correlation solely between Basque and Spanish languages (.278*), implying that individuals with a more favorable attitude towards one language tended to hold a better attitude towards the other language as well. The positive correlation observed between Basque and Spanish attitudes can be attributed to the influence of language attitudes and experiences within the sociocultural context of the participants in the Basque Autonomous Community. Factors such as exposure to both languages, bilingualism, shared cultural heritage, and positive associations with the respective linguistic communities are likely contributors to this positive correlation. Conversely, the absence of a correlation between attitudes towards English may be explained by the foreign language status of English within the BAC. The qualitative analysis conducted in this study revealed that participants' attitudes were strongly influenced by their personal experiences, particularly in the formal context of their schools. As English is not a native or culturally proximate language in this region, participants' attitudes towards English may be more influenced by external factors such as educational policies, teaching methods, and exposure to English-speaking cultures, rather than the personal and cultural associations that contribute to the positive correlation between Basque and Spanish attitudes.

4.2 QUALITATIVE RESULTS APROPOS THEIR LINGUISTIC TRAJECTORIES

Regarding the qualitative analysis of the linguistic biographies, three major dimensions of exploration emerged, rooted in their beliefs regarding multilingualism in education, their own language practices, and experiences regarding English as a Foreign Language. As many similar answers arose, the article we will focus on the most representative examples of the emerging patterns.

4.2.1 Multilingualism in Education

As the task was related to their own language learning trajectories both in the social and academic context and considered the inclusion of home languages in the classroom, forty references were collected regarding this topic.

Benefits of multilingual education

Cognitive abilities:

One student was specific about the cognitive benefits of being multilingual, and stressed the importance of learning at a very young age as well as how being multilingual eases your language learning process, which aligns with research on the topic (Cenoz & Gorter, 2014):

So if we learn more than one language or even two is recommended to do it when we are younger, first of all, because is going to be easier for us to learn because our brain goes so faster, our memory is in the best moment of our life when we have that age, and secondly, since we know how to speak more than one language, learning others will be an easy task in the future thanks to our experience (ST_ 11).

Another student also engaged with the advantages of plurilingual speakers when learning additional languages:

Therefore, as your brain practices and trains, it becomes more accustomed to learning languages. That is why, learning new languages can improve your learning capacity, as it contributes to reducing the difficulty of it. So, the more languages you know, the easier it is to study new ones. (ST_ 27).

Utilitarian view of the languages:

As certain languages are seen as assets and investments for future careers, it is undeniable to the role of English as a Lingua Franca worldwide (Tabiola & Lorente, 2017), and students are aware of it: “I know that English is the most used language and that it will be very useful for my future” (ST_03). Similarly, a student considers that speaking many languages means more job opportunities:

I think that it is very important to learn different languages to speak with people from all over the world, that is an advantage. If you speak so many languages, you can get many different jobs too. Speaking many languages can be a good advantage to get a job because they get people who know many languages before others that they don't. (ST_40)

Languages as indispensable tools for teachers:

As most of the students who participated in this workshop are bilingual or plurilingual, they are all aware of the importance of being proficient in diverse languages to fulfill their future teaching endeavors. One of them realizes that a plurilingual teacher could promote a multi/intercultural classroom:

From my point of view, it is important to learn new languages because in our future job, we could have students from other countries and at least knowing a bit about their language and not only their language, also about their culture will benefit our class. (ST_15)

Similarly, another student comments on the idea of being plurilingual as something positive to engage with students: “On the other hand, learning and studying a new language is a very interesting idea in terms of being a future teacher, because you do not know what type of students you are teaching” (ST_05).

Enhance diversity:

In a similar vein, some students considered that a multilingual approach to education would also enhance diversity and inclusion. One of them stressed the importance of plurilingual teachers, but also mentioned how this could be problematic for some of these instructors:

There is a strong chance as teachers to have students who know more than one language in our classroom. Moreover, these languages could

be from any part of the world. Some teachers see this as a problem or conflict, but I really believe that we have to see that as a chance to teach them the diversity of our society. (ST_33)

Another student focused on the importance of considering all the languages of the school community:

Nowadays, there is a lot of cultural diversity and for this reason, I think that it is very important to consider all the languages that live in a school or in a community. We should accept that other languages enrich us and are not bad to our culture or identity. (ST_28)

Presence of Home Languages in the classroom

Build bridges between society & school:

The inclusion of home languages in the classroom was considered as something positive as it brings value to those languages which happen to exist in society but are considered of a lower social status. Thus, there is a gap between the students' academic and social lives and, moreover, these children's linguistic and cultural capital is usually considered as deficitary (Wang et al., 2021). Consequently, ST_46 reflects on the importance of having those non-curricular languages in the classroom:

In conclusion, the learning of languages seems essential to me, not only teaching the languages that come inside the curriculum, but also teaching the ones that are close to students' reality.

Furthermore, another student stresses how the presence of their home languages would enhance our students' security: "Moreover, the presence of the other languages at school can help students feel secure in school" (ST_49).

Intercultural communication and promotion of equity:

According to the participants, including home languages could also sustain intercultural communication and promote the values of equity. They underline that speaking more languages would allow you to interact with people while becoming inclusive, as these two extracts mention: "...the fact that languages are the key and fundamental tool at the time of communicating and socializing with other individuals is something indisputable" (ST_17); "the presence of languages like French, Urdu or Arabic

can be a perfect tool to create an inclusive class with diversity of cultures and languages perfectly united between them” (ST_05).

Go beyond English:

Even if the majority of the participants did not discuss this matter, it was interesting to see how a few of them commented on how, by focusing on English too much, we missed the opportunity to work on other languages: “Sometimes, we focus too much on English because it is one of the most spoken languages in the world, and because of that, in some cases we forget the importance of other languages” (ST_14).

As this category shows, students are very much aware of the value of being plurilingual in our society, and even if they acknowledge that learning English is a game changer for their future, they also stress the importance of learning about the linguistic and cultural reality around them. Furthermore, they rely on the foundations of intercultural education which advocate for a real coexistence, sharing and open dialogue between the languages present in our society.

4.2.2. Use of languages in bi/multilingual communities

One of the main goals of the task was for them to reflect on their linguistic reality, thus, to acknowledge their habitus (Bourdieu, 1985). In that sense, we wanted them to distinguish between the social and academic uses of their languages, obtaining a hundred and six references regarding this matter.

Use of Basque

Daily life:

Among those who use Basque in their daily life (28 students), the majority underline that it was taught at home and in school: “First of all, Basque is the language which I have spoken at home since I was a child. Nowadays, in my daily life I always speak this language to communicate.” (ST_23). There are also examples of those who, despite Basque being their home language, they feel more comfortable when using Spanish:

It's difficult for me to say which is my first language because Euskara was the language my parents used to speak, but I feel that I can express myself a lot better in Spanish. Even though I used to speak Euskara at home, and therefore it's my first language, I've spent more time using Spanish (ST_16).

It is also interesting to present those students whose home language is Spanish, yet they choose Basque as their everyday language: “Although I grew up in a Spanish-speaking family, now Basque has become my first language” (ST_38).

Academic Purposes:

Many of the participants reported Basque to be their academic language. There are some students who report only using it in academic contexts: “Maybe it is because in the past I only heard and used this language inside the class, and nowadays I only use it at the university” (ST_06); “I learned Basque and English at school. The difference between those two languages is that the Basque language I used to speak at school every time, and English only at the academy” (ST_54). Even if many references are highly descriptive just mentioning their language use, one of the participants remarks how she should be using Basque more often: “As I said before, Basque is the language that I use to study, so mainly I use it with my teachers and classmates, and sometimes with my little cousins. This is a huge mistake because when we are learning a new language we have to practice it” (ST_07).

Use of Spanish

As the participants reported, thirty-eight of them have Spanish as their home language and use it in all realms of their life: “I learned to speak Spanish at home, with my parents, sisters and the rest of my family and it has always been the language I have used with my friends” (ST_11). Either be that none of their parents speak the language (“My mother does not know any other language and although my father understands Basque, he has lost his ability to speak it due to not speaking it for a long time. Therefore, I always speak in Spanish with my family”. (ST_13)), or that they are accustomed to speaking Spanish with their friends and

family, some of them argue how “I don’t speak another language with anybody” (ST_21). It is worth mentioning a participant whose first language is Basque but who commonly uses Spanish: “Basque is considered my first language; however, I usually speak in Spanish. Since I was a child, I have always spoken in Basque at school, at home, with my friends... But now I speak more Spanish than Basque” (ST_08).

All in all, results indicate that despite most of the participants being fluent speakers of Basque, they still use Spanish in their social and family life while they consider Basque to be their academic language. Thus, we need to shift this language use and promote the attachment to Basque (see Soziolinguistika Klusterra, 2020).

4.4.3. English as a Foreign Language

There are many studies which correlate students’ negative emotions with English as a Foreign language instruction (Arnaiz & Guillen, 2012; Santos et al., 2017); thus, the eighty-eight references found in this dimension are just another example of how many students feel towards learning English.

Emotions towards the language

Negative emotions:

Even though many of our students have been exposed to English from a young age (first cycle of Primary Education), most of them hold quite a negative feeling towards the language. Many claim to feel uncomfortable and nervous, as they do not manage themselves well with the language: “In English, I feel more insecure because I do not control the language” (ST_09). Moreover, it is common to read that not having the chance to use it is what makes it more difficult: “I have to admit that I don’t feel comfortable speaking English, it’s a language I hardly use, and I have "secluded". I feel very insecure to express myself even though I feel a little better to express myself through text” (ST_11). In a similar vein, a student argues that by practicing more she would feel safer while talking:

To finish with, when I have to speak in English, I feel nervous and sometimes it is difficult for me to find the way to express myself, but I think that with more practice I would have the confidence and the skills to express all I want to say. (ST_01)

Positive emotions:

Regarding the positive emotions towards English, they mostly refer to their speaking abilities: “My experience learning languages has been great, I have never had problems and as I said before I felt comfortable in almost every lesson; I understand the grammar, syntax and I was not afraid to speak in public” (ST_13). Another student shares great memories of his schooling, while he considers the extra-curricular activity as a negative experience:

Learning languages in school was a good experience for me because I learned with my friends and the people I used to meet every day. When I was studying in an academy my experience wasn't that good for me because we were all strangers, and our relationship wasn't as good as in the school. (ST_21)

However, this testimony does not fit with the rest, as many assert that extra-curricular lessons were what boosted their emotions towards English:

On the other hand, my experience with reinforcement classes. I started going there because every year I failed the subject. Nevertheless, I was so happy with the teacher, I learned a lot from him. Then, I managed to improve my English, in fact I started to pass the exams. Added to that, I managed to feel more confident using the language. (ST_03)

Finally, it is worth mentioning how some link their positive feelings towards English with their achievements in the language:

Finally, my relationship with English has always been good. I started studying Primary Education and my grades have always been high. Besides, I went to an academy for 7 years and when I was 16, I passed the Cambridge First Certificate exam. This experience has been good because I have had very good teachers that are part of my scholarly life. (ST_05).

Students' experiences as English learners

Teaching methodologies:

As it was previously mentioned, much of their feelings towards the English are linked to their school experiences with the language. Overall, they are highly critical of the way English has been taught; they mention that “in my experience learning languages in school is important to do more dynamic classes “ (ST_09), they talk about its focus on form rather than on a communicative approach, “They give too much importance to the grammar and vocabulary, and then, we are not able to speak in English” (ST_55). Most importantly, they mention the methodology change that going from Primary to Secondary Education meant for them: “Once I started secondary school, my feelings were worse, because during the classes, I felt like I was not learning anything new” (ST_14). English in Secondary Education for many of them “remained the same, they asked us the same, while in other languages the classes and in general the years, were more diverse” (ST_12). These negative dispositions towards the language also went hand in hand with some bad experiences with their instructors.

Teachers' attitudes:

Even though there are not many participants mentioning this matter specifically, those who mentioned it agreed that being forced to speak in public by the teacher made them uncomfortable: “In “DBH” and “Batxilergoa” my English teacher used to force her students to speak English in front of the class. The students, including me, went through a bad experience because of this” (ST_36). Another student justifies her insecurity “because when I learnt English at school the teachers hurried me” (ST_38). A participant commented on feeling helpless with some of the teachers, while the implication of another one made her pass:

When I arrived at secondary school my situation with English was the same because teachers did not help me. In consequence, I did not pass their exams, but in high school I decided to go to another teacher whose job was to help other students with English. That teacher helped me, and I can say this teacher had made me pass the exams. (ST_38)

In a nutshell, we could say that students' feelings towards English are very much embedded within their experiences at school. As pre-service teachers, they are aware that methodologies need to shift from the traditional form-focused instruction and provide a communicative approach where students will effectively use the language, and, thus, feel more comfortable towards it.

5. CONCLUSIONS AND DISCUSSION

This study offers valuable insights into the attitudes towards Basque, Spanish, and English languages in the Basque Autonomous Community. These findings shed light on the complex dynamics of language attitudes and have implications for language teaching practices.

Firstly, most students expressed a neutral attitude towards Basque languages, while exhibiting a positive sentiment towards Spanish and English. This suggests the need for language teaching programs to address the factors contributing to this neutral stance, such as perceived relevance, cultural associations, and pedagogical approaches. To do so, language teaching programs should emphasize the practical relevance of Basque, showcasing its applications in everyday life, career opportunities, and cultural contexts (Heidemann, 2015). Additionally, promoting cultural awareness and sensitivity can help dispel negative stereotypes and foster a sense of pride and connection to the language (Macarova et al., 2023). Incorporating student-centered pedagogical approaches, interactive activities, and authentic learning experiences can make the process of learning Basque enjoyable and meaningful, boosting motivation and a sense of ownership among students, as Duarte et al.'s (2023) study in relation to Frisian suggests. By addressing these aspects collectively, the education system can play a significant role in transforming perceptions and nurturing a more positive attitude towards the Basque language, thereby contributing to its preservation, revitalization, and development within the community.

Moreover, the impact of participants' first language (L1) and the languages known by themselves and their families on attitudes towards the three languages was explored. The results revealed no statistically

significant differences in attitudes towards English and Spanish among the different L1 groups or based on participants' language backgrounds. This implies that participants' L1 and personal/familial language backgrounds do not play a significant role in shaping their attitudes towards these languages.

One of the reasons why we found no statistically significant differences in attitudes towards the three languages based on the languages known by their families could be related to the fact that a significant portion of participants did not report the required information. While this justification is plausible, it is important to acknowledge that the lack of reported information on this study due to the nature of the instrument implemented may have introduced potential bias or limited the representativeness of the sample. Consequently, caution should be exercised when interpreting the results and generalizing them to the broader population. That is why, future research should aim to address this limitation by implementing strategies to enhance participant compliance and data collection accuracy to obtain a more comprehensive understanding of the relationship between language knowledge and attitudes towards languages.

However, a positive correlation was observed between attitudes towards Basque and Spanish languages, indicating that individuals with a more positive attitude towards one language tend to hold a better attitude towards the other language as well. Yet, no correlation was found between attitudes towards English and the other languages. These results underscore the significance of exposure to both languages, bilingualism, and the unique challenges associated with learning a foreign language. Language teaching strategies should encourage meaningful exposure to Basque and Spanish, foster positive associations with both languages and consider the foreign language status of English.

Their testimonies provide a great example of how power relationships within diglossic communities work, as well as how multilingual identities develop their emotional attachment towards languages (Coffey, 2015; Melo-Pfeifer & Chik, 2020). Moreover, and as Busch (2017) and Herrera (2016) explicitly state, pondering on one's individual story helps develop a more critical sense of one's experience. Consequently, and seeing that we are working with future teachers, they can critically

evaluate their own experience as language learners; furthermore, they have the potential to change the language teaching paradigm and adopt more inclusive and transformative multilingual pedagogies.

In conclusion, this study contributes to our understanding of language attitudes and provides insights for language educators, policymakers, and researchers in the Basque Autonomous Community. The findings highlight the need for context-specific approaches that consider the complex interplay of attitudes, linguistic backgrounds, and sociocultural factors in language teaching. Further research is recommended to explore the underlying mechanisms and additional factors that shape language attitudes, leading to a more comprehensive understanding and enhanced language teaching practices.

6. REFERENCES

- Arnaiz, P., and F. Guillen. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences.” *Revista de Psicodidáctica* 17(1), 5–26.
- Bourdieu, P. 1985. ¿Qué significa hablar? Akal.
- Busch, B., Aziza, J., & Tjoutuku, A. (2006). Language biographies for multilingual learning. *Praesa- Occasional Papers*, 24.
- Busch, B. (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. In M. Martin Jones & D. Martin (eds.), *Researching multilingualism* (pp. 60-73). Routledge.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on Multilingualism as an Approach on Educational Contexts. In A. Blackledge and A. Creese (Eds), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 239-254). https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13
- Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 39(5), 822–840. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.737355>
- Coffey, S. (2015). Reframing teachers’ language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500–514. <https://doi.org/10.1111/modl.12235>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2018). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Alicante.

- Duarte, J., Veenstra, S., van Dijk, N. (2023). Mediation of Language Attitudes Through Linguistic Landscapes in Minority Language Education. In: Melo-Pfeifer, S. (eds) *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education*. *Multilingual Education*, vol 43. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4_9
- Heidemann, K. A. (2015). Theorizing School-Based Language Activism in the Basque Country and Beyond. In R. DePalma, D. Brook Napier, & W. Dze-Ngwa. *Revitalizing Minority Voices. Language Issues in the New Millennium*, (pp.71-90). Brill. https://doi.org/10.1007/9789463001878_006
- Herrera, S. G. (2016). *Biography-driven culturally responsive teaching* (2nd ed.). CTP.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (2019). Visualising multilingual lives: More than words. *Multilingual Matters*.
- Krasowska, H. (2020). The process of becoming multilingual: Individual language biographies of Poles in Bukovina. *Cognitive Studies*, 20, Article 2275. <https://doi.org/10.11649/cs.2275>
- Makarova, I., Duarte, J., & Huilcán, M.I. (2023). Experts' views on the contribution of language awareness and translanguaging for minority language education, *Language Awareness*, 32(1), 74-93. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1963976>.
- Melo-Pfeifer, S., & Chik, A. (2020). Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education, *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues^[1] à l'herméneutique du sujet plurilingue. Agence Universitaire de la Francophonie. Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées, Editions des Archives Contemporaines, pp. 144-154.
- Orcasitas-Vicandi, M., & Perales-Fernández-de-Gamboa, A. (2022). Promoting pedagogical translanguaging in pre-service teachers' training: material design for a multilingual context with a regional minority language. *International Journal of Multilingualism*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2029866>
- Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: away with the monolingual bias? *Language Awareness*, 26(4), 304-324. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>

- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 28(2), 163-188.
<https://doi.org/10.1093/applin/amm008>
- Pinho, A. S. (2019). Plurilingual education and identity development of pre-service English language teachers: An illustrative example. In P. Kalaja, & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising multilingual lives: More than words* (pp. 214–231). *Multilingual Matters*
- Santos, A., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Communicative anxiety in English as a third language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 823-836.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1105780>
- Soziolinguistika Klusterra (February 2020). Ciudadanía y euskera: Claves y procesos para la activación. <https://soziolinguistika.eus/files/activacion-informe-gaz.pdf>
- Tabiola, H., & Lorente, B. (2017). Neoliberalism in ELT aid: Interrogating a USAID ELT Project in Southern Philippines, in A. Del Percio & m. Flubacher (Eds.), *In Language, Education and Neoliberalism*, (pp. 122–139). *Multilingual Matters*.
- Wang, S., Lang, B., Bunch, G. C., Basch, S., McHugh, S. R., Huitzilipochtli, S., & Callanan, M. (2021). Dismantling persistent deficit narratives about the language and literacy of culturally and linguistically minoritized children and youth: Counter-possibilities. *Frontiers in Education* 6, 1–19.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.641796>

ELIMINANDO FRONTERAS LINGÜÍSTICAS A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN EN LA UE

CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La Unión Europea (en adelante, UE) se fundó durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con un objetivo eminentemente económico. Asimismo, dado que el continente europeo había sufrido numerosas guerras durante las primeras décadas del siglo y se encontraba en fase de recuperación, se buscaba que los países que iban a formar parte de ella (en principio, un número reducido) se hicieran fuertes frente a la amenaza de potencias extranjeras y evitar que se produjeran nuevos conflictos. En palabras de Schumann, figura determinante para la instauración de la UE, «[I]a paz mundial no [podía] salvaguardarse sin unos esfuerzos creadores equiparables a los peligros que la amenaza[ba]n» (UE, s.f.). Y precisamente esta necesidad de paz y democracia para mantener el equilibrio en Europa fue determinante a la hora de tomar decisiones sobre el régimen lingüístico y el número de lenguas oficiales que tendría esta organización de nueva creación.

No obstante, este reducido número de Estados miembros ha aumentado de forma progresiva, por lo que su extensión y diversidad se ha visto ampliada también. Se trata, por lo tanto, de un conjunto de Estados soberanos cuyas identidades culturales y lingüísticas, si bien pueden presentar determinados puntos de unión, muestran especialmente numerosas divergencias: en lo que respecta a la extensión territorial, al número de habitantes, la geografía, la economía, el sistema de gobierno, etc. (Guggeis, 2014, p. 46). Asimismo, como afirma Calderón (2015, p. 65), las fronteras europeas y, muy específicamente, las fronteras entre Estados miembros de la Unión Europea constituyen productos históricos en

los que se personifican las vicisitudes de los territorios fronterizos europeos en constante evolución: desde un pasado de luchas y enfrentamientos entre las diferentes unidades sociopolíticas europeas, hasta un futuro de progresiva integración comunitaria). Por ello, el objetivo de la constitución de la UE era convertir la organización en un espacio de intersección y cooperación (Cairo, Godinho y Pereiro, 2009; Comisión Europea, 2007). Dejando atrás el pasado, la UE debería ser un espacio en el que los ciudadanos europeos pudieran comunicarse y desplazarse al margen de cualquier tipo de frontera, tanto las nacionales como las de carácter lingüístico (Rindler y Vetter, 2012, p. 13).

Este objetivo de eliminar las fronteras se declina a su vez en varios objetivos secundarios que se materializan a diferentes niveles y que se han puesto en marcha en diferentes momentos del desarrollo de la UE. En primer lugar, encontramos la eliminación de las fronteras físicas para hacer posible la libre circulación de bienes y personas a través de todo el territorio de la UE. De hecho, ya en el artículo 3 del Tratado de la UE, se establece que: «[l]a Unión ofrecerá a sus ciudadanos un espacio de libertad, seguridad y justicia sin fronteras interiores, en el que esté garantizada la libre circulación de personas» (UE, 2016, p. 17). Sin embargo, a pesar de esta voluntad existente desde la fundación de la UE, este propósito no se cumplió hasta 1985, con la creación del espacio Schengen¹⁸. Asimismo, en el ámbito laboral, se ha conseguido que cualquier ciudadano de la UE «pued[a] trabajar sin restricciones en cualquiera de los demás Estados» (Pajares, 2009, p. 2). De este modo, aumentan las posibilidades de empleabilidad de la ciudadanía y se facilita la movilidad laboral al eliminar cualquier tipo de dificultad que pudiera ralentizar el proceso.

¹⁸ El espacio Schengen “tiene por objetivo permitir a los residentes de la Unión Europea (UE) viajar a través de las fronteras interiores de los Estados miembros de la UE sin tener que pasar controles o mostrar sus pasaportes” (Eurlex, s.f.). En la actualidad, gran parte de los Estados miembros de la UE forman parte del espacio Schengen (excepto Bulgaria, Irlanda, Croacia, Chipre y Rumanía) al que también pertenecen terceros países como Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza también se han unido (Comisión Europea, 2022).

Por otro lado, con la adopción del régimen lingüístico del multilingüismo se persigue derribar las fronteras simbólicas que pueden imponer las diferentes lenguas y la falta de comunicación entre los ciudadanos. A este respecto, en el artículo 3 del Tratado de la UE se determina que «[l]a Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo» (UE, 2016, p. 17). En este contexto, desde la fundación de la UE se optó por adoptar un régimen lingüístico multilingüe en el que tuvieran cabida todas las lenguas oficiales de los diferentes Estados miembros, con la misma importancia y el mismo estatus para así poder «proteger la diversidad lingüística y fomentar el conocimiento de lenguas por razones de identidad cultural e integración social» (CE, 2013, p. 2). Se trata, por lo tanto, de un ambicioso propósito, ya que, aunque en un principio las lenguas oficiales eran únicamente cuatro (alemán, francés, italiano y neerlandés) y en la actualidad son veinticuatro¹⁹, con la posibilidad de que esta cifra aumente cuando se vuelvan a producir nuevas adhesiones. De hecho, a pesar de que desde 2013 no se ha incorporado ningún Estado miembro, Montenegro, Serbia, Turquía, Macedonia del Norte, Albania, Ucrania, Moldavia, Bosnia y Herzegovina y Georgia son candidatos, lo que supondrá dentro de unos años un aumento considerable de lenguas oficiales.

Respecto a la implementación del régimen lingüístico del multilingüismo más allá de la teoría plasmada en la legislación comunitaria, Glâtre (2017b) afirma que la UE supone un verdadero desafío para las fronteras lingüísticas. Y no cabe duda de que su implementación práctica supone un gran desafío, ya que, en la actualidad, cuenta con 447 millones de habitantes, lo que supone el 5,7 % del total de la población mundial (Eurostat, 2023). Asimismo, se encuentra en la tercera posición en lo que respecta a los territorios con más población en todo el mundo, por detrás de China y la India (Eurostat, 2023).

Ante este panorama, nos plantearémos, a través del análisis del estado de la cuestión concerniente al régimen lingüístico comunitario y de su implementación en el funcionamiento del engranaje institucional de la

¹⁹ A pesar del Brexit, el inglés continúa siendo lengua oficial de la UE.

UE, especialmente desde la perspectiva de la traducción, de qué modo se intentan derribar estas fronteras lingüísticas que separan a los ciudadanos de la UE y si esto realmente se consigue.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA GESTIÓN DE 24 LENGUAS OFICIALES EN LAS INSTITUCIONES COMUNITARIAS

Tal y como afirmó Leonard Orban en su discurso pronunciado en 2007, las lenguas de los Estados miembros son un medio esencial para que los ciudadanos de los Estados miembros puedan ejercer completamente sus derechos y participen en la sociedad democrática europea (Orban, 2007).

Y tan evidente era este razonamiento para los fundadores de la UE (entonces Comunidad Económica Europea o CEE), que el primero de los reglamentos que promulgaron se dedicó al régimen lingüístico comunitario y su funcionamiento, antes de regular cualquier otro aspecto que podría considerarse de mayor importancia. Así pues, en el reglamento 1/1958 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea se determinó que todas las lenguas de los Estados miembros eran a su vez lenguas oficiales y de trabajo de las instituciones de la UE. Esto se especifica en su primer artículo, que se ha ido modificando con las adhesiones de nuevos Estados miembros y, por lo tanto, de sus lenguas oficiales, hasta llegar a la versión actual de 2013, tras la incorporación del croata como lengua oficial:

Las lenguas oficiales y las lenguas de trabajo de las instituciones de la Unión serán el alemán, el búlgaro, el castellano, el checo, el danés, el eslovaco, el esloveno, el estonio, el finés, el francés, el griego, el húngaro, el inglés, el irlandés, el italiano, el letón, el lituano, el maltés, el neerlandés, el polaco, el portugués, el rumano y el sueco (CEE, 1958, p. 2).

En este mismo acto legislativo, en sus artículos 2 y 3 se determina que todos los ciudadanos tendrán derecho a dirigirse a cualquiera de las instituciones de la UE en su lengua materna y a recibir respuesta en esta misma lengua. Así pues, en el artículo 2 se especifica que:

Los textos que un Estado miembro o una persona sometida a la jurisdicción de un Estado miembro envíe a las instituciones se redactarán, a elección del remitente, en una de las lenguas oficiales. La respuesta se redactará en la misma lengua (CEE, 1958, p. 2).

Y en el artículo 3, se establece que «[l]os textos que las instituciones envíen a un Estado miembro o a una persona sometida a la jurisdicción de un Estado miembro se redactarán en la lengua de dicho Estado» (CEE, 1958, p. 2).

Otro de los rasgos que caracteriza al multilingüismo es que, como se especifica en los artículos 4 y 5 del reglamento 1/1958, tanto la legislación vinculante como el Diario Oficial de la UE se publicarán en todas las lenguas oficiales comunitarias. Para garantizar esta igualdad de estatus, las publicaciones se llevarán a cabo de forma simultánea. Además, en lo que respecta a los actos legislativos, todas las versiones lingüísticas tendrán la misma validez y efecto. Por consiguiente, una gran parte de las publicaciones comunitarias, en concreto, reglamentos, otros textos normativos y el Diario Oficial, «se publican en todas y cada una de las lenguas oficiales, considerándose cada una de esas versiones lingüísticas como oficiales» (González, 1986, p. 48). De hecho, en el marco de esta igualdad de versiones lingüísticas, se considera que todas ellas constituyen, inseparablemente, un único instrumento legislativo (Šarcevic, 1997, p. 48). Por lo tanto, a través de este ejercicio de democracia y transparencia en todas sus aplicaciones se promueve una esfera pública europea y facilita el conocimiento y el acceso a las oportunidades derivadas de la integración en la UE (Parlamento Europeo, 2022).

Sin embargo, conviene señalar que este esfuerzo de integración también se lleva a cabo desde los Estados miembros, que tienen que traducir la totalidad de la legislación comunitaria antes de adherirse a la UE.

Y para que esta comunicación multilingüe se produzca con éxito y se publiquen todas las versiones lingüísticas de los actos legislativos en tiempo y forma, es necesario que exista una mediación entre lenguas. Esta mediación se consigue a través de la traducción, que es el verdadero elemento que actúa como eliminador de barreras lingüísticas entre los ciudadanos comunitarios y que se ha convertido en la principal vía de comunicación tanto dentro de la UE como entre la UE y los ciudadanos

de los diferentes Estados miembros. A este respecto, Meylaerts, asegura rotundamente que en contextos como el de la UE, política lingüística y política de traducción van de la mano y no se puede concebir una sin la otra (2011, p. 744). En la misma línea se expresa Acuyo (2005, p. 418), quien afirma que las diferentes decisiones que va adoptando una institución de carácter internacional a la hora de traducir su documentación, si se prolongan en el tiempo y se sistematizan, acabarán convirtiéndose en la política de traducción de dicha institución, ya sea oficialmente o tácitamente. Así pues, resulta evidente que en la UE el régimen del multilingüismo y la actividad de las diferentes instituciones comunitarias ha traído consigo la necesidad de organizar diferentes servicios de traducción en las instituciones. Del mismo modo, también ha sido necesario establecer una serie de normas para regular la actividad traductora, distribuida en varios países en la mayor parte de los casos. Estas normas se materializan en una serie de guías de estilo, disponibles en la mayor parte de los casos en todas las lenguas oficiales, y en recursos como EUR-Lex, el portal del Derecho de la UE o IATE, la base de datos terminológica de todas las instituciones comunitarias.

Sobre la traducción en la UE, Hervás afirma que:

Se trata de una actividad, la de los traductores [...] meticulosa y organizada, que se realiza en la sombra, pero que no por ello es menos importante en su finalidad y en sus consecuencias: hacer que los ciudadanos, los dirigentes, los jueces, los funcionarios, los agentes sociales y económicos de Europa se comprendan entre sí y comprendan las reglas del juego en esta nueva Babel, sin que tengan que renunciar a su propia voz (2005, p. 197).

Y hasta tal punto han evolucionado los servicios de traducción de la UE que han llegado a convertirse en los principales proveedores de traducciones del mundo. Cabe citar como ejemplo la Dirección General de Traducción (DGT), que es el servicio de traducciones de la Comisión. En este servicio se traducen anualmente unos dos millones de páginas, de las cuales, el 50 % corresponde a legislación comunitaria que se aplica por igual en todos los Estados miembros. Además de este servicio de traducción, las principales instituciones de la UE, como el Parlamento Europeo, Banco Central Europeo, el Tribunal de Justicia o el Tribunal de Cuentas disponen de sus propios servicios de traducción, en los

cuales se traduce un gran volumen de documentación a diario. A modo de ejemplo, cabe citar que los servicios de traducción del Parlamento Europeo o del Tribunal de Justicia cuentan con una plantilla formada por unos 600 traductores cada uno de ellos.

Como resultado de esta labor de traducción, los millones de ciudadanos en toda la UE pueden acceder a documentación comunitaria, desde legislación hasta folletos promocionales, gracias a que un equipo de traducción ha trabajado para que así sea.

Y tan exitoso ha sido el proceso de implementación del multilingüismo que se ha conseguido que la Unión se tome como ejemplo de cómo las lenguas y las culturas pueden mezclarse y funcionar juntas en comunidades de origen étnico diverso (Bajrami, 2012, p. 39).

3. DISCUSIÓN

Respecto al papel que desempeña la traducción en el funcionamiento del engranaje institucional de la UE, hay consenso entre la gran mayoría de los autores sobre su importancia. En primer lugar, Fernández-Miranda la considera un elemento indispensable para el funcionamiento de la UE y para la integración efectiva de los ciudadanos y afirma que:

La traducción y la interpretación tienen una función esencial en la Europa multilingüe en que vivimos, esa Europa con sus diferentes culturas y lenguas en la que los ciudadanos creen y que no están dispuestos a cambiar (1995, p. 272).

Podríamos decir, por lo tanto, que la traducción contribuye de forma directa y determinante al funcionamiento de la institución (Palacio, 1997, p. 56). Incluso hay autores, como Koskinen (2014, p. 581), que se atreven a afirmar que la UE gobierna a través de la traducción.

Asimismo, desde la propia UE se pone en valor el régimen lingüístico y se argumenta que «[a] través de la traducción se difunden ideas y creaciones por toda Europa, lo que aumenta la diversidad cultural de Europa y aumenta el conocimiento compartido entre sus ciudadanos» (Comisión Europea, 2022, p. 4).

Este importante rol se hace especialmente presente en la legislación comunitaria, ya que a través de ella se establecen los derechos y las obligaciones de los ciudadanos (Biel et al., 2019, p. 70). Por este motivo, es importante que puedan acceder a ella en su lengua materna, ya que «una ciudadanía europea efectiva solo puede consolidarse con un corpus normativo enunciado en la lengua del ciudadano» (Martín y Jiménez-Salcedo, 2020, p. 208).

No obstante, a pesar del papel clave que desempeña la traducción, según demostró un estudio de la Comisión llevado a cabo hace algunos años (Comisión Europea, 2010), la mayor parte de la ciudadanía no es consciente del gran volumen de textos que se traducen en el seno de las instituciones comunitarias cada día.

En otro orden de cosas, si bien es cierto que la voluntad de integración del multilingüismo es clara y que se ha puesto de manifiesto desde la creación de la UE, su gestión no está exenta de polémicas debido al gran número de lenguas oficiales existentes. Y estas discusiones se reavivan cada vez que se produce una nueva adhesión y, por lo tanto, aumenta el número de lenguas oficiales (Gazzola, 2006, p. 593). Cabe destacar que, desde el punto de vista de la traducción, el número actual de lenguas oficiales ya supone más de 500 combinaciones lingüísticas posibles (Sahagún, 2008, p. 209).

Al respecto, se argumenta que, desde el punto de vista económico, este régimen lingüístico supone un gran gasto para la organización que podría evitarse. Sin embargo, la realidad es que el gasto en traducción apenas supone el 2 % del presupuesto total anual en la UE y desde el punto de vista del ciudadano, se estima que el gasto por persona ronda los dos euros al año (CE, 2013, p. 2). Por consiguiente, se podría considerar que la inversión no es tan excesiva como se quiere hacer ver si se compara con todos los beneficios que reporta. Además, en los últimos años, la emergencia de nuevas tecnologías de la traducción, como la traducción automática, ha hecho posible que se abaraten los costes y, como consecuencia, se pueda traducir un número mayor de documentos a un mayor número de lenguas oficiales.

A pesar de la debilidad de estos argumentos, existe una serie de voces que proponen optar por lo que denominan un multilingüismo controlado (Ginsburgh y Weber, 2005, p. 275) o incluso hacer uso de una lengua franca en la comunicación, con independencia de que se trate de una existente o artificial. Y algunas de estas prácticas reduccionistas ya se han puesto en marcha en las instituciones comunitarias, como es el caso del Parlamento Europeo, que hace uso de un conjunto reducido y controlado de las lenguas oficiales para realizar la traducción e interpretación de los procedimientos parlamentarios (Tan, 2020, p. 155). La Comisión también se ha hecho eco de esta tendencia a la reducción y ha optado por traducir únicamente los documentos oficiales y aquellos que considera más importante (Biel, 2017, p. 41). Lo mismo ocurre en el Tribunal de Cuentas (López, 2009, p. 4). Respecto al uso de una única lengua para la comunicación inter e intrainstitucional, Leonard Orban, antiguo Comisario para el Multilingüismo, afirma que su uso supondría un número de problemas bastante similar a los que resolvería (2008, p. 9). Entre estos problemas, podríamos citar el gasto que supondría para la UE que todos los ciudadanos de los Estados miembros tuvieran que aprender una nueva lengua (Comisión Europea, 2013), o la discriminación que supondría el uso del inglés para aquellos ciudadanos cuya lengua materna es otra.

Abundando en esta idea, la principal crítica que se formula al multilingüismo es que en la práctica no siempre se cumple. De este modo, en ocasiones se afirma que este régimen lingüístico es más teórico que práctico, lo que va en detrimento de los ideales comunitarios y da lugar a las tan evitadas fronteras lingüísticas. Entre los motivos del incumplimiento del régimen lingüístico, encontramos la racionalización de costes anteriormente mencionada o el predominio del inglés como lengua de comunicación por motivos prácticos, ya que es la lengua que habla la mayor parte de los funcionarios. De hecho, en el funcionamiento cotidiano de la mayoría de las instituciones se hace uso de una o dos lenguas, que suelen ser el inglés o el francés. Y en lo que respecta a la redacción, la mayor parte de las primeras versiones o borradores que se redactan para posteriormente traducir se redactan en inglés (Graziadei, 2014, p. 72). Del mismo modo, si realizamos una búsqueda a través de internet,

comprobamos que gran parte de las páginas web consideradas de carácter menor (en otras palabras, las que no hacen referencia a las principales instituciones de la UE) están disponibles únicamente en inglés o, en todo caso, se nos ofrece la posibilidad de traducirlas con un traductor automático para comprender su contenido. En otras ocasiones, es la página de inicio la que está disponible en todas las lenguas, pero el resto del contenido lo encontramos sin traducir.

Este monolingüismo *oculto*, como afirman Glâtre (2017a) y Ginsburgh y Weber (2005), supone una exclusión del campo democrático europeo que tendrá consecuencias a largo plazo sobre las relaciones entre los Estados miembros. En la misma línea se expresa Phillipson (2006), quien afirma abiertamente que el inglés supone una amenaza real.

A pesar de esta información, cabe destacar que determinadas instituciones comunitarias, como el Parlamento Europeo (que representa a los pueblos europeos); el Consejo (que representa los intereses de los gobiernos nacionales); el Comité Económico y Social y el Comité de las Regiones, (que representan a las fuerzas de la vida económica y social europea y a las autoridades regionales y locales de la Unión, respectivamente) sí llevan a cabo una comunicación multilingüe y respetan el régimen lingüístico de la UE (Gazzola, 2006, p. 396).

Por otro lado, la labor de traducción en sí reviste una serie de características especiales que la diferencian de la práctica habitual en otros contextos. Entre estas características, destaca el hecho de que se presupone una equivalencia entre todos los textos, dado que todos tienen el mismo valor. Se trata, por lo tanto, de una equivalencia asumida (Koskinen, 2001, p. 296) que se les otorga a los textos incluso antes de que se redacten. Otra de las particularidades es que se evita hablar de texto origen y texto meta, ya que todos revisten la misma importancia y a pesar de que se puedan producir divergencias entre ellas. Asimismo, existe una tendencia a evitar usar el término traducción tanto en la legislación (por ejemplo, en el reglamento 1/1958) como en las diferentes guías de estilo. En todos estos casos, se prefiere optar por hablar de *redacción* o *redactor*.

Asimismo, se trata de una labor sometida a una serie de normas, ya que es necesario realizar un enorme trabajo de armonización entre versiones para que no se produzcan discrepancias (o, en todo caso, minimizarlas) y dotar a los traductores de las herramientas necesarias para que los textos finales sean de calidad. Esta armonización, tanto intra como interlingüística, se lleva a cabo a través de una serie de guías de estilo, entre las que destaca el *Libro de Estilo Interinstitucional*, destinadas a homogeneizar las diferentes versiones lingüísticas. No obstante, las voces críticas afirman que el resultado de esta armonización es que las lenguas pierdan algunas de sus características propias y terminen por adoptar las de la UE o de las lenguas con las que entran en contacto, lo que puede provocar falta de claridad y de expresión del producto final (Pascua, 2006, p. 160). Entre estas exigencias de armonización, cabe destacar la *aproximación sinóptica*, mediante la cual, como se manifiesta en el LEI, en todas las páginas de los textos tiene que aparecer exactamente el mismo contenido, con independencia de la versión lingüística de la que se trate.

Todas estas características convierten a la traducción en la UE en una disciplina con entidad propia que se ha desarrollado a lo largo de los años de existencia de la organización y que continuará haciéndolo en paralelo a ella.

Para finalizar, podemos concluir que, a pesar de las dificultades y las deficiencias que pueda presentar el régimen lingüístico de la UE, como afirman Otero y Ferrari (2010):

La opción multilingüe ha supuesto un reto para los responsables europeos, quienes han sabido ver más allá de su dificultad y complejidad las considerables ventajas que conlleva para el proyecto europeo y para sus habitantes en aspectos tales como la preservación de la diversidad cultural, el enriquecimiento personal, la integración y la tolerancia, la proyección internacional, el acceso a la información, las relaciones paneuropeas, el aprovechamiento de las oportunidades del mercado único o la competitividad laboral.

4. CONCLUSIONES

Una vez analizadas las características y las posibles deficiencias del régimen lingüístico comunitario, cabe preguntarse si realmente el multilingüismo ha conseguido derribar todas las fronteras lingüísticas al igual que el espacio Schengen lo ha hecho con las físicas. Podemos concluir que esta respuesta no está del todo clara, puesto que es evidente que el multilingüismo presenta problemas que hay que solucionar y no cabe duda de que será necesario realizar ajustes, especialmente si se producen más adhesiones y si el inglés se sigue imponiendo de forma velada.

No obstante, como hemos indicado con anterioridad, no se puede negar que la UE ha realizado esfuerzos en materia de su régimen lingüístico encaminados a eliminar, al menos de forma simbólica y en el ámbito público, las fronteras lingüísticas entre países y a facilitar la comunicación tanto interna como externa.

Asimismo, en el marco de estos esfuerzos, no cabe duda de que la traducción ocupa un lugar preponderante en la UE y que ha contribuido en gran medida al desarrollo de la organización. De hecho, son dos elementos indisolubles, sin multilingüismo no existiría la traducción de la UE y viceversa, sin traducción no sería posible mantener un régimen lingüístico multilingüe con nada más y nada menos que 24 lenguas oficiales.

Finalmente, podemos afirmar que esta voluntad de eliminar las barreras lingüísticas también ha contribuido a fomentar el sentimiento de integración de los ciudadanos, al ofrecerles la posibilidad de acceder a la documentación y a la información sobre la UE en su lengua materna y así hacerles sentirse parte de la organización.

5. REFERENCIAS

Acuyo Verdejo, M. del C. (2005). La traducción en las instituciones europeas: nuevos retos tras la ampliación. En M. L. Romana García (Ed.), II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Translation and Public Policy: Interdisciplinary Perspectives and Case Studies de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005 (pp. 475-487). AIETI.

- Biel, Ł. (2017). Quality in institutional EU translation: Parameters, policies and practice. En T. Svoboda, L. Biel, y K. Łoboda, (Eds.), *Quality aspects in institutional translation* (pp. 31-57). Language Science Press.
- Biel, Ł., Koźbiał, D., y Wasilewska, K. (2019). The formulaicity of translations across EU institutional genres: A corpus-driven analysis of lexical bundles in translated and non-translated language. *Translation Spaces*, 8(1), 67-92.
- Cairo, H., Godinho, P. y Pereiro, X. (Coords.) (2009). *Portugal e Espanha entre discursos de centro e praticas de fronteira*. Colibrí, Instituto de Estudios de Literatura Tradicional.
- Calderón Vázquez, F. J. (2015). Repasando la frontera hispano-portuguesa: Conflicto, interacción y cooperación transfronteriza. *Estudios fronterizos*, 16(31), 65-89.
- Comision Europea (CE) (2007). *La politique de cohesion 2007-2013. Commentaires et textes officiels*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2010). *Étude portant sur la contribution de la traduction à la société multilingue dans l'Union européenne*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2013). *Preguntas frecuentes sobre las lenguas en Europa*, IP/13/875, 26 de septiembre. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2022). *Traductores en cubierta: multilingüismo y traducción: informe del grupo de trabajo de expertos de los estados miembros del método abierto de coordinación (MAC): plan de trabajo del Consejo en materia de cultura (2019-2022)*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea, Dirección General de Comunicación, (2023). *La Unión Europea – Qué es y qué hace*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CEE. (1958). *Reglamento n.º 1 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea*. DO, L 1, 6 de octubre
- Eurlex. (s.f.). *El espacio Schengen*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=legisum:l33020>
- Eurostat. (2023). *Key Figures of the EU in the world. 2023 edition*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Fernández-Miranda, M. E. (1995). El multilingüismo en Europa. En V Encuentros complutenses en torno a la traducción: del 22 al 26 de febrero de 1994 (pp. 269-272). Editorial Complutense.
- Ginsburgh, V. y Weber, S. (2005). Language disenfranchisement in the European Union. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 43(2), 273-286.
- Glâtre, G. (2017a). Comment le choix de la traduction comme langue de l'Europe s'est-il justifié historiquement ?. Colloque de validation Coopération et justification : de Hobbes à Scanlon 19 avril 2017.
- Glâtre, G. (2017b). L'anti-Babel : la forme « Europe » au défi de ses frontières linguistiques. Publié le 14 novembre 2017 par le Groupe d'études géopolitiques de l'ENS-Ulm.
- Ginsburgh, V. y Weber, S. (2005). Language Disenfranchisement in the European Union. *JCMS: Journal of Common Market Studies* (43) 2, 273-286.
- González Navarro, F. (1986). Multilingüismo y unidades jurídicas en derecho comunitario europeo. *Noticias de la Unión Europea*, (12), 47-57.
- Graziadei, M. (2014). Many Languages for a Single Voice. En B. Pasa y L. Morra (Eds.), *Translating the DCFR and Drafting the CES* (pp. 71-84). Sellier european law publishers.
- Guggeis, M. (2014). Multilingualism in the European Union Decision-Making Process. En F. Ruggieri (Ed.), *Criminal Proceedings, Languages, and the European Union* (pp. 45-56). Springer.
- Hervás, F. (2005). La traducción y la revisión jurídicas en la Unión Europea: una aportación desde la perspectiva del Parlamento Europeo. En E. Monzó y A. Borja, (Eds.), *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*, (pp. 197-213). Universitat Jaume I.
- Koskinen, K. (2001). How to research EU translation?. *Perspectives: Studies in Translatology*, 9(4), 293-300.
- Martín Martín-Mora, C. y Jiménez-Salcedo, J. (2021). La política lingüística institucional de la Unión Europea: multilingüismo frente a simplificación. *Revista de Llengua i Dret* 75, 204-221.
- Meylaerts, R. (2011a). Translational Justice in a Multilingual World: An Overview of Translational Regimes. *Meta*, 56(4), 743-757.
- Otero Roth, J., y Ferrari Sánchez, M. J. (2011). El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea. *El español en el mundo 2010-2011: Anuario del Instituto Cervantes*, 77, 10-11.
- Pajares, M. (2007). Los nuevos socios UE: rumanos y búlgaros en España. CIDOB.

- Parlamento Europeo, Dirección General de Políticas Interiores de la Unión, Mendez, C., Gazzola, M., Clement-Wilz, L. (2022). The European Union's approach to multilingualism in its own communications policy: research for CULT Committee. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- López Castillo, A. (2009). Hacer del español efectiva lengua de trabajo en la Unión Europea, tarea pendiente de la política (europea) de España. Documentos de Trabajo del Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos 5/2009.
- Orban, L. (2008). Article de M Orban pour la revue LSP and Professional Communication. *LSP and Professional Communication*, 8(2), 8-10.
- Rindler Schjerve, R., y Vetter, E. (2012). European multilingualism: Current perspectives and challenges. *Multilingual matters*.
- Sahagún, F. (2008). Las Fronteras Culturales de la Unión Europea. En *Las Fronteras Exteriores de la Unión Europea* (pp. 195-240). Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Šarcevic, S. (1997). *New approach to legal translation*. Kluwer Law International BV.
- Tan, Y. Y. (2020). The myth of multilingualism in Singapore 1. En Y. Y. Tan, y P. Mishra (Eds.), *Language, Nations, and Multilingualism: Questioning the Herderian Ideal* (pp. 152-171). Routledge.
- UE (s.f.). Declaración de Schuman. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu/1945-59/schuman-declaration-may-1950_es
- UE. (2016). Versión Consolidada del Tratado de la Unión Europea. Diario Oficial de la UE, 2016/C 202/01, 7 de junio.

FRONTERAS EN LA LENGUA: LA SINTAXIS QUE TRAZA FRONTERAS ENTRE LOS DE DENTRO Y LOS DE FUERA

CARLOS ALONSO HIDALGO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La sintaxis traza fronteras entre lo de dentro y lo de fuera. A continuación se repasarán fenómenos sintácticos que marcan estos tres tipos de fronteras: (1) fronteras que seleccionan lo de dentro, (2) fronteras impermeables que impiden la salida de lo de dentro y (3) fronteras permeables que permiten la entrada de lo que hay fuera.

2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

2.1. FRONTERAS QUE SELECCIONAN LO DE DENTRO

Desde el punto de vista sintáctico, tres fenómenos trazan fronteras que hacen una selección de los elementos situados en su interior: la distinción entre oraciones especificativas y oraciones explicativas, la oposición entre los artículos indefinido y definido y, por último, la distinción entre verbos inacusativos de determinadas clases.

2.1.1. Las fronteras que trazan las subordinadas adjetivas y los artículos

En el grupo de las subordinadas adjetivas se distinguen oraciones especificativas y oraciones explicativas. Las fronteras que establecen ambos tipos las se aprecian en el contraste entre las oraciones de (1).

- (1) a. Los cisnes que son blancos están en aquella parte del lago.
- b. Los cisnes, que son blancos, están en aquella parte del lago.

Señala Fabb (1990) que el lago de (1a) no discrimina cisnes: aloja tanto cisnes blancos como cisnes que no lo son. En contraste, el lago de (1b) discrimina cisnes blancos: no hay en él cisnes que no lo sean.

Por lo que respecta a la oposición entre el artículo indefinido y el definido, Hawkins (1978) contrapone la referencia exclusiva (*exclusive reference*) del artículo indefinido (2a) a la referencia inclusiva (*inclusive reference*) del artículo definido (2b).

- (2) a. Un cisne está en aquella parte del lago.
- b. El cisne está en aquella parte del lago.

En el lago de (2a) puede haber otros cisnes además del que está en aquella parte (la referencia del artículo indefinido puede excluir cisnes que también están en el lago); en contraste, en el lago de (2b) hay solo un cisne (la referencia del artículo definido incluye todos los cisnes del lago). La misma contraposición se puede expresar en el lenguaje de las fronteras: las fronteras del lago de (2a) pueden contener cisnes que están y que no están en aquella parte. En contraste, el lago de (2b) no permite en el interior de sus fronteras cisnes que no estén en aquella parte.

2.1.2. Las fronteras que trazan ciertos verbos inacusativos

Por lo que respecta a los verbos inacusativos, ciertas clases imponen fronteras que seleccionan población homogénea, como se muestra en (3) (Milsark 1974, 1977).

- (3) a. Muchas personas trabajan en el país.
- b. Muchas personas permanecen en el país.

El cuantificador *muchas* tiene dos lecturas en la oración de (3a) con el verbo *trabajar*. La primera lectura presupone dos clases de personas en el país: las personas que trabajan y las que no lo hacen. La segunda lectura discrimina personas de una clase dentro de la frontera: todas las personas del país trabajan y esas personas son muchas. En contraste, en

la oración de (3b) con el verbo *permanecer* el cuantificador *muchas* tiene tan solo la segunda lectura: las muchas personas que permanecen son todas las que están en el país; toda persona que esté en el país permanece y no hay en el país persona que no lo haga.

El contraste de (3) revela la existencia de los dos tipos de fronteras siguientes.

- (4) a. Fronteras de un conjunto heterogéneo. Dentro de las fronteras hay entidades participantes y entidades no participantes en el evento.
- b. Fronteras de un conjunto homogéneo. Dentro de las fronteras hay solo entidades participantes en el evento.

La división de la intransitividad (*split intransitivity*) traza una línea entre los verbos inergativos y entre los verbos inacusativos (Perlmutter 1978, 1983, 1989; Burzio 1981, 1986; Alexiadou, Anagnostopoulou y Everaert 2004); la división de la inacusatividad (Alexiadou y Schäfer 2010) traza una línea entre, por un lado, los verbos inacusativos en los que Levin (1993 p. 88–91) reconoce un significado de existencia o de aparición, que se comportan como *permanecer* en (3b) y, por otro lado, los verbos inacusativos de cambio, que se comportan como *trabajar* en (3a). Dos diagnósticos revelan esta división: la posibilidad de formar la construcción con el expletivo *there* en inglés y las lecturas que admite el cuantificador débil (Milsark 1974, 1977). En español solo se puede aplicar este segundo diagnóstico. El diagnóstico se aplica en la paráfrasis de (5b), donde las dos posibles lecturas aparecen entre llaves.

- (5) a. Muchas personas trabajan en el país.
- b. Las que trabajan en el país son {algunas de / todas} ellas.

Las paráfrasis que no se correspondan con lecturas del original se marcarán con el símbolo de la almohadilla (#). A continuación se aplicará el diagnóstico propuesto a oraciones con verbos intransitivos pertenecientes a todos los grupos de la clasificación de (6). Esta clasificación está basada en las clases semánticas que propone Mendikoetxea (1999). Incluye también clases presentes con diferentes denominaciones en las fuentes de esta autora (Levin 1993, Levin y

Rappaport-Hovav 1995) y dos clases de verbos (6l y 6m) que no aparecen en clasificaciones anteriores.

- (6). Clasificación de los verbos intransitivos

Verbos Inergativos

- a. Verbos de actividad: funcionar, correr, sudar, trabajar, jugar, reír, hablar, temblar, saltar, nadar, navegar, flotar, volar, girar, brillar, irradiar, chirriar
- b. Verbos de movimiento no direccional: flotar, volar, rodar, correr, saltar, nadar, navegar, botar, rodar, girar, patinar

Verbos Inacusativos

- c. Verbos de estado y existencia con argumento locativo: estar, haber, existir, vivir, sobrevivir, residir, permanecer, sobrar, faltar, escasear, quedar, predominar
- d. Verbos de movimiento direccional: venir, llegar, salir, ir, aterrizar, volver, avanzar, ascender, elevarse, descender, deslizarse
- e. Verbos de cambio de estado físico: oxidarse, pudrirse, descarrilar, romperse, agrietarse, doblarse, dividirse, nacer, adormecerse
- f. Verbos de aparición: presentarse, definirse, manifestarse, originarse, producirse, aparecer, emerger, brotar, surgir, amanecer, generarse, resultar
- g. Verbos de acaecimiento: ocurrir, pasar, suceder, acaecer, acontecer
- h. Verbos de desaparición: desaparecer, desvanecerse, esfumarse, sumergirse, destruirse, ocultarse
- i. Verbos psicológicos intransitivos del grupo I: disfrutar, sufrir, arrepentirse, acordarse, desconfiar
- j. Verbos psicológicos intransitivos del grupo II: aburrirse, alegrarse, asustarse, enfadarse, irritarse, preocuparse
- k. Verbos psicológicos intransitivos del grupo III: gustar, apetecer, antojarse, desagradar, placer, incumbir, atañer, competer, concernir, convenir, importar

- l. Verbos de posición relativa respecto a un conjunto: sobresalir, destacar, prevalecer, distinguirse, descollar, diferir, disentir, discrepar, discordar
- m. Verbos que expresan eventos de participación obligada en cualquier locación: durar, pesar, medir, tardar, fluir, constar.

A continuación se aplicará el diagnóstico de las lecturas que admite el cuantificador débil a una muestra de tres verbos de cada una de las clases de la clasificación de (6). En los ejemplos se emplearán tres cuantificadores débiles diferentes: (a) *muchos*, (b) *algunos*, y (c) *pocos*.

2.1.2.a. Verbos de actividad

- (7)a. Muchas máquinas funcionan en el sótano.
- Las que funcionan en el sótano son {algunas de / todas} ellas.
 - b. Algunos niños correr en el patio.
 - Los que juegan en el patio son {algunos de / todos} ellos.
 - c. Pocos becarios sudan en la oficina.
 - Los que sudan en la oficina son {algunos de / todos} ellos.

En las oraciones de (7) con verbos de actividad el cuantificador del sujeto presenta las lecturas partitiva (*algunas*) y cardinal (*todas*). Este diagnóstico indica que el complemento de lugar admite en el interior de sus límites tanto un conjunto heterogéneo formado por participantes y por no participantes en el evento, como un conjunto homogéneo formado por participantes en el evento.

2.1.2.b. Verbos de movimiento no direccional

- (8)a. Muchos juguetes flotan en la bañera.
- Los que flotan en la bañera el son {algunos de / todos} ellos.

- b. Pocas moscas vuelan en la estancia.
 - Las que vuelan en la estancia son {algunas de / todas} ellas.
- c. Algunos ciclistas ruedan en el velódromo.
 - Los que ruedan en el velódromo son {algunos de / todos} ellos.

En las oraciones de (8) con verbos de movimiento no direccional el cuantificador del sujeto presenta las lecturas partitiva (*algunas*) y cardinal (*todas*). Este diagnóstico indica que el complemento de lugar admite en el interior de sus límites tanto un conjunto heterogéneo formado por participantes y por no participantes en el evento, como un conjunto homogéneo formado por participantes en el evento.

Los resultados del diagnóstico cambian en presencia de un trayecto o de una meta. En estas condiciones los verbos de movimiento no direccional pierden la lectura partitiva, como muestran los datos de (9). La oración de (9a) es una versión de un ejemplo clásico de Talmy (1985, ejemplo 69f).

- (9) a. Muchas botellas flotan hacia la cueva.
- Las que flotan hacia la cueva son {#algunas de / todas} las que están por el trayecto.
 - b. Algunos caballos galopan hacia el precipicio.
 - Los que galopan hacia el precipicio son {#algunos de / todos} los que están por el trayecto.
 - c. Pocos barcos navegan alrededor del mundo por la ruta de Elcano.
 - Los que navegan por la ruta de Elcano son {#algunos de / todos} los que están por el trayecto.

Las oraciones de (9) muestran que el trayecto o meta que complementa a los verbos de movimiento no dirigido se comporta como una frontera que discrimina en su interior elementos participantes en el evento. El diferente comportamiento del cuantificador que se observa al comparar las oraciones de (8) y de (9) es un fenómeno bien conocido. En inglés la meta o el trayecto debe aparecer inmediatamente tras el verbo inergativo

para que la construcción admita el expletivo *there* (*There walked into the room a unicorn / *There walked a unicorn into the room*) (Caminó a la habitación un unicornio / Caminó un unicornio a la habitación) (Milsark 1974, p. 244 y ss.).

2.1.2.c. Verbos de estado y existencia con argumento locativo

- (10) a. Existen muchos árboles en la finca.
- Los que existen en la finca son {#algunos de / todos} ellos.
 - b. Quedan algunas bolas en el bombo.
 - Las que quedan en el bombo son {#algunas de / todas} ellas.
 - c. Hay pocos jarrones en la mesa.
 - Los que hay en la mesa son {#algunos de / todos} ellos.

En las oraciones de (10) con verbos de estado y existencia el cuantificador del sujeto presenta solo la lectura cardinal (*todas*). Este resultado indica que el complemento de lugar discrimina en el interior de sus límites un conjunto homogéneo formado por participantes en el evento.

Los verbos *faltar* y *sobrar* suponen dos casos especiales dentro del grupo de los verbos de estado y existencia con argumento locativo, como se observa en (11).

- (11) a. Faltan muchas patatas en el saco.
- Las que faltan en el saco son {#algunas de / #todas} las patatas que están en el saco.
 - b. Sobran muchas patatas en el saco.
 - Las que sobran en el saco son {algunas de / todas} las patatas que están en el saco.

La oración de (11a) con *faltar* es falsa con los dos cuantificadores (*algunas de* y *todas*) porque las patatas que faltan no están en el saco. El lugar excluye participantes en el evento. Y el lugar de la oración de (11b) con *sobrar* permite la mezcla de participantes y de no participantes en el evento, cuando lo esperable sería que no lo hiciera, al igual que sucede con el resto de los verbos estativos con argumento locativo, como mostraban las oraciones de (10).

2.1.2.d. Verbos de movimiento direccional

- (12) a. Muchos expertos van a la universidad.
- Los que van a la universidad son {algunos de / todos} ellos.
- b. Algunos expertos llegan a la universidad.
- Los que llegan a la universidad son {algunos de / todos} ellos.
- c. Pocos expertos salen de la universidad.
- Los que salen de la universidad son {algunos de / todos} ellos.

Las construcciones con verbo direccional de (12) admiten las lecturas partitiva y cardinal, por tanto los lugares de las oraciones de (12) permiten la mezcla de entidades participantes con entidades no participantes en el evento. Este resultado no es el previsible si se tiene en cuenta que en inglés los verbos de movimiento direccional admiten la inserción de *there*. Ahora bien, los resultados del diagnóstico cambian cuando en las oraciones propuestas se sustituye esos lugares por una expresión de trayecto o meta, como se observa en (13).

- (13) a. Muchos expertos van hacia esa meta.
- Los que van hacia esa meta son {#algunos de / todos} ellos.
- b. Algunos expertos llegan por este trayecto.
- Los que llegan por este trayecto son {#algunos de / todos} ellos.
- c. Pocos expertos salen por este trayecto.
- Los que salen por este trayecto son {#algunos de / todos} ellos.

Obsérvese que ahora las locaciones que aparecen en las oraciones de (13) contienen solo participantes en el evento: no hay experto en el trayecto que no esté yendo (13a), llegando (13b) ni saliendo (13c). El trayecto discrimina entidades participantes en el evento, a diferencia de las expresiones de origen y de meta, que no lo hacían.

En la bibliografía al uso es habitual el dato de que la lectura partitiva desaparece con la introducción de un trayecto o de una meta (13). Hasta donde alcanza nuestra investigación, no hemos encontrado la mención

de que lo mismo ocurre con la introducción de un vehículo, como mostramos en (14).

- (14) a. Muchos expertos van en el autobús.
– Los que van en el autobús son {#algunos de / todos} ellos.
- b. Algunos expertos llegan en el autobús.
– Los que llegan en el autobús son {#algunos de / todos} ellos.
- c. Pocos expertos salen en el autobús.
– Los que salen en el autobús son {#algunos de / todos} ellos.

2.1.2.e. Verbos de cambio de estado físico

- (15) a. Muchos tornillos se oxidan en la caja.
– Los que se oxidan en la caja son {algunos de / todos} ellos.
- c. Algunos cerezos florecen en el valle.
– Los que florecen en el valle son {algunos de / todos} ellos.
- b. Pocos tractores se estropean en el pueblo.
– Los que se estropean en el pueblo son {algunos de / todos} ellos.

La aplicación del diagnóstico en (15) muestra que el lugar donde se produce un evento de cambio de estado físico permite la presencia tanto de participantes como de no participantes en el evento.

2.1.2.f. Verbos de aparición

- (16) a. Muchas fotos surgen en el anuncio.
– Las que surgen en el anuncio son {algunas de / todas} ellas.
- b. Algunos mosquitos aparecen en el pantano.
– Los que aparecen en el pantano son {algunos de / todos} ellos.
- c. Pocos problemas se originan en Albacete.
– Los que se originan en Albacete son {algunos de / todos} ellos.

La aplicación del diagnóstico en (16) muestra que el lugar donde se produce un evento de aparición permite la presencia tanto de participantes como de no participantes en el evento.

2.1.2.g. Verbos de acaecimiento

- (17) a. Ocurren muchos robos en la obra.
- Los que ocurren en la obra son {#algunos de / todos} ellos.
 - b. Pasan algunos sucesos en el pueblo.
 - Los que pasan en el pueblo {#algunos de / todos} ellos.
 - c. Pocas desgracias suceden en la cocina.
 - Las que suceden en la cocina son {#algunas de / todas} ellas.

La aplicación del diagnóstico en (17) muestra que el lugar donde se produce un evento de acaecimiento discrimina participantes en el evento.

2.1.2.h. Verbos de desaparición

- (18) a. Muchos árboles se desvanecen en la bruma.
- Los que se desvanecen en la bruma son {algunos de / todos} ellos.
 - b. Algunas células se destruyen en el cerebro.
 - Las que se destruyen en el cerebro son {algunas de / todas} ellas.
 - c. Pocos objetos desaparecen en la consigna.
 - Los que desaparecen en la consigna son {algunos de / todos} ellos.

La aplicación del diagnóstico en (18) muestra que el lugar donde se produce un evento de desaparición permite la presencia tanto de participantes como de no participantes en el evento.

2.1.2.i. Verbos psicológicos intransitivos del grupo I

Los verbos psicológicos del grupo I son los verbos de afectación síquica cuyo experimentante puede aparecer solo en función de sujeto (Belletti y Rizzi 1986, 1987, 1988).

- (19) a. Muchos aliados desconfían en Europa.
- Los que desconfían en Europa son {algunos de / todos} ellos.

- b. Algunos perros sufren en el refugio.
 - Los que sufren en el refugio son {algunos de / todos} ellos.
- c. Pocos pastores se acuerdan en el pueblo.
 - Los que se acuerdan en el pueblo son {algunos de / todos} ellos.

La aplicación del diagnóstico en (19) muestra que el lugar donde se produce el evento que designa un verbo psicológico intransitivo del grupo I permite la presencia tanto de participantes como de no participantes en el evento.

2.1.2.j. Verbos psicológicos intransitivos del grupo II

Los verbos psicológicos del grupo II son los verbos de afectación síquica cuyo experimentante puede aparecer en función de sujeto (*El controlador se preocupa*), en función de complemento directo (*El supervisor preocupa al controlador*) y en función de complemento indirecto (*El tráfico aéreo preocupa al controlador*) (Belletti y Rizzi 1986, 1987, 1988). En las oraciones intransitivas de (20) el experimentante aparece en función de sujeto.

- (20) a. Muchos aficionados se enfadan en el estadio.
- Los que se enfadan en el estadio son {algunos de / todos} ellos.
 - b. Algunas mujeres se asustan en la mina.
 - Las que se asustan en la mina son {algunas de / todas} ellas.
 - c. Pocos españoles se alegran en Lhasa.
 - Los que se alegran en Lhasa son {algunos de / todos} ellos.

La aplicación del diagnóstico en (20) muestra que el lugar donde se produce el evento que designa un verbo psicológico intransitivo del grupo II permite la presencia tanto de participantes como de no participantes en el evento.

2.1.2.k. Verbos psicológicos intransitivos del grupo III

Los verbos psicológicos del grupo III son los verbos de afectación síquica que admiten el experimentante en función de complemento indirecto (*Las tapas le apetecen al turista*), pero no en función de complemento

directo (Belletti y Rizzi 1986, 1987, 1988). Algunos verbos de este grupo admiten el experimentante también en función de sujeto (*El duque gusta de la buena mesa / Al duque le gusta la buena mesa*).

- (21) a. Muchas flores le gustan en el jardín.
- Las que le gustan en el jardín son {algunas de / #todas} ellas.
 - b. Algunas tapas apetecen al turista en el bar.
 - Las que le apetecen en el bar son {algunas de / #todas} ellas.
 - c. Pocas acusaciones le incumben en el juzgado.
 - Las que le incumben en el juzgado son {algunas de / #todas} ellas.

El cuantificador del sujeto en los ejemplos de (21) solo tiene una lectura posible. Llama la atención que esta lectura no sea la cardinal (*todos*). La aplicación del diagnóstico en (21) muestra que el lugar donde se produce el evento que designa un verbo psicológico del grupo III impone la mezcla de participantes con no participantes en el evento. Este fenómeno ha sido observado con anterioridad en este grupo de verbos (Milsark 1977, p. 12–13, Herburger 1997, p. 55).

Verbos que expresan una posición relativa respecto a un conjunto

- (22) a. Muchos estudiantes destacan en clase.
- Los que destacan en clase son {algunos de / #todos} ellos.
 - b. Algunos picos sobresalen en la cordillera.
 - Los que sobresalen en la cordillera son {algunos de / #todos} ellos.
 - c. Pocos derechos prevalecen en una dictadura.
 - Los que prevalecen en una dictadura son {algunos de / #todos} ellos.

La aplicación del diagnóstico en (22) muestra que el lugar donde se produce el evento que designa un verbo que expresa posición relativa respecto a un conjunto impone la mezcla de participantes con no participantes en el evento.

2.1.2.m. Verbos que expresan eventos de participación obligada en cualquier locación

Pertencen a este grupo verbos cuyo sujeto se refiere a entidades que participan en el evento independientemente de cuál sea la locación. Pertencen a este grupo los verbos de medición (*pesar* (23a), porque todas las manzanas *pesan* estén donde estén; *durar* (23b), porque todos los procesos *duran* se produzcan; y otros verbos estativos sin argumento locativo, como *constar* (23c) (en cualquier lugar algo consta de sus partes). No es un verbo típicamente estativo *fluir* (23e), pero también expresa participación obligatoria con sujetos como ríos (los ríos de cualquier región fluyen o no son ríos).

- (23) a. Muchas manzanas pesan en la bolsa.
- Las que pesan en la bolsa son {#algunas de / todas} ellas.
 - b. Algunas canciones duran (algo) en el disco.
 - Las que duran (algo) en el disco son {#algunas de / todas} ellas.
 - c. Pocas motos constan de piezas en el desguace.
 - Las que constan de piezas en el desguace son {#algunas de / todas} ellas.
 - d. Siete estrellas brillan en el cielo.
 - Las que brillan en el cielo son {#algunas de / todas} ellas.
 - e. Un río fluye en la región.
 - El que fluye en la región es {#uno de los / el único}.

Como resumen de este apartado, la aplicación del diagnóstico propuesto en (5) muestra que las locaciones que acompañan a los siguientes grupos de verbos inacusativos discriminan los elementos situados en su interior:

- (24) a. Verbos de movimiento no direccional cuando el complemento de lugar designa un trayecto o meta
- b. Verbos de estado y existencia con argumento locativo, con las particularidades de faltar y sobrar.
 - c. Verbos de movimiento direccional cuando el complemento de lugar designa un trayecto, meta o vehículo
 - d. Verbos de acaecimiento

- e. Verbos que expresan eventos de participación obligada en cualquier locación

2.2. FRONTERAS IMPERMEABLES QUE IMPIDEN LA SALIDA DE LO DE DENTRO

Tradicionalmente la gramática cognitiva (Eco, Santambrogio y Violi 1988) se ocupa de la relación entre continente y contenido. Este apartado y el siguiente desarrollan particularidades de la expresión de esa relación en español. El segundo tipo de frontera (frontera impermeable que impide la salida de lo de dentro) se observa con verbos que se construyen con el clítico *se* y rigen preposición *a*. El referente del sujeto de estos verbos se adapta al referente del complemento: (1) si el referente del complemento ocupa más espacio, el referente del sujeto pasará a ocupar todo ese lugar; (2) si el referente del complemento ocupa menos espacio, el referente del sujeto se ceñirá a ese lugar; y (3), si el referente del complemento impone otras condiciones no espaciales, el referente del sujeto las aceptará. La primera forma de adaptación, la de una entidad que ocupa el espacio de otra mayor, se observa en (25).

- (25) a. La espuma se adapta, se ajusta, se amolda, se acomoda a su continente.
- b. El principiante se acostumbra, se habitúa al trabajo.
 - c. Diez estudiantes se añaden, se suman, se apuntan, se adhieren, se unen, pertenecen, corresponden al grupo.
 - d. El individuo se entrega, se presta, se da, se debe a la sociedad.

La segunda forma de adaptación, la de una entidad que se contrae hasta ocupar el espacio de otra menor, se observa en (26).

- (26) a. El parque eólico se reduce, se limita al término municipal.
- b. El proyecto se ciñe, se atiene a las reglas.
 - c. El acusado se acoge, se abraza a la excepción.

Cuando una entidad ocupa el espacio de otra, ambas pueden llegar a coincidir, como en (27).

- (27) La población inmigrante se iguala, se corresponde, equivale, se parece, se asimila a la población autóctona.

Entre una entidad que tiende a expandirse y su contenedor aparece una fuerza de oposición. Esta fuerza queda patente en (28).

(28) La minoría se opone, se niega, renuncia, rehúsa, se resiste a la convención.

Por último, sufre la tercera adaptación una entidad que acepta las condiciones no espaciales o normas que impone otra. En (29a-b) el sujeto se restringe para cumplir las condiciones o las reglas que impone el complemento; en (29c-d) el sujeto se abre hasta alcanzar los límites del referente del complemento.

- (29) a. El pequeño vasallo se somete, se rinde al gran rey.
- b. El inversor juega, se aficiona, se dedica a la bolsa.
- c. El marinero se expone, se arriesga a la tormenta.
- d. El empresario se abre, contribuye, recurre a la colaboración.

2.3. FRONTERAS PERMEABLES QUE PERMITEN LA ENTRADA DE LO DE FUERA

Señala la Academia (RAE/ASALE 2009, p. 2756) un significado del complemento de régimen con la preposición *de* consistente en que una entidad grande ocupa el espacio de otra entidad pequeña “a menudo llenándolo, colmándolo o afectándolo por completo física o figuradamente”. De esta definición se deriva otro significado: la entidad grande deja una copia suya en la pequeña; la entidad pequeña se iguala, se convierte en la grande. El significado de una entidad que ocupa el interior de otra se observa en los ejemplos de (30).

- (30) a. La esponja se impregna, se empapa de agua. = El agua ocupa el lugar de la esponja.
- b. El comensal se llena, se harta, revienta de mermelada. = La mermelada ocupa el interior del comensal.
 - c. La figura se compone, consta de piezas. = Los ladrillos ocupan la figura.
 - d. El estudiante se entera de la lección. = El estudiante literalmente por entero se llena de la lección.

Una línea de investigación de los verbos psicológicos asimila las emociones con el contenido que ocupa a los experimentantes, que son continentes (Jackendoff 1990, p. 300, Bouchard 1995, p. 272, Landau 2010, Marín y Sánchez Marco 2012). Las oraciones de (31) ilustran esta idea.

- (31) a. La madre se alegra del nacimiento. = La madre se llena de alegría.
– b. Juan se enamora de María. = Juan se llena de amor.
– c. La abuela se preocupa del cachorro. = La preocupación embarga a la abuela.
– d. El pastor se maravilla del ocaso. = Un sentimiento maravilloso inunda al pastor.

Los verbos transitivos que admiten además un complemento de régimen con la preposición *de* también expresan que una entidad exterior (expresada por el complemento de régimen) pasa a ocupar el interior del límite de otra entidad (expresada por el complemento directo), como se observa en los siguientes ejemplos.

- (32) a. Empedrar una calle de adoquines. = Los adoquines ocupan el lugar de la calle.
– b. Untar una tostada de mantequilla. = La mantequilla ocupa la superficie de la tostada.
– c. Cargar un remolque de manzanas. = Algo que estaba fuera ocupa el espacio del remolque.
– d. Calificar, caracterizar, tachar, tildar, acusar a Pedro de inútil. = Pedro es lo mismo que inútil.

El segundo significado que se deriva de un límite permeable consiste en que la entidad cuya frontera es permeable se iguala, se convierte en, crea u obtiene una copia de la grande, que embarga. La copia es una copia exacta, del mismo modo que cualquier porción de una sustancia homogénea es exactamente esa sustancia (Jackendoff 1991).

- (33) a. Juan se burla, se mofa de Pedro. = Juan repite, crea una copia de lo que hace Pedro.

- b. El chulo presume, se jacta, se confiesa, se ufana, presume, se vanagloria, se queja, se congratula de lo que ha hecho. = El chulo repite de palabra lo que ha hecho, crea copias.
- c. El rencoroso se venga de la ofensa. = Repite lo que le han hecho.
- d. El poeta enferma, padece de tuberculosis. = Crea una copia de la tuberculosis.

3. CONCLUSIÓN

En conclusión, la sintaxis traza fronteras entre dos grupos: los de dentro y los de fuera. En primer lugar, los siguientes tres fenómenos sintácticos trazan fronteras que seleccionan qué elementos pueden estar en el interior de esas fronteras: (1) las oraciones subordinadas adjetivas explicativas, (2) la referencia inclusiva del artículo determinado, y (3) las construcciones con los grupos de verbos inacusativos de la lista de (24).

En segundo lugar, los complementos de régimen con la preposición *a* de los verbos que se construyen con el clítico *se* designan fronteras impermeables a las que se adapta el sujeto. El referente del sujeto, bien se expande hasta esas fronteras si son mayores, bien se ciñe a esas fronteras si son menores, o bien se somete a cualquier condición o regla que exprese el complemento con *a*.

Y, en tercer lugar, los sujetos de los verbos que se construyen con el clítico *se* y con complemento de régimen con la preposición *de* designan fronteras permeables que dejan pasar el referente de ese complemento. El referente del sujeto, bien se embarga del referente del complemento, o bien se iguala a él.

4. REFERENCIAS

- Alexiadou, Artemis, Elena Anagnostopoulou y Martin Everaert (eds.) (2004). *The Unaccusativity Puzzle. Explorations of the Syntax-Lexicon Interface*. Oxford University Press
- Alexiadou, Artemis y Florian Schäfer (2010). “There-Insertion: An Unaccusativity Mismatch at the Syntax-Semantics Interface”. *WCCLFL 28 Online Proceedings*. University of Southern California in Los Angeles
- Belletti, Adriana y Luigi Rizzi (1986). “Psych-Verbs and θ -Theory”. *Lexicon Project Working Papers*, 13
- Belletti, Adriana y Luigi Rizzi (1987). “Los verbos psicológicos y la teoría temática”. Violeta Demonte y Marina Fernández Lagunilla (eds.), *Sintaxis de las lenguas románicas*. El arquero, 60–122
- Belletti, Adriana y Luigi Rizzi (1988). “Psych-Verbs and θ -Theory”. *Natural Language and Linguistic Theory* 6, 291–352
- Bouchard, Denis (1995). *The Semantics of Syntax. A minimalist approach to grammar*. University of Chicago Press
- Burzio, Luigi (1981). *Intransitive verbs and Italian Auxiliaries*. Tesis doctoral, MIT Press
- Burzio, Luigi (1986). *Italian Syntax: A Government-Binding Approach*. Reidel
- Eco, Umberto, Marco Santambrogio y Patrizia Violi (eds.) (1988). *Meaning and mental representations*. Indiana University Press
- Fabb, Nigel (1990). “The difference between English restrictive and nonrestrictive relative clauses”. *Journal of Linguistics*, 26 (1), 57–77
- Hawkins, John (1978). *Definiteness and Indefiniteness: A Study in Reference and Grammaticality Prediction*. Croom Helm
- Herburger, Elena (1997). “Focus and weak noun phrases”. *Natural Language Semantics*, 5, 53–78
- Jackendoff, Ray (1990). *Semantic structures*. MIT Press
- Jackendoff, Ray (1991). “Parts and Boundaries”. *Cognition*, 41, 9–45
- Landau, Idan (2010). *The Locative Syntax of Experiencers*. MIT Press
- Levin, Beth (1993). *English Verb Classes and Alternations. A Preliminary Investigation*. Chicago University Press
- Levin, Beth y Malka Rappaport Hovav (1994). “A Preliminary Analysis of Causative Verbs in English”. *Lingua*, 92, 35–77
- Levin, Beth (1995). *Unaccusativity: At the syntax–semantics interface*. MIT Press

- Marín, Rafael y Cristina Sánchez Marco (2012). “Verbos y nombres psicológicos. Juntos y revueltos”. *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics*, 1 (2): 91–108
- Mendikoetxea, Amaya (1999). “Construcciones inacusativas y pasivas”. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Espasa Calpe, 1575–1629
- Milsark, Gary L. (1974). *Existential sentences in English*. Tesis doctoral, MIT
- Milsark, Gary L. (1977). “Toward an Explanation of Certain Peculiarities of the Existential Construction in English”. *Linguistic Analysis*, 3, 1–29
- Perlmutter, David M. (1978). “Impersonal passives and the unaccusative hypothesis”. Jeri Jaeger y Anthony Woodbury (eds.), *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley Linguistics Society, 157–89
- Perlmutter, David M. (1983) (ed.). *Studies in Relational Grammar*, 1. University of Chicago Press
- Perlmutter, David M. (1989). “Multiattachment and the Unaccusative Hypothesis: The perfect auxiliary in Italian”. *Probus*, 1: 63–119
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros
- Talmy, Leonard (1985). “Lexicalization Patterns: Semantic Structures in Lexical Forms”. Timothy Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and the Lexicon*. CUP

TEACHING ENGLISH THROUGH PEDAGOGICAL TRANSLANGUAGING: DEVELOPING MORPHOLOGICAL AND COGNATE AWARENESS

M^a REMEDIO CORONEL BLESA
Universitat Jaume I

1. INTRODUCTION

Multilingualism is a complex phenomenon that has become more visible in recent years and has achieved more relevance in society. In the last decades, interest and research on the phenomenon of multilingualism has grown steadily. Aronin and Singleton (2008, 2012), describe this new linguistic arrangement by using the concept of the new linguistic dispensation which has brought about two unprecedented trends. On the one hand, the spread and consolidation of English as a lingua franca (ELF) and on the other hand, a great diversification of languages in use. The consideration of the interaction and connection between these two trends serves us to depict how this new linguistic arrangement has been reflected in current multilingual classrooms. This has been done through the implementation of multilingual programmes which foster trilingualism by learning English as a third language.

1.1. THIRD LANGUAGE ACQUISITION IN MULTILINGUAL CLASSROOMS

There is an extensive body of research in the field of third language acquisition (henceforth TLA) that highlights the complexity and diversity of this phenomenon and the implications it should have in the teaching and learning process (Safont,2005; Jessner,2006; Jessner & Cenoz,2019). However, if we compare the way we were taught languages and the way they are being taught nowadays, it could be observed that the practice of teaching languages to multilingual students still follow a monolingual approach. First, languages are treated as separate

containers with hard boundaries and without establishing any connection between them. This consideration is described by Li Wei (2011, p. 374) as “one language only” and has led students to associate one language with one teacher very easily. Secondly, multilingual learners are treated as having several monolinguals in the mind and their proficiency is often measured by having the native speaker as a reference. As stated by Herdina and Jessner (2002) and Jessner (2008), multilinguals achieve a multicompetence that is not comparable to that of monolinguals. Thirdly, monolingual-based classroom practices need to be re-evaluated and modified by implementing multilingual teaching practices to activate student’s linguistic repertoire as an effective resource in the acquisition of the third language. All the above considerations result in a loss of opportunities to benefit from the linguistic resources multilingual students bring to the language classroom. Following Cenoz (2013), this monolingual-based practices must be challenged by adopting a multilingual and holistic approach to language teaching and learning.

1.2. FOCUS ON MULTILINGUALISM

In this study we have adopted a “Focus on Multilingualism” approach proposed by Cenoz and Gorter (2011,2014) which establishes three interrelated elements: the multilingual speaker, the whole linguistic repertoire and the social context. These three elements need to be reconsidered since they have important pedagogical implications in the multilingual classroom. Regarding the first element, the multilingual speaker is normally a bilingual speaker who integrates a third language into his/her prior linguistic repertoire. Consequently, the previous experience in learning languages results in a wider linguistic background that has more resources available. For this reason, their competence is characterised by two important features: a great fluidity due to the soft boundaries between the languages and a constant dynamism which is developed through the adaptation multilinguals do to fulfil the communicative needs of the different contexts in which they can be involved in. All this results in a multilingual competence that is unique and cannot be compared to that of a native monolingual speaker. In relation to the whole linguistic repertoire, the approach includes all the languages that the

multilingual speaker has in his/her repertoire. It also focuses on the importance of the previous knowledge and its influence in the process of learning additional languages. Taking this viewpoint into account, “Focus on Multilingualism” is based on a holistic perception of the three languages by focusing on the activation of their interrelationships through the implementation of cross-linguistic strategies. With reference to the social context, languages are considered as a social resource. Multilinguals use languages as a resource to communicate successfully. In this sense, this approach looks at the connection between languages as distinct systems in the school curriculum and also at the multilingual practices students have while they use all their linguistic resources in social interaction (Cenoz, 2013). In sum, “Focus on Multilingualism” represents a more realistic approach to multilingualism and to the teaching of additional languages in multilingual classrooms. Moreover, it adopts the idea of translanguaging as a pedagogical tool to activate multilinguals’ linguistic resources.

1.3. PEDAGOGICAL TRANSLANGUAGING

Translanguaging was first coined in Welsh as “trawsieithu” by the educator Williams (1994) in the context of bilingual education in Wales. This author wanted to provide students with opportunities to deepen their use of English and Welsh and therefore, developed a pedagogical strategy in which two languages (English and Welsh) were used in the same lesson for teaching and learning, one as a language of input and the other as output. Planification and systematic use was needed to implement activities with an alternation of languages in order to increase students’ practice. The original sense of the term translanguaging and its first developments posited as an exception to the common practice of teaching languages separately. However, translanguaging as a concept has been later extended beyond the designed classes in the Welsh context and has undergone different considerations. An important contribution was done by Ofelia García (2009) whose work in New York multilingual classrooms led her to extend the concept by adding a sociolinguistic perspective based on the natural and spontaneous communicative practices that bilinguals make in their everyday interactions. By

analyzing these observable practices, García and Kleyn (2016) posit the consideration of bilinguals as having a unitary linguistic system that interacts dynamically. The authors recognize the value of heteroglossic ideologies and practices thus, initiating a progression from the previous models of bilingualism defined by Lambert (1977) as “subtractive bilingualism” and “additive bilingualism” which were based on languages as separate and static systems. The dynamism of this perspective reflects the frequent changes that speakers have to do to engage in different communicative acts using multilingualism and multimodalities and in so doing, they break with the monolingual barriers and practices turning to flexibility. Additionally, with the purpose to make further developments on the concept, García and Wei (2014) characterize the concept of translanguaging by focusing on what the prefix trans- provides to the whole meaning of the word “translanguaging” and hence three important ideas are associated and converge when considering language and education. Firstly, it refers to trans-systems and trans-spaces because its practices are fluid and go between and beyond named languages as opposed to traditional approaches. Secondly, it has a trans-formative nature; consequently, its application in multilingual instructional spaces leads to cognitive and social changes. Thirdly, it is trans-disciplinary due to the fact that it has two sides as a tool; on the one hand it helps to understand language practices in and out of education and on the other side, it reflects the way humans learn through social interaction and social relations. This reconceptualization of the word also represents a change that is needed to adjust to the main characteristics of our world: technology and globalization. In a very short time, pedagogical translanguaging has been deepened and has supposed a different point of view from the traditional approaches where languages were treated as separate entities with hard boundaries, therefore it “transgresses monolingual education and monolingual teaching” (Garcia & Wei, 2014, p. 71). As stated by Hornberger and Link (2012, p.268), it “offers possibilities for teachers and learners to access academic content through the linguistic resources and communicative repertoires they bring to the classroom while simultaneously acquiring new ones”, therefore, it is in education where translanguaging has the most impact and influence. Taking all this into account, Cenoz and Gorter (2017) state that the concept of translanguaging

does not have a unitary meaning and thus, it can be considered as an umbrella term with two different dimensions. On the one side, it refers to the spontaneous practices that multilinguals do to engage in language exchanges inside or outside of educational contexts. For that purpose, the language boundaries are constantly being shifted. On the other side and closer to the origin of the concept, it applies exclusively to multilingual educational contexts given that it is considered a pedagogical strategy that is used as part of the teaching process to develop language and metalinguistic awareness using the students' linguistic repertoires (Cenoz & Gorter, 2017). In this sense, the use of these multilingual resources also implies breaking language separation, but being based on a definite pedagogical purpose. To describe spontaneous and pedagogical translinguaging, Cenoz and Gorter (2021), refer to them as a continuum (Figure1) rather than a dichotomy given that sometimes a situation with spontaneous translinguaging can be used by the teacher with a pedagogical objective.

FIGURE 1- *Pedagogical and spontaneous translinguaging*



Source: Cenoz and Gorter (2021, p.18)

Pedagogical translinguaging practices may have strong or weak forms. In this study a strong form of pedagogical translinguaging strategies is implemented given that two or more languages are used next to each other at the same time in the language class. These practices and activities that include elements from the whole linguistic repertoire activate and promote students' awareness of the available linguistic resources they have. For that reason, pedagogical translinguaging have as one of the main aims to develop metalinguistic awareness (Cenoz & Gorter, 2021).

1.3.1. Metalinguistic awareness through pedagogical translanguaging

The linguistic background of the multilingual learner results in an accumulated metalinguistic and metacognitive knowledge that has an important synergetic effect in developing the multilingual system (Jessner, 2019). As stated by Angelovska and Hahn (2014), the available linguistic resources that the third language learner has need to be exploited in order to transfer knowledge through a different variety of strategies. In this same line, Cenoz and Gorter (2020,2021) argue that multilingual speakers need to benefit from their multilingual resources by making them aware of them consequently, they need to receive specific instruction that teach them how to activate and reflect on these resources to be effective enough when learning an additional language. Such a process calls for changes in TLA pedagogies and its implementation in multilingual educational contexts. To accomplish this objective, pedagogical translanguaging has two roles: “(i) to influence the development of metalinguistic awareness by enhancing an optimal use of multilingual resources and (ii) to influence metalinguistic awareness so that it results in increased multilingual competence” (Cenoz & Gorter, 2021, p. 26). Metalinguistic awareness has been defined in different ways. The first definitions offered a more static vision of language by focusing on it as an object. Thomas (1988, p. 531) defined it as “an individual’s ability to focus attention on language as an object in and of itself, to reflect upon language, and to evaluate it”. According to Jessner (2008, p.277), a multilingual person uses this ability more than a monolingual and distinguishes that metalinguistic awareness in individuals who manage two or three languages can be observed in four aspects: (a) in the development of divergent and creative thinking (e.g., wider variety of associations, original ideas); (b) in interactional and / or pragmatic competence (cultural theorems of greeting, thanking, etc.); (c) in communicative sensitivity and flexibility (language mode); and (d) in translation skills. More recent studies on multilingual education and language learning adopted a more dynamic vision considering the concept as part of metacognition and focusing on the processes related to language (Rutgers & Evans, 2017). Cenoz and Gorter (2021) broaden the concept by including the notion of crosslinguistic awareness. Moreover, when referring to

crosslinguistic awareness in third language learners, authors such as Seliger (1983) and Jessner (2008a), describe it as the awareness of the synergies between all the languages in the multilingual's mind and point out that the learner has to exploit the linguistic relationships between their previous acquired languages and the target language by recognizing and being conscious of the crosslinguistic similarities and differences. An important aspect to be considered in the relevance of the crosslinguistic knowledge is linguistic distance. Taking into account the type of relationships that can be established between the previously acquired languages and the target language, languages in the multilingual repertoire can be typologically closer, with different degrees of similarity or very distant because of having different origins. According to Cenoz (2003b) and Cenoz and Gorter (2022), language typology is related to the history of languages and to language contact situations. As a consequence, languages that have a common origin can share elements at different language levels whereas typologically unrelated languages present greater differences thus, either similarities or differences can be used with a pedagogical objective in the classroom. However, in educational contexts where there are more than two languages, there can be characteristics shared by the three languages and others only shared by two of the languages and this fact stands as an important point when implementing activities to develop metalinguistic awareness in multilinguals (Cenoz & Gorter, 2022). An illustrative example of this is can be found in some bilingual regions of Spain. This is the case of the Valencian Community where there are three compulsory languages in the curriculum that belong to two different branches. The three are Indo-European languages; however, Spanish and Catalan are Romance languages and English is a Germanic language. Even though they are typologically distant, they share some Greco-Latin words and, therefore, the exploration of the effects that these languages have had on English should be adopted when implementing an etymological approach to English language teaching (Jessner, 2008b). As reported by Wandruszka (1990), an awareness of the history of the English language is a necessary prerequisite to learn and understand this language. However, students miss opportunities to associate words in Spanish, Catalan and English because traditional teaching strategies that are still used keep

languages isolated and avoid multilingual students metalinguistic development (Naggy et al., 1993; Leonet, Cenoz & Gorter, 2020; Cenoz & Santos, 2020). Another important aspect related to the development of metalinguistic awareness is that it can be regarded from four different facets: phonological, syntactic, pragmatic and morphological. One of the aspects of metalinguistic awareness that can be compared in multilingual contexts is the morphology of the languages by using specific instruction on morphological structure and on cognate identification (Leonet, Cenoz & Gorter, 2020; Cenoz, Leonet & Gorter, 2021). In this sense, students are asked to focus on specific aspects of the language by looking at similarities and differences in the different skills or language levels when learning an additional language (Cenoz & Gorter, 2020; 2021). As highlighted by many authors (Thomas, 1998; Jessner, 1999; Kim et al., 2015; Otwinowska-Kasztelanic, 2007, 2018), explicit morphological and cognate instruction may heighten the benefits of using multilinguals' linguistic repertoire as a resource. The implementation of pedagogical translanguaging practices promotes the use of resources from all the languages the students have, including languages that are distant or that have some degrees of similarity. At the same time specific instruction on morphological structure and cognate identification through pedagogical translanguaging implies that crosslinguistic connections are made by using elements from the totality of languages.

2. OBJECTIVES

The aims of this study are the following: (i) to examine the process of acquisition of English as an L3 in multilingual adolescents by adopting a holistic approach to languages. (ii) to implement pedagogical translanguaging in the English language classroom to activate the students' previous linguistic knowledge and develop metalinguistic awareness (iii) to use cross-linguistic strategies on vocabulary building by focusing on morphology and cognates to enable students use linguistic resources from their multilingual repertoire. The specific research questions of the study are the following: RQ1: To what extent do pedagogical translanguaging strategies across the three languages benefit a higher development of morphological awareness? RQ2: Do pedagogical

translanguaging strategies across the three languages improve cognate awareness and use in English as a third language?

3.METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS AND CONTEXT

Participants were 57 multilingual adolescents attending compulsory secondary education in a semi-private school in the Valencian Community. The sample covered the age range of 11 to 13 years old. The mean age of sample was 12.51 years old, and it consisted of 50.9 % (n=29) male participants and 49.1% (n=28) female participants. In Spain, students begin compulsory secondary education called ESO at the age of 12. This educational stage lasts for four years and is divided into two cycles; 1st cycle which comprises 1st and 2nd ESO (12-14 years old) and 2nd cycle which comprises 3rd and 4th ESO (14-16 years old). The participants in our research are 1st and 2nd ESO students. Thus, we divided the sample into these two school level groups: 1st ESO students (n= 29) and 2nd ESO students (n=28). The whole group of 1st ESO participated in the pedagogical translanguaging intervention. In the case of 2nd ESO, 14 students took part in the pedagogical intervention being the experimental group and the other 14 students followed the regular programme as a control group. In both groups the activities followed the same syllabus but in the experimental group the language boundaries were softened using a translanguaging approach. The pedagogical intervention was carried out for one hour per week in the English language class and consisted of 12 sessions. Our context is the Valencian Community which stands as a real multilingual school context in which three languages: Spanish, Catalan and English are learnt as languages and are also used as languages of instruction. Consequently, our participants were already fluent in Spanish and Catalan before the intervention and learn English as a third language as part of their compulsory schooling.

3.2. INSTRUMENTS

A mixed method approach consisting of several data collection instruments was employed with the objective to collect quantitative and

qualitative data. Quantitative data were collected by means of a background questionnaire, a morphological and cognate awareness test (both as a pre-test and as a post-test) and a translanguaging questionnaire. Qualitative data instruments consisted of focus group discussions which were held with the 1st ESO participants and semi-structured individual oral interviews which were held with the 2nd ESO participants in the experimental group. All students completed a background questionnaire to collect data on personal information, multilingual habits, multilingual identity and beliefs and about their attitudes towards the holistic consideration of languages in the multilingual classroom. The morphological awareness test was developed to assess the ability to identify the morphemic constituents and to decompose words into suffixes and prefixes. It was based on Leonet, Cenoz and Gorter (2020) and Teng and Fang (2022), taking into account the age of the students, the English language curriculum and the characteristics of the pedagogical intervention. This test consisted of four activities; three related to word anatomy (two related to decomposition and one related to derivation) and a fourth which focused on multilingual morphology. The cognate identification test was centred on the ability to recognise cognates and establish cross-linguistic cognate connections. The test was based on Otwinovska-Kasztelanic (2009) and Cenoz, Leonet and Gorter (2021). This test consisted of three activities: a) the identification of twenty cognate words from a text in English, b) a multilingual cognate chart to be completed by using the twenty cognates found in the previous activity, and c) a set of ten sentences in English to be completed by using the equivalent cognate word to the words in Spanish and Catalan written in brackets. After the pedagogical intervention a translanguaging questionnaire was also administered to the current study participants. The design of the questionnaire was based on Leonet, Cenoz and Gorter (2020). In the case of 1st ESO, the questionnaire was given to all of the students and regarding the 2nd ESO participants, only the ones from the experimental group completed it. The questionnaire consisted of ten items concerning their perceptions about translanguaging. The aim was to find out students' thoughts about the use of their linguistic repertoire in the English language classroom and about their perceptions on the development of morphological and cognate awareness. Items were rated on a 5-point

Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). In order to finish with the data-collection procedure, all students who participated in the pedagogical intervention were interviewed. 1st ESO subjects were asked to participate in focus group discussions. They were assigned to six groups of four students and to two groups of three students. They were provided with a document containing the questions in English although they were allowed to use any of the three languages in their answers. The teacher read the questions and then they were encouraged to interact spontaneously while discussing the answers. These discussions were recorded, transcribed and analysed by the researcher. Moreover, all the students in the experimental group of 2nd ESO participated in semi-structured interviews which were held individually. The interviews were based on a blend of closed and open-ended questions with the aim to know participants' perception of the use of their multilingual resources when learning to be aware of the multilingual morphology and cognates. They were also asked about their motivation and learning perception. Students were allowed to have an answer sheet and write their responses before proceeding with the discussion. The interviews were also recorded, transcribed and analysed by the researcher.

4.RESULTS

Preliminary results show that the pedagogical intervention based on translanguaging had a positive effect on the development of morphological and cognate awareness. The first research question aimed at examining whether the implementation of pedagogical translanguaging pedagogies across the three languages influences the development of students' morphological awareness. In order to answer this question, we first analyzed the number of prefixes and suffixes students identified in English words and then we examined the number of words they have created through derivation (by adding affixes). The words were considered regarding their adequate form and meaning in a given sentence. Finally, we evaluated students' awareness of multilingual morphology by analyzing the number of words in English that share equivalent word formation patterns with Spanish and Catalan. 1st ESO students and 2nd ESO

students in the experimental group obtained significantly higher scores in the post-test than in the pre-test. Results are shown in Figures 2 and 3.

FIGURE 2. Pre-and post-test mean scores by 1st ESO group in the morphological awareness test

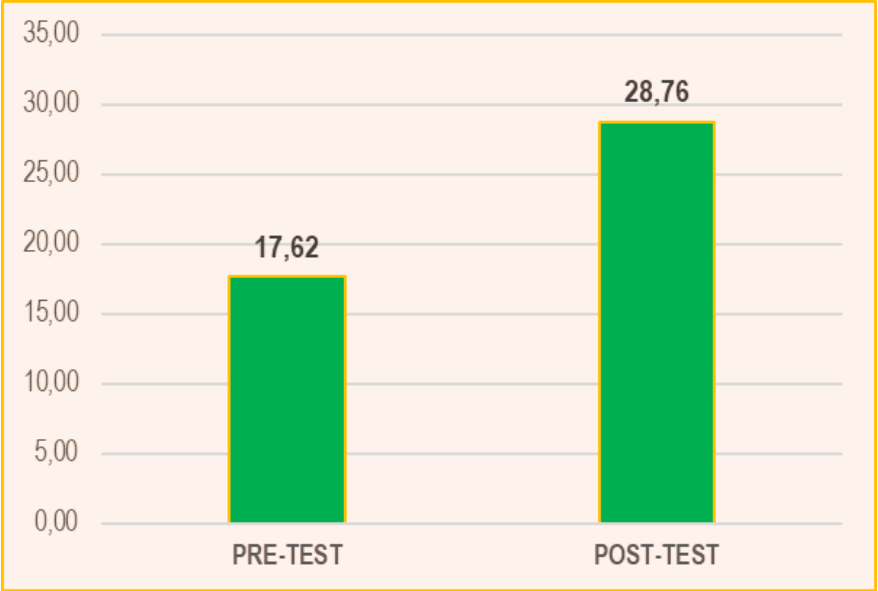
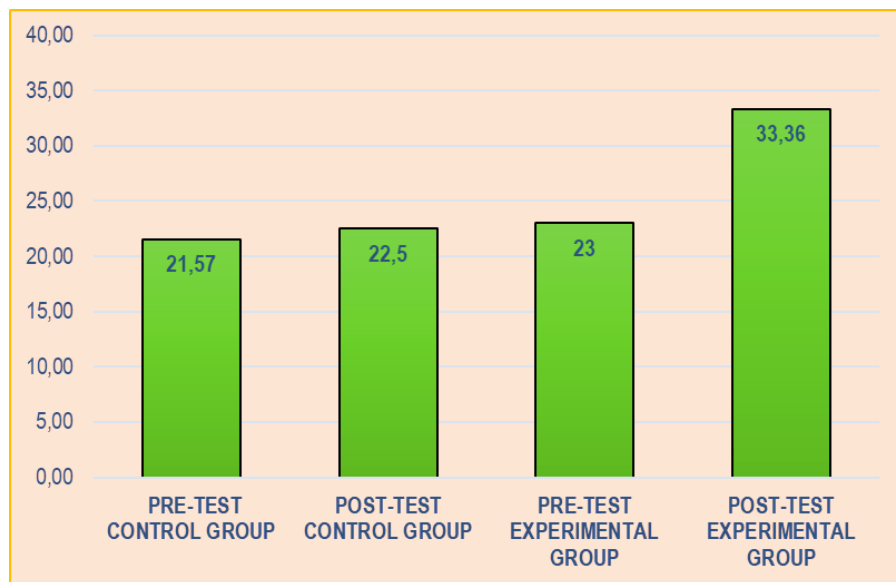
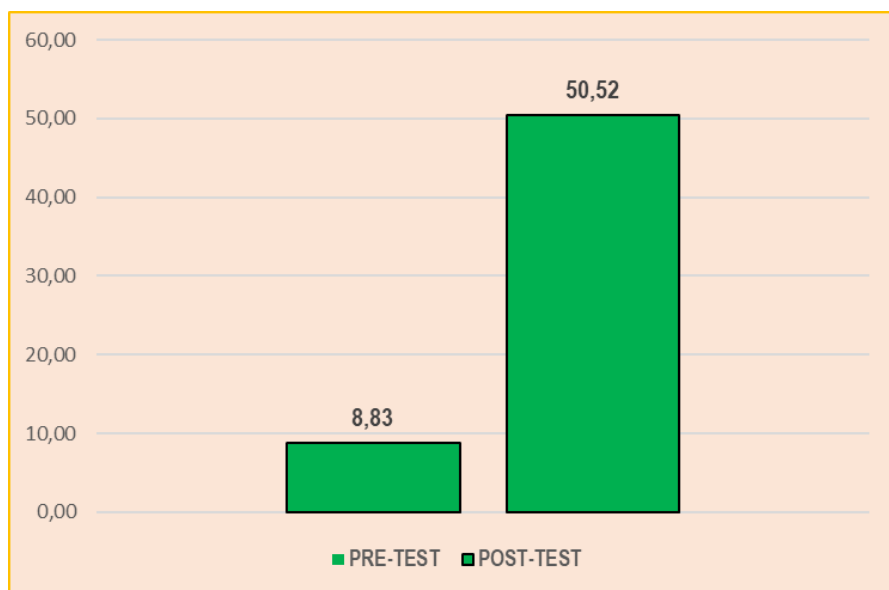


FIGURE 3. Pre- and post-test mean scores by 2nd ESO group in the morphological awareness test



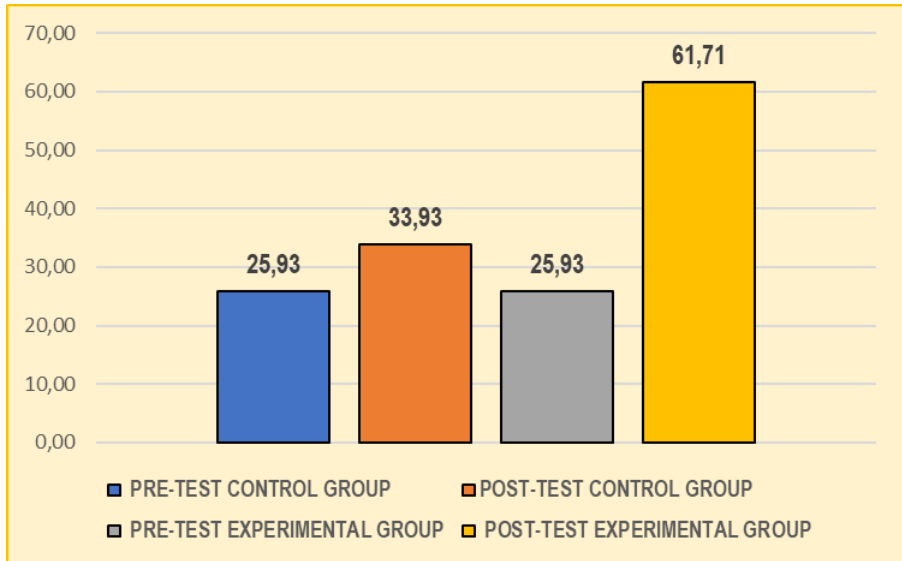
The second research question focuses on the relationship between pedagogical translanguaging instruction and cognate awareness. In order to answer this question, we compared the means obtained in the cognate identification tasks by the group who had received specific instruction on cognate words (experimental group) and the group who had followed regular classes based on monolingual basis (control group). In this case, preliminary results show that the experimental group obtained highly significant scores in the post-test than in the pre-test, thus developed a higher level of cognate identification and use. Results are shown in figures 4 and 5.

FIGURE 4. Pre- and post-test mean scores by 1st ESO group in the cognate awareness test.



In sum, these results indicate that the pedagogical translanguaging intervention had a positive effect on the development of morphological and cognate awareness in multilingual adolescents. They are statistically significant in both groups and coincide with previous research (Cenoz, Leonet & Gorter, 2021; Leonet, Cenoz & Gorter, 2020; Otwinowska-Kasztelanic, 2007, 2018). The differences are even more significant in the case of cognate identification than in the morpheme tasks. One possible explanation could be that students have never received instruction on cognates and some English textbooks for secondary students only focus on some false cognates as a consequence, students aren't exposed to cognate instruction. Another possible explanation is based on the typological distance between the three languages. Following Cenoz, Hufeisen and Jessner (2001), taking into account that students know that Catalan and Spanish are Romance languages and English is a Germanic language, they do not expect to find cross-linguistic similarities through morphology and even more through cognate words.

FIGURE 5. Pre- and post-test mean scores by 2nd ESO group in the cognate awareness test.



6. DISCUSSION AND CONCLUDING REMARKS

The results stated above indicate that pedagogical translanguaging instruction had a positive effect on students' development of morphological and cognate awareness by softening the boundaries between languages. Moreover, results also indicate that students became more aware of the linguistic resources they have as multilinguals through the identification of objective similarities between Catalan, Spanish and English. Taking this into account, this study aims to highlight the need to challenge monolingual pedagogies that still prevail in the multilingual language classrooms. In this sense, the study goes beyond bilingualism and contributes to the number of studies on morphological awareness and cognate identification that are conducted in multilingual contexts by including three languages (Leonet, Cenoz & Gorter,2020; Cenoz, Leonet & Gorter,2021). Following Prilutskaya (2021), the research also contributes to the need of more studies conducted in secondary educational stages in order to examine the effect of translanguaging on learning outcomes. Hence, the implementation of multilingual learning strategies in formal

educational contexts can create more opportunities to activate and incorporate linguistic features of previous learnt languages when acquiring a third one. In sum, pedagogical translanguaging stands as a transformative pedagogy to raise metalinguistic awareness while developing multilingual competence. However, although the pedagogy has gained interest there is still a growing body of literature (Cenoz & Gorter, 2017b, 2020, 2021; Cenoz & Santos, 2020; García & Kleyn, 2016) that recognizes the need of further research and more classroom-based studies. To conclude, this research has some limitations because its findings are based on preliminary results and with a limited number of students. In spite of these limitations, the findings obtained contribute to promote the activation and inclusion of all multilingual students' linguistic resources by implementing pedagogical translanguaging to develop morphological and cognate awareness in the acquisition of English as a third language.

7. REFERENCES

- Angelovska, T. & Hahn, A. (2014). Raising language awareness for learning and teaching grammar. In A. Benati, C. Laval & M. Arche, (Eds.), *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning* (pp. 185–207). London: Bloomsbury Academic.
- Aronin, L. & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.2167/ijm072.0>
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012) *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism*, 7, 71–88. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts. In A. Creese, A. & Blackledge (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 239–254). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. In *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 309–321). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_20
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39, 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging* (Vol. 4415). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/97810090294384>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and its Application to Language Classes. *RELC Journal*, 003368822210827. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition Psycholinguistic Perspectives. *Multilingual Matters Ltd.*
- Cenoz, J., Leonet, O. & Gorter, D. (2021). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.*, 25(8), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden/ Oxford: Wiley/ Blackwell.
- Garcia, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students*. Routledge.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan Pivot.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- Hornberger, N. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261–278.

- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8(3–4), 201–209. <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In *Language Teaching* (Vol. 41, Issue 1, pp. 15–56). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Jessner, U. (2008b). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>
- Jessner, U. (2019). Metalinguistic awareness and multilingual development. *Handbücher Zur Sprach- Und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK)*, 15(1), 222–234. <https://doi.org/10.1515/9783110435351-019>
- Jessner, U., & Cenoz, J. (2019). Teaching English as a Third Language. In *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 155–167). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_12
- Kim, T. J., Kuo, L. J., Ramírez, G., Wu, S., Ku, Y. M., de Marin, S., Ball, A., & Eslami, Z. (2015). The relationship between bilingual experience and the development of morphological and morpho-syntactic awareness: a cross-linguistic study of classroom discourse. *Language Awareness*, 24(4), 332–354. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1113983>
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual. Cognitive and socio-cultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press.
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Nagy, W. E., Garcia, G. E., Durgunoglu, A. Y., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English Bilingual Students' Use of Cognates in English reading. In *Journal of Reading Behavior* (Vol. 25, Issue 3).
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2007). Positive transfer and motivation in teaching cognate vocabulary. In J. Arabski (Ed.), *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century* (pp. 613–621). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2009). Language Awareness in Using Cognate Vocabulary: The case of Polish Advanced Students of English in the Light of the Theory of Affordances. In J. Arabski and A. Wojtaszek (Ed.), *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA* (pp. 175–190). Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2018). Awareness and Affordances: Multilinguals versus Bilinguals and their Perceptions of Cognates. *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, 1–18. <https://doi.org/10.21832/9781847694430-002>
- Rutgers, D., & Evans, M. (2017). Bilingual education and L3 learning: metalinguistic advantage or not? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 788–806. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1103698>
- Safont, M. P. (2005). *Third Language Learners Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Seliger, K. W. (1983). The language learner as linguist: of metaphors and realities. *Applied Linguistics*, 4(3), 178–191.
- Teng, M. F., & Fang, F. (2022). Translanguaging pedagogies in developing morphological awareness: The case of Japanese students learning Chinese in China. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0138>
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second- and third-language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235–246. <https://doi.org/10.1080/01434632.1988.9994334>
- Wandruszka, M. (1990). *Die europäische Sprachengemeinschaft: Deutsch–Französisch–Englisch–Italienisch– Spanisch im Vergleich*. Tübingen: Francke.
- Wei, L. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *Modern Language Journal*, 95(3), 370–384. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>
- Williams, C. (1994) *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwylieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).

DERRIBANDO FRONTERAS LINGÜÍSTICAS
EN ÁMBITOS JURÍDICOS MULTILINGÜES:
LA TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS JUDICIALES
EN REINO UNIDO, SUDÁFRICA Y NUEVA ZELANDA

FRANCISCO GODOY TENA
Universidad Autónoma de Madrid

1. LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LOS TRIBUNALES

El papel del traductor e intérprete siempre ha sido fundamental en toda sociedad en la que existía diferencias culturales y lingüísticas que constituían una barrera de comunicación. Es por ello por lo que podemos considerar a estos profesionales como verdaderos puentes de comunicación, nexos de unión entre hablantes y oyentes que no comparten culturas o lenguas comunes.

Dentro de la labor de los traductores e intérpretes en diversas disciplinas el presente estudio aborda su papel dentro de las instituciones jurídicas, especialmente en los tribunales, centro esencial en el que su profesionalidad queda patente en todo proceso judicial en el que radique unas diferencias entre las diferentes partes del mismo.

Este papel de mediador queda reflejado en la siguiente cita:

Public Service Interpreting and Translation (PSIT) relates to the language mediation activities—both oral and written—that take place in public service contexts such as healthcare centres, police stations, schools or tribunals, involving migrant populations and the relevant public service agents (doctors, teaching staff, police officers, etc.) (Fernández Polo, 2014: 251).

Las barreras que surgen ante las diferentes culturas deben de derribarse a fin de mejorar la comunicación entre los diferentes hablantes. El presente estudio establece una investigación de tres de los países más multiculturales del mundo. Este rasgo distintivo da como resultado la necesidad de combatir los problemas que deben ser solventados en todo momento.

Este análisis presenta las lenguas propias de las naciones a estudio: en el Reino Unido, el inglés y el galés; en Sudáfrica se mencionarán varias de las once lenguas oficiales del país que, en mayor o menor medida, se utilizan en el país, mientras que en Nueva Zelanda se enfocará el estudio al inglés y al maorí. Quedan, por tanto, al margen las numerosas lenguas exógenas que se han ido estableciendo en los países mencionados durante décadas y que han ido forjando unas sociedades multiculturales pero, de igual modo, con numerosas diferencias a todos los niveles.

Las fronteras y barreras que emergen a partir de estas lenguas, totalmente diferentes, se encuentran de una manera más evidente dentro del ámbito judicial, en las que se observan ciertos problemas provenientes de diversas situaciones: entre las diferentes partes que participan en un litigio, entre las autoridades y particulares de un país o bien entre organismos oficiales e individuos del mismo.

2. CASOS PARTICULARES EN EL REINO UNIDO, SUDÁFRICA Y NUEVA ZELANDA

Los tres países que nos ocupan constituyen tres claros ejemplos de sociedades plurales y diversas, ricas en su variedad con ciudadanos proveniente de diversas partes del globo. Como resultado de esta característica común a los tres casos, es necesario que se facilite o mejore una comunicación entre las diversas culturas y sus variedades lingüísticas, a fin de derribar las posibles fronteras culturales y culturales de los numerosos grupos sociales que, con sus propias lenguas, habitan en estos tres territorios.

Estas barreras se hacen patente en los tribunales de los tres países a estudio, que se verán en los siguientes apartados. En estos procesos judiciales es primordial la comunicación:

In the court room, where critical matters are decided, individuals must have the opportunity to speak in their home language. (47)

A continuación la investigación pasa a detallar la situación cultural y lingüística de los tres países a estudio, como marco teórico introductorio del asunto, continuando por una explicación más detallada del ámbito judicial.

2.1. EL REINO UNIDO

El Reino Unido es considerado como uno de los países más multiculturales del mundo. Su contexto histórico-social, caracterizado por su expansión colonial durante varias décadas, dio como resultado una rica diversidad cultural, social y lingüística.

Según los datos de 2009, el Reino Unido cuenta con más de 9 millones de inmigrantes en su territorio, establecidos en sus cuatro países: Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. La población mixta aumenta de manera evidente en las grandes ciudades, como Birmingham, Manchester, Liverpool, Glasgow o, fundamentalmente, Londres.

Londres es una ciudad cosmopolita y una de las poblaciones más importantes del mundo, cuya multiculturalidad hace que se le denomine “isla demográfica”. En ella conviven una infinidad de nacionalidades con sus diferencias en materia social, cultural y lingüístico.

El Reino Unido cuenta con 4 países que conforman el país: Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda

Gales y su idioma recibieron un flujo importante durante siglos por parte de su país vecino, Inglaterra. La llegada de hablantes ingleses en la Revolución Industrial y la preponderancia de la lengua de Shakespeare frente a la lengua galesa dio como resultado un debilitamiento de la lengua frente al inglés, hasta que, gracias a la Welsh Language (Wales) Measure 2011, por medio de la cual el galés pasó a ser lengua cooficial con el inglés en Gales.

Escocia cuenta en la actualidad con el gaélico escocés como lengua oficial en Escocia junto con el inglés desde el año 2005, tras refrendarse la Gaelic Language (Scotland) Act 2005, poniendo fin a siglos de declive

del idioma dentro del territorio escocés, predominante en el siglo XII pero disminuyendo de forma visible en los siglos posteriores y con menor peso con respecto al inglés a partir del siglo XIX. En la actualidad el escocés goza de una mayor aceptación y puede utilizarse para emitir discursos y juramentos en el Parlamento escocés desde el año 2000.

Irlanda del Norte, por medio de la Identity and Language (Northern Ireland) Act, refrendada en el año 2022, en su parte 7B, artículo 78J, fortalece el escocés del Ulster como uno de los seis dialectos del escocés dentro del Reino Unido, y en el que se refleja del siguiente modo:

Recognition of the status of the Irish language

(1) The purpose of this Part is to provide official recognition of the status of the Irish language in Northern Ireland by—

- (a) providing for the appointment of an Irish Language Commissioner,
- (b) providing for the development of standards of best practice relating to the use of the Irish language by public authorities, and
- (c) requiring public authorities to have due regard to such standards.

(2) This is in addition to any other official recognition of the status of the Irish language including, for example, in—

- (a) section 28D,
- (b) the North/South Co-operation (Implementation Bodies) (Northern Ireland) Order 1999 (S.I. 1999/859), and
- (c) provision relating to Irish-medium education.

Todo ello tras llevar a cabo ciertas mejoras en el New Decade, New Approach Agreement de enero de 2020, por el que se consideraban los siguientes aspectos:

Requiring specified public authorities to have due regard to “national and cultural identity principles” when carrying out their functions;

Creating an Office of Identity and Cultural Expression to promote awareness of these principles while monitoring and encouraging compliance by public authorities;

Providing for official recognition of the status of the Irish language (Gaelic) in Northern Ireland;

Appointing a commissioner for the Irish language and for Ulster Scots language, heritage and culture.

2.2. SUDÁFRICA

El país sudafricano es un caso particular dentro del contexto social y cultural en el mundo. Sus 11 lenguas oficiales hacen de este país un lugar emblemático en el que se pueden observar particularidades en las que se observan ciertas barreras de diferentes niveles: culturales, sociales y lingüísticos.

Las lenguas oficiales de Sudáfrica, a partir del inglés (lengua materna con un 8,32% de la población), son las siguientes:

- IsiZulu, con 24,61% de la población.
- Isixhosa, con 16,97% de la población.
- Afrikaans, con 12,07% de la población.
- Sepedi, con 9,53% de la población.
- Setswana, con 8,80% de la población.
- Sesotho, con 8% de la población.
- Xitsonga, con 4,24% de la población.
- SiSwati, con 2,57% de la población.
- Tshivenda, con 2,37% de la población.
- IsiNdebele, con 1,55% de la población.

(Guía país, pág 5)

Sudáfrica ha sufrido numerosos acontecimientos trágicos acaecidos a lo largo de su historia. Sin duda, la frontera que más ha marcado al país ha sido el movimiento llamado Apartheid, segregación racial que finalizó en el año 1994.

Sudáfrica es, ya en el siglo XXI, un país multicultural y multiétnico en el que cada vez existen menos barreras que derribar, y que ha pasado a denominarse “The Rainbow Nation”, fiel reflejo de su variedad a todos los niveles.

La explicación de las secciones posteriores dará a conocer un país que ha evolucionado con los años venideros.

2.3. NUEVA ZELANDA

El territorio neozelandés ha estado habitado durante siglos por diversos pobladores, entre los que podemos mencionar a dos culturas fundamentales para comprender la sociedad de Nueva Zelanda que ha dado lugar en el siglo XXI: los maoríes, presentes en las islas desde el siglo VIII y los británicos y otros habitantes de origen europeo y que se establecieron en las islas desde el siglo XVII aproximadamente.

La convivencia entre las dos principales sociedades mencionadas se vio truncada a partir de mediados del siglo XIX, cuando se procedió a la confiscación de terrenos por parte de los habitantes británicos al pueblo maorí. En 1840 los maoríes vieron diezmados sus territorios por parte de los británicos, estableciendo una frontera cultural, social y lingüística evidente entre una potencia y un pueblo sometido.

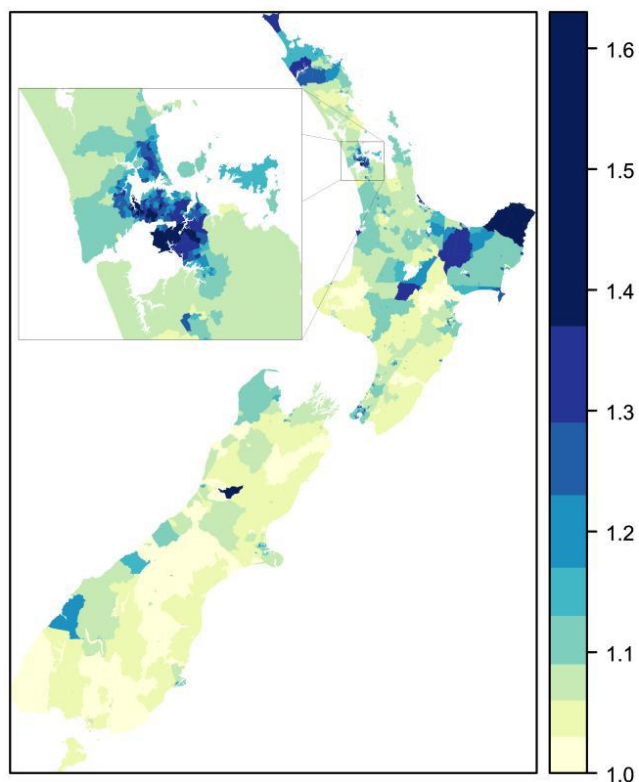
La situación mejoró a partir del siglo XX, dando sus frutos en el denominado Tratado de Waitangi (1975), gracias al cual el pueblo maorí pudo recuperar un prestigio nacional arrebatado en los años previos.

En la actualidad, Nueva Zelanda muestra una diversidad cultural de primer orden, siendo un 74% de origen europeo, un 15% maorí, 12% asiático y apenas un 7% proveniente de islas del Pacífico. Nueva Zelanda cuenta con más de 160 lenguas dentro de sus fronteras,

La lengua maorí, segunda lengua más hablada en el país, se encuentra plenamente estipulada en la Maori Language Act 1987, en cuya parte introductora aparecen las siguientes líneas:

An Act to declare the Maori language to be an official language of New Zealand, to confer the right to speak Maori in certain legal proceedings, and to establish Te Komihana Mo Te Reo Maori and define its functions and powers.

IMAGEN 1. *Lenguas habladas por cada habitante. Fuente: Languages in Aotearoa*



New Zealand

Sin embargo, diversos investigadores apuntan un declive de la lengua maorí en Nueva Zelanda frente a la hegemonía del inglés neozelandés. A pesar del marco jurídico en el que se blinda la lengua maorí, mencionado previamente, existen ciertos problemas que hacen que el maorí vaya perdiendo terreno frente a la lengua inglesa, presente en todos los ámbitos del país. En primer lugar, The Royal Society of New Zealand apunta al restringido uso de la lengua dentro del hogar, que se agrava con el restringido uso del maorí en eventos públicos, su cierta falta de atención por parte del sistema educativo y, en último lugar, con la disminución de una población joven que utilice dicha lengua.

Tras haber estudiado brevemente los tres países y sus características propias que entorpecen una fluidez en la comunicación entre diferentes hablantes en general, y en litigios judiciales en particular, las siguientes

secciones van a tratar, de manera más específica, cómo solventar los problemas que estas fronteras en el conocimiento judicial de los diferentes pueblos surgen tras décadas de convivencia.

3. PROCESOS JUDICIALES: CÉDULAS DE CITACIÓN, TESTIFICACIÓN DE TESTIGOS Y SENTENCIAS JUDICIALES

Los procesos judiciales en los tres países mencionados se llevan a cabo fundamentalmente en inglés, pero no debemos olvidar la importancia de la utilización de otras lenguas en dichos pleitos. La convivencia de las diversas lenguas del Reino Unido, Sudáfrica y Nueva Zelanda ha pasado por diversas fases en los tres países, pero en los tres casos podemos concluir con el hecho de establecer una legislación que aborde dichas lenguas y su papel social en cada país.

En el caso de los tribunales galeses observamos la primera situación de uno de los idiomas que se van a tratar en el estudio. Veamos el estatus de la lengua galesa dentro del Reino Unido, expresado por Lord Lloyd Jones (2021):

Welsh is widely used in courts and tribunals in Wales, with simultaneous translation into English. In the year to March 2019 there were 766 cases conducted wholly or partly in Welsh. Most of these cases were in courts in North West Wales. There were 37 in the Crown Courts, 400 in County Courts, 311 in Magistrates' Courts and 18 in Tribunals. In 2006 a murder trial was conducted entirely in Welsh at Caernarfon Crown Court.

En el caso neozelandés la lengua maorí queda claramente estipulada en la Maori Language Act 1987, en la que se detalla la utilización del maorí como lengua judicial, de acuerdo con el artículo 4:

4. Right to speak Maori in legal proceedings. In any legal proceedings, the following persons may speak Maori, whether or not they are able to understand or communicate in English or any other language:

- a. Any member of the court, tribunal, or other body before which the proceedings are being conducted:
- b. Any party or witness:
- c. Any counsel:
- d. Any other person with leave of the presiding officer.

(2) The right conferred by subsection (1) of this section to speak Maori does not

- (a) Entitle any person referred to in that subsection to insist on being addressed or answered in Maori; or
- (b) Entitle any such person other than the presiding officer to require that the proceedings or any part of them be recorded in Maori.
- (3) Where any person intends to speak Maori in any legal proceedings, the presiding officer shall ensure that a competent interpreter is available.
- (4) Where, in any proceedings, any question arises as to the accuracy of any interpreting from Maori into English or from English into Maori, the question shall be determined by the presiding officer in such manner as the presiding officer thinks fit.
- (5) Rules of Court or other appropriate rules of procedure may be made requiring any person intending to speak Maori in any legal proceedings to give reasonable notice of that intention, and generally regulating the procedure to be followed where Maori is, or is to be, spoken in such proceedings.
- (6) Any such Rules of Court or other appropriate rules of procedure may make failure to give the required notice a relevant consideration in relation to an award of costs, but no person shall be denied the right to speak Maori in any legal proceedings because of any such failure.

Dentro de las comunicaciones más comunes en el ámbito jurídico-judicial podemos mencionar tres de los documentos esenciales en todo proceso: las cédulas de citación, la testificación de testigos y las sentencias judiciales. Todos ellos se van a tratar en el siguiente punto, mostrando un ejemplo de cada uno de los documentos, fiel reflejo de otros pertenecientes de la misma naturaleza jurídica.

3.1. CÉDULAS DE CITACIÓN

Las cédulas de citación se definen, de acuerdo con la enciclopedia jurídica, como:

En derecho procesal, medio por el cual se le notifica al demandado que en su contra se halla interpuesta una demanda. En otros casos constituye un medio de notificación por el que se advierte a la persona contra la cual se haya dirigido, la próxima celebración de un acto procesal que requiere su presencia bajo apercibimiento de los que en su caso disponga la ley.

Dada la importancia de las cédulas de citación como medio de comunicación entre el demandado y el tribunal, la frontera lingüística existente entre el documento y a quién va dirigido el mismo debe de ser eliminada por completo a fin de mejorar la fluidez en los primeros estadios de los procesos judiciales.

3.2. TESTIFICACIÓN DE TESTIGOS

La testificación de testigo es otro de los documentos que son frecuentes en los procesos judiciales, facilitando nuevamente la comunicación en la segunda fase del procedimiento judicial. De igual modo que en las cédulas de citación, en el caso de los testigos que declaran en los juicios prima la plena comunicación entre las partes, siendo necesario la posibilidad de utilizar documentos bilingües.

Como ejemplo de cédula de citación podemos mostrar, en la siguiente imagen, un documento bilingüe inglés-afrikaans, redactado en Sudáfrica en 2022.

en niks anders as die waarheid sal wees nie.*.

AANHANGSEL

VORM 1

**DAGVAARDING INGEVOLGE ARTIKEL 28(6) EN (7) VAN DIE WET OP DIE NASIONALE
VERVOLGINGSGESAG, 1998 (WET NO. 32 VAN 1998)**

VERWYSINGSNOMMER:

Name:

Woonadres:

Sakeadres:

U word hierby vereis om persoonlik op die bogenoemde datum en by die bogenoemde tyd en plek voor die Ondersoekdirekteur, of sy/haar behoorlik gemagtigde verteenwoordiger te verskyn om ondervra te word en/of om die boeke, dokumente of voorwerpe wat in die lys hieronder vermeld word wat in u besit of onder u beheer is, te verstrek.

Datum van verskyning:

Tyd van verskyning:

Plek van verskyning:

Cédula de citación: fragmento en afrikáans

3.3. SENTENCIAS JUDICIALES

Las sentencias judiciales son los documentos que nos ocupan a continuación. Estamos ante uno de los documentos judiciales más importantes de todo pleito que tiene lugar en los tribunales de estos países. Nuevamente nos encontramos con unos documentos judiciales bilingües o con dos versiones que evitan posibles malentendidos y complicaciones dentro de los tribunales.

En el Reino Unido prácticamente la totalidad de las sentencias se redactan en inglés, lengua oficial y hegemónica del país. Sin embargo, la importancia del galés, con casi un millón de hablantes, se hace más evidente cuando el Reino Unido opta por un bilingüismo, dentro de las instituciones del estado, entre el inglés y el galés, fundamentalmente en Gales.

A continuación se facilitan dos imágenes de un fragmento de una sentencia galesa:



TRIBIWNLYS Y GYMRAEG

Achos Rhif: TYG/21/01

CYNGOR DINAS A SIR ABERTAWE
(Apelydd)

v.

COMISIYNYDD Y GYMRAEG
(Atebydd)

PENDERFYNIAD

Aelodau'r Panel

Iwan Jenkins (Llywydd y Tribiwnllys)
Rhodri Williams CF (Aelod Cyfreithiol o'r
Tribiwnllys)
Isata Kanneh (Aelod o'r Tribiwnllys).

Yr hyn mae'r Tribiwnllys wedi ei vstyried

Gweler yr Atodiad

Natur y Cais

Apêl gan yr Apelydd o dan adran 95(2) a (4)
Mesur y Gymraeg (Cymru) 2011 (y Mesur) yn
achos penderfyniad yr Atebydd (Awdodiad)

WELSH LANGUAGE TRIBUNAL

Case No: WLT/21/01

THE CITY AND COUNTY SWANSEA COUNCIL
(Appellant)

v.

WELSH LANGUAGE COMMISSIONER
(Respondent)

DECISION

Members of the Panel

Iwan Jenkins (President of the Tribunal)
Rhodri Williams QC (Legal Member of the
Tribunal)
Isata Kanneh (Member of the Tribunal).

Material considered by the Tribunal

See the Appendix

Nature of the Application

This is an Appeal by the Appellant under
section 95(2) and (4) of the Welsh Language
(Wales) Measure 2011 (The Measure) against

En este caso se observa la redacción bilingüe de una sentencia en las lenguas inglesa y galesa, a fin de mejorar la comunicación y llegar a la mayor proporción de la población de Gales.

Mae'r Tribiwnllys yn diwygio camau gorfodi'r Atebydd.

The Tribunal amends the enforcement actions of the Respondent.

RHESYMAU

1. Cyflwyniad
2. Cytunwyd ar lawer o ffeithiau'r mater hwn. Ym mis Medi 2018 dechreuodd yr Ymgeiswyr ymgynghoriad mewn perthynas â chynnig i gau YGG Felindre. Roedd yr ymgynghoriad yn destun ewyn ar wahân i ac ymchwiliad a dyfarniad gan yr Atebydd o dan gyfeirnod CSG 470. Ni wnaeth y Cyngor herio'r penderfyniad hwnnw (CSG 470) ac nid oedd yn rhan o'r apêl hon.
3. Penderfynodd yr Apelydd, yn dilyn ei benderfyniad i gau'r ysgol, nad oedd angen yr ysgol a'r safle (yr eiddo) a chymerodd gamau i werthu'r eiddo, a werthwyd dilyn hynny mewn arwerthiant.
4. Yn dilyn cwyn i'r Atebydd, cynhaliodd yr Atebydd ymchwiliad a chyhoeddodd adroddiad dros dro (adroddiad cyntaf)

REASONS

1. Introduction
2. Many of the facts of this matter were agreed. In September 2018 the Applicants commenced a consultation in relation to a proposal to close YGG Felindre. The consultation was the subject of a separate complaint to and an investigation and determination by the Respondent under reference CSG 470. The Council did not challenge that determination (CSG 470) and it did not form part of this appeal.
3. The Appellant, following its decision to close the school, decided that the school and site (the property) had become surplus to the Appellant's requirements and took steps to sell the property which was subsequently sold at auction.
4. Following a complaint being made to the Respondent, the Respondent undertook an investigation and published a preliminary report (First

4. DERRIBANDO FRONTERAS: FALLOS Y ACIERTOS

La investigación de estos procesos judiciales en los tres países arroja diversos contratiempos que se han ido solucionando. Las fronteras lingüísticas que van surgiendo hace que sea necesaria la labor profesional de los traductores e intérpretes.

Sin embargo, las mencionadas fronteras de las diversas lenguas provocan, en varias ocasiones, ciertos fallos que inducen a problemas de comunicación entre los diferentes hablantes.

News > UK > Home News

Parking fine invalid over refusal to issue Welsh-language version

The judge ruled that notices in Welsh or English only were not 'sufficient' in Wales

Oliver Pritchard-Jones • 5 days ago • 4 Comments



La primera de las noticias que evidencian ciertos problemas en la fluidez de una comunicación entre hablantes de lenguas diferentes aparece flejada en la imagen superior. En ella se muestra la importancia de la comunidad bilingüe en Gales, en Reino Unido.

La invalidez de la multa por un mal estacionamiento ante la imposibilidad de facilitar dicho documento en una versión bilingüe inglés-galés. Es por ello que fallo mencionado levanta una frontera lingüística que todo traductor e intérprete debe solventar.

El segundo problema, dentro del ámbito jurídico-judicial, tuvo lugar en la imposibilidad de enviar cédulas de requerimiento en inglés y galés. Nuevamente es necesaria hacer la observación de establecer todos los documentos en versión bilingüe, entre ellos las citaciones, previamente mencionadas en el estudio.

Courts Service to send summonses in English only due to computer fault

THE courts service has scrapped issuing bilingual summonses in English and Welsh after 40 years, claiming its new computer system can't cope.

La frontera lingüística y su problemática en los tribunales surge, de igual modo, en Sudáfrica. En el caso *S v Matomela* 1998 (1) BCLR 339 (Ck), en el que la sentencia y su resolución se redactaron en Xhosa, se puso en tela de juicio cuando se constató ciertos problemas, como la falta de intérpretes, teniendo en consideración el hecho de que todas las partes hablaban en dicha lengua oficial.

No hay duda de que la diversidad de lenguas en Sudáfrica imposibilita una comunicación en los tribunales de forma fluida. Los tribunales sud-africanos se encuentran con la posibilidad de utilizar, al menos, una de las 11 lenguas oficiales del país: “Ten years after the advent of democracy the issue of official languages in court proceedings has not yet been resolved” (45).

Las 11 lenguas oficiales de Sudáfrica se encuentran, por tanto, blindadas por la constitución del país, dando primacía a todas ellas en todos los niveles, incluyendo en el ámbito judicial:

Eleven official languages have been upheld by the Constitution as part of our country's rich diversity which must be nurtured and promoted. Nine of these languages can no longer be treated as lesser, as they were in the past. (47)

5. DERRIBANDO FRONTERAS: EL PAPEL DEL TRADUCTOR E INTÉRPRETE

El Reino Unido cuenta, dentro de su legislación, con unos derechos a las lenguas más minoritarias para mejorar la comunicación y derruir las fronteras que puedan surgir. Podemos observarlo en la siguiente cita:

HM Courts & Tribunals Service's Welsh Language Scheme commits us to support fully the principle behind the Welsh Language Act 1993, of treating those in Wales who wish to use Welsh, in the same way as those who wish to use English.

Unas de las leyes británicas esenciales para mantener y, al mismo tiempo, derribar una frontera lingüística, es la *Welsh Language Act 1993*, el cual refuerza el uso de la lengua galesa en Gales, de acuerdo con el artículo 3 (1) de la mencionada ley.

La *Welsh Language Act 1993* estipula asimismo, ya en su Parte III, el derecho de utilizar la lengua galesa en todos los procedimientos jurídicos en el país de Gales, claramente detallado en el artículo 24:

24.—(1) The Lord Chancellor may make rules as to the provision and Provision of employment of interpreters of the Welsh and English languages for the interpreters.

Purposes of proceedings before courts in Wales.

(2) The interpreters shall be paid, out of the same fund as the expenses of the court are payable, such remuneration in respect of their services as the Lord Chancellor may determine.

(3) The Lord Chancellor's powers under this section shall be exercised with the consent of the Treasury.

Igualmente se detalla, en su artículo 26 (3) a y b, que todo documento puede traducirse, total o parcialmente, en galés e inglés, dando su lugar a los traductores en los procedimientos judiciales de Gales.

El derecho de las lenguas habladas en la República Sudafricana se estipula, fundamentalmente, en su artículo 30, en el que se insta a que toda persona pueda utilizar la lengua sudafricana que decida.

Las estadísticas en Sudáfrica revelan que un 90% de los casos en los tribunales del país se llevan a cabo en lenguas indígenas. La importancia de los traductores e intérpretes y el papel esencial de la traducción son, por tanto, esenciales y se constata en la siguiente noticia, publicada en la multicultural Sudáfrica:

Receiving justice in your own language – the need for effective court interpreting in our multilingual society*

JM Hlophle**, Judge President, Cape High Court

Introduction

The importance of language rights is grounded in the essential role that language plays in human existence, development and dignity. It is through language that we are able to form concepts, to structure and order the world around us. Language bridges the gap between isolation and community, allowing humans to delineate the rights and duties they hold in respect of one another, and thus to live in society."

The issue of language rights becomes infinitely more complex when there are eleven official languages to be provided for, as has been set out very clearly by our Constitution. How is the justice system to respond? Ideally, all court officials should be able to speak all official languages. The reality, however, is that presently, and for some time to come,

interpreters provide must be a highly professional one.

Language and the Constitution

Language rights are mentioned explicitly in several sections of the Constitution of the Republic of South Africa Act 108 of 1996 (the Constitution). General protection is afforded by section 30 which provides that 'everyone has the right to use the language and participate in the cultural life of their choice', provided that they do not exercise these rights in a manner inconsistent with any provision of the Bill of Rights.

However, section 6 of the founding provisions of the Constitution contains the most significant clauses relating to language rights. The distinctive feature of this section is that it provides for eleven official languages and avoids according

the use of official languages by national and provincial government. Notwithstanding this provision, at least two official languages are to be used on a national and a provincial level for the purposes of government (vide s 6(3)(a)). Significantly, there must be regulation and monitoring of the use of official languages and ultimately 'all official languages must enjoy parity of esteem and must be treated equitably'."

The Bill of Rights also specifically provides for language rights as one of the procedural rights of arrested, accused and detained persons. Subsection (3)(k) of section 35 provides that every accused person has the right to a fair trial, which includes the right 'to be tried in a language that the accused person understands or, if that is not practicable, to have the proceedings interpreted in that language'.

Certainly one positive measure being taken by the state to ensure that the official languages are protected and their use promoted can be found in the drafting of the South African Languages Bill. Section 2 of the Bill makes it very clear that it is intended: (a) to give effect to the letter and spirit of section six of the Constitution.

En la misma se pone en relieve la importancia de mantener una comunicación fluida dentro de todos los tribunales sudafricanos, haciendo patente la necesidad de derribar las fronteras culturales y lingüísticas por medio de la denominada "court interpreting".

En el caso neozelandés, su multiculturalidad es igualmente patente, si bien es cierto que lingüísticamente es algo menos complejo que en el caso de Sudáfrica, sobre todo en lo referente a las lenguas nacionales, como son el inglés y el maorí.

Nuevamente, es necesario establecer un nexo de comunicación entre el tribunal y la parte juzgada. Para ello, se pone en conocimiento de la parte demandada un documento en el que se constata la posibilidad de comunicarse en la lengua maorí en el tribunal que le corresponda:

Notice of Intention to Speak Māori
(Section 7 of the Maori Language Act 2016)

[Note: Do not complete this form if you wish to speak Māori in civil proceedings in the High or District Court. Please complete Form 4 (District Court Rules) or Form G12 (High Court Rules) available from your local court.]

Case name:

Case number:

Case officer:

Name of person to speak Māori:

Address:

Telephone: (hm)..... (wk)..... (cell).....

Role in case: (e.g. party, witness)

Name of tribe (iwi):

Please provide the details of a person to contact if we are unable to get hold of you:
.....

Todo ello se encuentra estipulado en la *Maori Language Act 2016*, en que se da a la lengua maorí plenos derechos de su utilización en todos los niveles, incluido en el ámbito judicial.

Dicho derecho por parte de todo hablante de maorí se observa claramente en la página oficial neozelandesa, en el que se detalla cómo todo hablante tiene el derecho de hablar y dirigirse al tribunal en maorí:

HOME > PROFESSIONAL PRACTICE > PRACTICE BRIEFINGS > SPEAKING TE REO MĀORI IN COURT

PRACTICE BRIEFINGS

- Addressing members of the Judiciary
- AML/CFT - Annual reporting
- AML/CFT Charging clients for compliance
- Anti Money Laundering and Countering the Financing of Terrorism Legislation AML/CFT and New Zealand Law Firms
- Automatic Exchange of Information and Common Reporting Standard (AEOI/CRS)
- Awards and Prizes for New Zealand Lawyers

Speaking Te Reo Māori in Court

As it is an official language of Aotearoa/New Zealand, anyone may speak te reo Māori in court. However, because most New Zealanders are not fluent in te reo, this Practice Briefing provides some recommended practices and requirements related to the use of te reo in Court proceedings.

The right to speak Māori in court

Te Ture mō Te Reo Māori 2016/ Māori Language Act 2016 provides that Māori is an official language of New Zealand, and that parties to legal proceedings are entitled to speak Māori (regardless of whether they are able to speak English, or any other language) in court.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los estudios establecidos en la presente investigación, podemos considerar la multiculturalidad de los tres países analizados. Es por ello necesario considerar a los traductores e intérpretes como verdaderos puentes de comunicación, nexos que establecen y facilitan una mejor comprensión de documentos jurídicos y judiciales en diversas lenguas.

La utilización de diversas lenguas en los países en cuestión es una riqueza cultural de primer orden. No obstante, la existencia de numerosos hablantes de diversas lenguas hace que sea necesario derribar la barrera cultural, social y, sobre todo, lingüística entre los habitantes que usan distintas lenguas.

Sin embargo, a pesar de contar con ciertos problemas comunicativos, mencionados en la investigación, las autoridades deben reforzar y alentar el uso de las lenguas en su territorio, como es el caso del maorí en Nueva Zelanda o ciertas lenguas minoritarias en el Reino Unido y Sudáfrica.

No obstante, estos escollos lingüísticos, aunque deben ser solventados, no deben de eliminar una u otra lengua. Muy al contrario, el traductor o intérprete debe respetar ambas lenguas de trabajo, mejorando la calidad de la comunicación y haciendo partícipe, a las dos partes, de las particularidades de las lenguas y sus culturas, facilitando una mayor convivencia entre ellas. Igualmente, su labor lingüística facilita igualmente una mayor visibilidad de esas lenguas más minoritarias que deben ser respetadas y protegidas.

El ámbito jurídico y judicial ha sido el campo en el que se ha centrado la investigación previa, la cual ha arrojado grandes avances en la traducción e interpretación en procesos judiciales. La importancia del papel de los traductores e intérpretes se hace patente en la siguiente cita:

“... Without competent interpreters we risk injustice in our courts ...”

Esa máxima es, sin lugar a dudas, el mejor resumen de la anterior investigación. Las fronteras y sus barreras lingüísticas no pueden luchar contra la labor inmejorable de traductores e intérpretes, más evidente en el caso de los tres países que nos han ocupado en el estudio.

7. REFERENCIAS

Bostock, W. W. (2018). South Africa's Evolving Language Policy: Educational Implications. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (2).
<http://jct.sciencedupress.com>.

Enciclopedia jurídica. (2020). Cédula de citación. Diccionario Jurídico de derecho. <http://www.encyclopedia-juridica.com/d/c%C3%A9dula-de-citaci%C3%B3n/c%C3%A9dula-de-citaci%C3%B3n.htm>.

Gov.uk. (2023). Welsh Language Scheme. Office of the Public Guardian.
<https://www.gov.uk/government/organisations/office-of-the-public-guardian/about/welsh-language-scheme>.

Hlope, J. M. (2004). Receiving justice in your own language the need for effective court interpreting in our multilingual society.

HM Court and Tribunal Service. Cynllun Iaith Gymraeg Paratowyd yn unol â Deddf yr Iaith Gymraeg 1993. Welsh Language Scheme 2022-2025.

Identity and Language (Northern Ireland) Act 2022.
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2022/45/contents/enacted>.

- Jackson, M. (1987). *The Maori and the Criminal Justice System. A New Perspective*. Policy and Research Division. Department of Justice. Wellington, New Zealand.
- Jones, L. (2021). *Coleg Cymraeg Cenedlaethol* (English).
<https://www.supremecourt.uk/docs/coleg-cymraeg-cenedlaethol-english.pdf>.
- Maori Language Act 1987. <https://www.waikatoregion.govt.nz/community/your-community/iwi/legislative-obligations-to-maori/maori-language-act-1987/>.
- Maza, C., Herrero, C. y Poyatos, P. G. (2012, 14 de octubre). Reino Unido opta por el bilingüismo puro. *La Razón*.
https://www.larazon.es/historico/3340-reino-unido-opta-por-el-bilinguismo-puro-NLLA_RAZON_494529/
- Oficina Económica y Comercial de España en Johannesburgo. (2019). *Guía de país. Sudáfrica*.
- South African Government. (2022). *National Prosecuting Authority Act: Regulations: Summons and oath* (English / Afrikaans).
<https://www.gov.za/documents/national-prosecuting-authority-act-regulations-summons-and-oath-english-afrikaans-9-dec>.
- Stephen, M. (2010). *Me He Korokoro Tui: Searching for Legal Maori Language and the Rights to Use It*. *Te Tai Haruru Journal* 3 (2010) 75.
[https://cdn.auckland.ac.nz/assets/law/Documents/2021/our-research/Te-tai-haruru-journal/Vol3/Te%20Tai%20Haruru%20Journal%203%20\(2010\)%200%20Front%20Matter.pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/law/Documents/2021/our-research/Te-tai-haruru-journal/Vol3/Te%20Tai%20Haruru%20Journal%203%20(2010)%200%20Front%20Matter.pdf).
- The Royal Society of New Zealand. (2013). *Languages in Aotearoa New Zealand*.
<https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwj408jPmKiAAxUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fwww.royalsociety.org.nz%2Fwhat-we-do%2Four-expert-advice%2Fall-expert-advice-papers%2Flanguages-in-aotearoa-new-zealand%2F&psig=AOvVaw3lMTRCgwENvWKK-8MN9DBb&ust=1690317256167113&opi=89978449>.
- Welsh Language Act 1993.
<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1993/38/contents>.
- Welsh Language Tribunal. (2023). <https://welshlanguagetribunal.gov.wales/>.

THE LANGUAGE OF HOSPITALITY IN JHUMPA
LAHIRI'S *THE NAMESAKE*

M. JENNIFER ESTÉVEZ YANES
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCTION

A person named after another. That is the implicit statement behind the title that we encounter at a first glance at Jhumpa Lahiri's novel *The Namesake* (2003). And just on the very first page, in the epigraph, the author advises that "[t]he reader should realize ... that it could not have happened otherwise, and that to give [her protagonist] any other name was quite out of the question," (Lahiri, 2003) a quote that the author borrows from Nikolai Gogol's "The Overcoat." From the very beginning, Lahiri directs the reader to Gogol Ganguli's concerns: named after the Russian author Nikolai Gogol, he is not only given a name after someone he does not know and who does not know him, but more importantly, the name he bears does not visibly align with the society, culture, or values it is meant to embody. The protagonist becomes a hostage of his name and yet this is precisely what reveals who he is from the very beginning.

In *Derrida and Hospitality*, Judith Still establishes language, specifically naming, as an essential part of hospitality in so far as it "concerns names given by the state, the community and individual others as well as by the self" (2010, p. 12-13). Naming carries social and cultural values that influence the fabric of social interactions and identity formation, demarcating, by extension, borders that shape the power dynamics between hosts and guests. In terms of belonging, naming translates the (lack of) familiarity that delineates the border between 'them' and 'us,' between the other as a stranger and the other within (Ahmed, 2000 p. 132), between hospitality and hostility. This holds particularly true in the case of

The Namesake, which revolves around Gogol Ganguli and his family (Ashoke, his father; Ashima, his mother; and Sonia, his younger daughter) as they grapple with the complexities of reconciling their Bengali heritage (which only comes naturally to the parents, both first-generation migrants) with their current environment and naturalisation into the United States. The weight of this tension falls heavily upon their first-born. Through him, Lahiri portrays the “translation” of the experience of the other and the challenges it presents to the language of hospitality.

This article is concerned with the representation of language, specifically naming, when the possibilities in the hostland are limited by displacement, assimilation and cultural hierarchies embodied in the gift of hospitality. Naming, as in how identity translates into the world, finds an exceptional example in the two-name Bengali tradition that marks Gogol’s life, presenting a unique blend of performative and cultural embodiment as he figuratively translates stories and contexts in a series of host vs guest exchanges from a position of agency. Based on this line of thought, my analysis will be structured around three main elements. Firstly, the process and context of name-giving that determine Gogol’s position in the hostland, which I analyse through the discourse of hospitality in connection to linguistic vulnerability. Secondly, the protagonist’s proper name and how it challenges the limits of hospitality. And finally, considering narrative hospitality, I analyse his reconciliation with his sense of identity and strangeness as significantly influenced by the death of his father.

2. LINGUISTIC VULNERABILITY

Considering the very ethics of hospitality as a point of departure, Jacques Derrida’s impactful work questions whether the first demand that the foreigner faces is to confirm their identity by responding to “‘What is your name?’” (2000b, p. 27). In this context, Still argues, language functions not merely as a linguistic construct but as ethos, encapsulating aspects such as social class or background, as well as culture (2010, p. 149). In their case, the Gangulis are eager to fulfil the Bengali tradition of name-giving by which a baby is given a pet name or *daknam* that will

be used privately among family members and relatives, and a good name or *bhalonam* to be called and used in public, “for identification in the outside world” through their “dignified and enlightened qualities” (Lahiri, 2003, p. 26)²⁰. Yet, the great-grandmother, who is responsible for the baby’s good name, sends it in a letter that never arrives, and so, he loses part of his identity along with that name. As a consequence, when the baby is born, the name he is given depends on his parents’ decision and through them, the baby becomes bound to the nation-state as a host nation, which is, of course, responsible for guaranteeing social and political infrastructures that sustain the guests and citizens it hosts.

In rethinking the notion of vulnerability, one of the many dimensions Judith Butler’s seminal work incorporates into the discussion is “the language that sustains us” or “linguistic vulnerability.” Specifically, she describes the influence of the “force and effect of those names we are called before any of us emerge into language as speaking beings, prior to any capacity for a speech act of our own” (2016, p. 16). Being called by others is part of this process of dispossession that concerns cultural identification, social relations, and hospitality. In the case of *The Namesake*, Lahiri’s protagonist is alienated from the world around him through cultural and social references that substantiate in his name and compromise his ability to identify with it. This is so because, from the moment of his birth, Gogol is bound to articulate his identity within the possibilities of the host nation. Being first and second-generation migrants, the Gangulis’ relationship with the host culture differs from their children’s.

Nevertheless, the shadow of migration persists across time and space, making migrants perpetual guests as their diversity becomes assimilated through hostile policies that undermine their agency. Therefore, Gogol’s displacement reflects the linguistic and, by extension, cultural vulnerability he experiences as a second-generation migrant, which becomes clear from the moment of his birth when he is exposed to the conditional act of hospitality that will determine his entire life: as a newborn in the

²⁰ All subsequent references in the text will be cited parenthetically by page number, referring to this (2003) edition of Jhumpa Lahiri’s *The Namesake*.

United States, the still unnamed child cannot leave the hospital unless he is registered, that is, until a name appears on his birth certificate. This may seem completely normal, and even a mere bureaucracy for a person born in the United States but in the case of the Gangulis, it means rejecting their culture in pro of the laws of the host.

In her analysis of the novel, Sue Brennan considers the hospital as an institutionalised space and a biopolitical tool working for the benefit of the nation-state “where individuals are subjected to disciplinary regimes aimed at producing ‘healthy’ and self-sufficient citizens of the nation” (2011, Institutionalized section). Although Brennan focuses on the mother, my emphasis will be on the Gangulis’ experience as guests in the hospital. A public space related to hospitality (only) by its etymology, the hospital is nevertheless an institution of the nation working for the benefit of the host. According to Derrida:

the law of the household ... the law of a place (house, hotel, hospital, hospice, family, city, nation, language, etc.), the law of identity which de-limits the very place of proffered hospitality and maintains authority over it, maintains the truth of authority, remains the place of its maintaining, which is to say, of truth, thus limiting the gift proffered and making of this limitation, namely, the *being-oneself in one’s home*, the condition of the gift and of hospitality. (2000a, p. 4)

The hospital works as a checkpoint or a border that the Gangulis cannot cross until validated. For this to happen, Ashima and Ashoke are obliged to choose their baby’s name in the manner of the host, which neglects their own culture. As a condition for participating in society, this practice contributes to preserving national identity. Hospitality, as Derrida explains, is bound to having a certain name, a social status, a recognition within the familial (2000b, p. 25). That the foreigner can be named means, by extension, that they become “subjects in law, to be questioned and liable, to have crimes imputed to them, to be held responsible, to be equipped with nameable identities” (2000b, p. 23). It is Mr. Wilcox, the authority in charge of hospital birth certificates, who ensures this foreigner baby from a foreign family can be named according to the law, therefore conditioning their welcome and questioning the baby’s “birth-right.” Mr. Wilcox first presents the parents with the possibility of having “Baby Boy Ganguli” on the birth certificate. Yet not without a

warning in the form of “I’m afraid that,” which asserts their positions as guests subject to the laws of the host and the prospect of not being validated and even having to “appear before a judge, pay a fee. The red tape is endless” in case they choose said option (p. 28). A gesture that is, almost explicitly, a withdrawal of responsibility on the part of the host institution who, in turn, criminalises the prospective guest who may or may not have to “appear before a judge.”

Paradoxically, as a migrant family, the Gangulis are foreign to the customs and conditions they must abide by; however, the baby is born in Massachusetts, and therefore, thanks to his birthright – that applies to his parents by extension – the Gangulis are finally offered hospitality, not as anonymous others deserving of absolute hospitality (Derrida, 2000b, p. 25), but through conditions. Only then Mr. Wilcox gives them the alternative of giving the baby a name after his father or grandfather, a Western tradition that is not translatable into a Bengali referent. This is how the Gangulis see themselves forced to yield to the pressures of the host(age) culture into which their son is born, giving one name to their son: ‘Gogol,’ a name outside tradition that bears no relation to either of his cultural backgrounds and whose significance remains unknown to the protagonist for years²¹, it only contributes to Gogol’s profound detachment from his sense of identity, a clear example of linguistic vulnerability.

Ashima expects that ‘Gogol’ will be “only a pet name, not to be taken seriously, simply something to put on the certificate to release them from the hospital” (p. 29). However, the name is not only part of the hospital’s records and registry but how the baby “enters the world” (p. 29); this name acknowledges his participation in the public and the private spheres, materialising his strangeness from the beginning. Indeed, Ashima acknowledges that it is through Gogol, who symbolically plays by the

²¹ The name ‘Gogol’ holds great significance for his father, Ashoke, but the reasons remain unknown to Gogol until later in his life: during a train journey, the bogie in which young Ashoke was travelling capsized due to an accident. It was a collection of short stories written by the Russian author Nilokai Gogol, which dropped from young Ashoke’s hands and caught the necessary attention to save him from the accident scene. The name Gogol would always remind Ashoke of everything good that followed the accident.

rules of the host, that they are all released from the hospital. Being just a baby, the power bestowed by his birthright surpasses the rights his parents can count on, and yet, he is conditioned by it: the hospitality of the state can only be conceived in the form of a right, and when hospitality is formulated as a right it is not hospitality in its most ethical form (Derrida, 2000b, p. 55).

The naming process reflects the conditional maxim of hospitality practices that mark how Gogol will be addressed and acknowledged into society and through society's rules, that is, in the image of the host: with one name only and given by his parents. Hence, the protection of national identity prevails over any attempt to promote the expression of the cultural diversity that already exists within the country. Society binds individuals to the community through its own rules: it starts by asking for the stranger's name and identity before granting their protection. The language in which Gogol is addressed is, as Derrida puts it, "the ensemble of culture, it is the values, the norms, the meanings that inhabit the language" (2000b, p. 133). Because host and guest relationships remain hierarchical, the cultures outside the mainstream are subordinated to the host; this shows how the public and private spheres of life are equally dependent on power structures. As other scholars have argued, the fact that the private side – pet name – and public side – good name – of Gogol's identity become mainstreamed through one name reflects this dependency. The conditions of hospitality materialise in this validation process. He is "recognizable" (Butler, 1997, p. 5) only in so far as the language and norms that make possible his name grant him such an existence: Gogol is defined by a layered strangeness from the beginning because his sense of identity cannot be pinpointed on one or the other side of the Bengali/American dichotomy in which he is born.

3. the proper name

Steering away from Bengali tradition and gravitating towards the principles of the host society, 'Gogol' instigates hostility within his family. This is one of the contributing factors behind his parents' relatively late and desperate attempt to claim their heritage and to fulfil the tradition of keeping public and private life separate: Gogol is given the name Nikhil when he starts kindergarten. 'Nikhil' presents a unique example of a

social construct (in)dependent on a range of cultural influences: it is used in the context of the United States, it has Hindu connotations through its Sanskrit origin and possesses a Russian resemblance (to the author Nikolai Gogol no less). As for ‘Gogol,’ something similar applies: of Russian origin, it is employed in a Bengali household situated within the United States. To further complicate the situation, due to racialised appearance standards, Gogol’s physical traits trace back to a different place from the one he occupies physically. As Aparajita De suggests, Gogol’s name “affirms his ethnicity, marks his ethnic identity,” and his difference from others (2010, p. 16). In this sense, Binod Paudyal refers to Kwame Anthony Appiah’s idea of ‘the script’ to describe the role that others expect Gogol to stick to according to how they read his identity in his physical complexion (2015, p. 196). Such an expectation shapes not only his possibilities in the world but also his affective response towards the ethnic identity that neglects such potential.

Derrida notes that there is a fundamental conflict within the concept of hospitality as that hostility that the very word contains, but that is also brought about by the guest (2000a, p. 3). This intrinsic conflict very much resembles Gogol’s struggles with his two names: the breaking up that makes possible the “condition of hospitality” in the first place, as the interruption that the other creates in the self (Derrida, 1999/2002, p. 81). Similarly, proper names come into being (as the same laws that make hospitality possible and put it in place) through a specific language of recognition. Yet, the proper name does not exist exclusively as part of a particular linguistic context because it cannot be translated as any other term can (Derrida, 2000b, p. 137). This is exactly what the protagonist’s naming process and names prove: that sense of untranslatability of a proper name cannot be transformed into a different language or dominated by it which goes, like absolute hospitality, beyond any laws or limits, and which remains foreign and untranslatable. In this sense, Sara Ahmed situates the problematics of translation as “a question of making the strange appear within the familial as clearly as possible” (2000, p. 58).

At first, Gogol declares himself to be afraid of Nikhil, afraid to be Nikhil, as if it were a stranger to him: “someone he doesn’t know. Who

doesn't know him" (p. 57). To a certain extent, his reaction makes sense as far as the Russian connection of the name goes since it "bears a satisfying resemblance to Nikolai, the first name of the Russian Gogol" (p. 56), whom he does not know. 'Nikhil' is still very much related to his pet name and, therefore, it is still outside American tradition, "artfully connected to the old ... a perfectly respectable Bengali good name, meaning 'he who is entire, encompassing all'" (p. 56). But 'Nikhil' carries more controversy: as a good name that symbolises Gogol's first (official) social interaction in American society, it also opens the door to becoming translated and addressed through the ways of the host too. His parents become worried that "Americans, obsessed with abbreviations, would truncate [Nikhil] to Nick" (p. 56). Shortening his name and nicknamed after an American referent, Gogol could potentially be (more) simplified and assimilated into a Western equivalent.

However, upon enrolling Gogol in kindergarten, the questions the parents face upon being welcomed by the principal, Mrs. Lapidus, make apparent the blatant disregard for their cultural politics, reasserting their role as guests and their conditional hospitality:

Mrs. Lapidus studies the registration form. She has not had to go through this confusion with the other two Indian children. She opens up the folder and examines the immunization record, the birth certificate. 'There seems to be some confusion, Mr. Ganguli,' she says. 'According to these documents, your son's legal name is Gogol.'

'That is correct. But please allow me to explain—' 'That you want us to call him Nikhil.'

'That is correct.'

Mrs. Lapidus nods. 'The reason being?' 'That is our wish.'

'I'm not sure I follow you, Mr. Ganguli. Do you mean that Nikhil is a middle name? Or a nickname? Many of the children go by nicknames here. On this form there is a space—'

'No, no, it's not a middle name,' Ashoke says. He is beginning to lose patience. 'He has no middle name. No nickname. The boy's good name, his school name, is Nikhil.'

Mrs. Lapidus presses her lips together and smiles. 'But clearly he doesn't respond.'

‘Please, Mrs. Lapidus,’ Ashoke says. ‘It is very common for a child to be confused at first. Please give it some time. I assure you he will grow accustomed.’ (pp. 58-59)

It is worth noticing how Mrs. Lapidus first checks the registration form, the immunisation record, and the birth certificate before any further consideration, that is, all of the documents that validate Gogol as an American citizen worthy of hospitality. Only after carefully considering the validity of the documents Mrs. Lapidus gives Gogol the option to choose the name he will respond to at school, a hostile gesture in disguise that nonetheless makes the boy feel welcome. American culture becomes a symbol of individual expression for the child at this precise instant. On the contrary, Bengali traditions represent the disadvantages of being a foreigner and having to stick to foreign customs beyond his comprehension. Indeed, right after Mrs. Lapidus notices the boy’s lack of response to this new name, Ashoke uses Bengali language to persuade and silence Gogol’s reaction: “this time in Bengali, calmly and quietly, [he] asks Gogol to please answer when Mrs. Lapidus asks a question. ‘Don’t be scared, Gogol,’ he says, raising his son’s chin with his finger. ‘You’re a big boy now. No tears’ (p. 59). Ashoke invalidates his son’s reaction to the new name and forces him to respond when called Nihkil, only strengthening the child’s affective hostility towards the culture his parents embody.

The contrast between the two languages in this context is also significant. Once again, the Gangulis try to convince an American institution to accept their diversity; to do so, they communicate in the language of the host. However, to appeal to his son, Ashoke tries to use (what he understands as) the familiarity of his mother tongue (not Gogol’s, though). The father even has to explain his cultural customs as something his son will “grow accustomed.” In this passage, linguistic hostility mirrors the hostile treatment that Ashoke suffers as a Bengali representative himself, bringing to the fore his status as foreigner. Only the English language has legal and official value to exert the kind of “normative and normalizing powers that define cultural intelligibility and that regulate the distribution of vulnerability” (Butler, 2013, p. 2). As Derrida points out:

the foreigner is first of all foreign to the legal language in which the duty of hospitality is formulated ... [h]e has to ask for hospitality in a language which by definition is not his own, the one imposed on him by the master of the house, the host, the king, the lord, the authorities, the nation, the State, the father, etc. This personage imposes on him translation into their own language, and that's the first act of violence. That is where the question of hospitality begins: must we ask the foreigner to understand us, to speak our language, in all the senses of this term, in all its possible extensions, before being able and so as to be able to welcome him into our country? (2000b, p. 15)

All in all, Gogol's first official interaction with the host society brings him into contact with the dichotomy of his inner self, which makes him feel empowered through the host's ways much more than through his parents'. Eventually, Ashima and Ashoke "have no choice but to give in" (p. 60) and let Gogol be Gogol for the time being. But, gradually, the sense of difference that his name embodies becomes overwhelming: "[h]e hates having to live with it, with a pet name turned good name, day after day, second after second" (p.76). This negative affect, which Ahmed calls "of 'not quite' living in the norms" (2004, p.146) even manifests physically in his body as if "an entity shapeless and weightless, [could] manage nevertheless to distress him physically, like the scratchy tag of a shirt he has been forced permanently to wear" (p.76). Through the eyes of others, the protagonist's realisation of his profound disconnection intensifies, enveloping him in a suffocating sense of isolation and alienation.

As part of his transition into adulthood, Gogol decides to give 'Nikhil' an opportunity before starting college. On the one hand, to break in some way with the limits that 'Gogol' embodies and, on the other, to explore the possibilities that a new name can provide him. Simultaneously, he must contend with the struggles of a dual experience of estrangement because, as Carine Pereira-Marques writes, it is not just "the feeling of not belonging to a single place, but it is rather a feeling that you do not belong to your homeland or to the hostland" (2003, Postcolonialism section, para 15). Indeed, the protagonist does not feel comfortable being only Nikhil, and what he experiences under that name makes him feel "at once guilty and exhilarated, protected as if by an invisible shield" (p. 96). Also, his identity as Nikhil is not fully masterable and, in fact, when

he is addressed through that name, “he has to hear [it] three times before he answers” (p. 106). As Nikhil, Gogol attempts to disassociate himself from the cultural affects of his parents and their surveillance. But as I have explained before, the cultural frameworks that influence both names are not clearly (in)dependent: the two-name tradition is Bengali, yet Gogol uses ‘Nikhil’ to break with that same culture and start anew yet, interestingly enough, he does that exercising the right to change his Russian-like name as an American citizen. What I wish to point out here is that ‘Nikhil’ is proof that naming can be used to subvert norms and, to use Derrida’s words, “give place” to the foreigner (Derrida, 2000b, p. 25).

In her analysis of the novel, Delphine Munos notes that the protagonist appeals to an American institution to change his name (2008, p. 110). This action is indicative of his desire to be seen as an American and to leave his past behind. And, just as any other American, Gogol expects to enter the list of American citizens who change their names in a country where “anything is possible” and you can “[d]o as you wish” (p. 100). Through his right, he adheres to the norm of the host to contribute to American identity – conditional hospitality – but he also metaphorically introduces his Russian counterpart and a Bengali referent into the host nation. Based on Pereira-Marques’ interpretation of Bhabha’s theories, I contend that following the discourse of the coloniser – the host – allows the colonised – the guest – to portray themselves within the discourse of the nation in order to subvert it, as Pereira-Marques remarks, “from within” (2003, Postcolonialism section, para 11). Indeed, Gogol describes his renaming in terms of agency: “asking people to remember, reminding them to forget” (p. 119). Notably, the Christian symbology behind the magazine article that makes up the protagonist’s mind mentions a “second baptism,” which, for him, bespeaks a rupture with his parents’ culture (through the rules of the host) who did not baptise him, as there is no “ritualistic naming in the eyes of God” for Bengalis (p. 38).

Nevertheless, this right does not come without conditions; the laws bind the unconditional law of hospitality (Derrida, 2000b, pp. 75-77). The two, the laws and the law, as much as Gogol and Nikhil, are dependent

on each other, and indeed, one makes the other possible: Gogol needs the laws – his right as an American citizen – to be renamed as Nikhil, but he will also remain inevitably related to Gogol, who escapes the laws and exists beyond institutional recognition – which points to the idea of absolute hospitality. Forced to give a reason to go forward, the protagonist finally declares, “I hate the name ... I’ve always hated it” (p. 102). Gogol’s contempt for his name converts his pain into hatred, and that transfers onto the cultural signifier where his name issue originates (Ahmed, 2004, p. 84), symbolised in his parents’ culture. By defining himself against what he lacks, he becomes a stranger to himself.

As part of this particular process, in a captivating passage of the novel, the protagonist “begins to practice his new signature in the margins of [a] paper” (p. 98). This way, he seems to acknowledge himself in the margins of representation, caught up in identitarian positions that do not make him feel entirely comfortable. Nevertheless, Gogol creatively performs his identity by playing with representation and challenging “[t]he assumption that strangers only populate the borders of the nation” (Ahmed, 2000, p. 101). He resists identity attachments from within the space of the nation as he explores the cultural possibilities of his name. After all, hospitality is culture (Derrida, 2001, pp. 16-17), and the protagonist proves “the process of negotiation between identity and strangeness as ongoing” (Ahmed, 2000, p. 101).

4. TOWARDS A NARRATIVE OF LINGUISTIC HOSPITALITY

In his analysis of Paul Ricoeur’s term “linguistic hospitality,” Richard Kearney explains how, in the process of translation, there needs to be a balance “between proximity (welcoming the stranger into our midst) and distance (acknowledging that something is always lost in translation: the other’s meanings can never be completely mine)” (2019, p. 2). Ricoeur’s idea of translation, as Kearney writes in the introduction to *On Translation*, represents the act of speech as both an act of transfer that occurs from private to public, meaning the act of self-expression, and as the act of articulating oneself to others (Ricoeur, 2007, xiv). Nevertheless, the endeavour to bridge the gap between the self and the other without

assimilating them remains problematic. The ethical solicitation at play in this context connects with the Levinasian concept of the ‘face’ as how others “make moral claims upon us, address moral demands to us, ones that we do not ask for, ones that we are not free to refuse” (Butler, 2004, p. 131). An idea that Butler employs in her compelling analysis of the ethical responsibilities and therefore, responsiveness, towards others, unveiling the dynamic nature of interpersonal encounters and the intricate ways in which recognition and vulnerability intertwine. To address this very tension that hospitality is bound to reproduce but that it also seeks to (dis)solve in its utmost expression, Ricoeur proposes “narrative hospitality,” which takes linguistic hospitality a step further by putting an emphasis on a “translation ethos” that occurs “at the level of the customs, rules, norms, beliefs and convictions which constitute the identity of a culture” and that is transferred through stories and therefore, memories (Ricoeur, 1995, pp. 5-6). At this same level is where Derrida situates the understanding of language as hospitality (2000b, p. 133). Among the most significant aspects of this model, according to Kearney, are the flexibility of perspectives that the narratives exchanged can take, the capacity for transfiguration through stories never told before and the willingness to respond to others through pardon (2019, p. 7).

In this study, the concept of narrative hospitality, alongside but also as an evolution from linguistic hospitality, contributes to understanding the development of Gogol towards the end of the novel. The sudden death of Ashoke from a heart attack serves as a catalyst for Gogol’s change of attitude towards his sense of identity. Drawing on Paul Asbury Seaman, Ahmed explains that displacement is related to memory and the feeling of “not being-at-home in one’s home” and that, necessarily, feeling at home in the present is intertwined with the past (2000, p. 84).

When Gogol is requested to identify his father’s body, he cannot touch it at first. Facing his naked body, vulnerable and exposed, Gogol experiences shame. The embodiment of shame, as a process, takes Gogol from identifying “the ‘wrongfulness’ of the past” to bringing healing to past wounds through reconciliation (Ahmed, Cultural 101). His inability to touch and affectively feel his father reads as Gogol’s shame for overlooking the responsibilities towards his father’s past, which is also his

own; a story that is marked by the pain that his father endured and that gave Gogol his name. According to Derrida, mourning becomes a way to give space to others in their ultimate form of displacement – as the exile of the body – an act that is intrinsically connected to the politics of recognition and hospitality that transcends the figure of the host (Brault et al., 2001, p. 11). Here ‘recognition’ must be understood in its capacity for narrative hospitality (Ricoeur, p. 7). Indeed, Gogol imaginatively re-creates his father’s final steps before dying and figuratively looks at him, his past, his story and memories through the narrative images he creates in his mind. In a kind of exchange of memories, his son takes responsibility for the narrative of his father.

When the family reunites, they pay tribute to Ashoke by following the Bengali tradition of mourning and grieving, as he would have liked. On this occasion, the protagonist’s attitude displays a stark contrast: for once, he aligns with the feeling of home(land) that his parents represent and that he previously approached with hostility by performing their culture. For ten days after Ashoke’s death, his widow and orphans “eat a mourner’s diet, forgoing meat and fish. They eat only rice and dal and vegetables, plainly prepared ... the enforced absence of certain foods on their plates conjuring his father’s presence somehow” (pp. 180-181). Keeping his memory alive through traditional food (which symbolises the homeland) is a way of reclaiming their place within the host nation. The death of Ashoke remains an absent presence that keeps haunting his son and shaping his present: on the one hand, as a sense of responsibility to his memory and, on the other, as the accident that gave Gogol his name and that also transformed Ashoke. Curiously enough, early on in his life, the child realises that “his father is a stranger, a man who has kept a secret, has survived a tragedy, a man whose past he does not fully know. A man who is vulnerable, who has suffered in an inconceivable way” (p. 123). The fact that the protagonist recognises his father as a stranger makes possible an identification through the other and their narrative, illustrating the broader sense of translation that Ricoeur explores within linguistic hospitality. Thus, the act of mourning, as an exercise of revision towards a futurity, and ultimately, pardon, brings the protagonist into contact with the sense of displacement and “string of

accidents²²” (p. 282) that have marked his life. All in all, the recognition of cultural affects becomes a form of hospitality and validation within the host society as a “space of mourning” that becomes a politics of mourning too (Brault et al., 2001, p. 19).

Going through loss allows Gogol to connect to his strangeness in its potential for transformation and recognition enabling the conception of strangeness as part of the identity of the nation. Strangeness, in this case, is representative of a generation deeply affected by migration, whose capacity to thrive in the host country has been conditioned by their assimilation and adaptation and the consequent loss of their own identities, which the protagonist has felt most deeply as an ongoing confusion throughout his life.

There is a powerful scene in the first chapters of the novel where the author brings attention to the need to acknowledge the connection between migrant narratives and loss (homeland, status, social identity) as a result of their relocation and displacement, and more importantly, as part of the nation’s narrative. The passage in question, about the protagonist’s school visit to a cemetery has caught the attention of several scholars such as A. Choubey or F. Kral. What I wish to highlight is how Gogol feels connected through his difference or strangeness: unlike his classmates, who start looking for their names on the gravestones, he understands that he will never occupy a place in the host country’s history, or be mourned according to American tradition as it, in fact, outstands for its strangeness. Against all odds, the boy finds names as unusual as his. Feeling inevitably drawn to them, he “goes from grave to grave with paper and crayon in hand, bringing to life one name after the other” (p. 70). The image of these “ancient Puritan spirits, these very first immigrants to America, these bearers of unthinkable, obsolete names” (p. 71) interpellating Gogol echoes the layers upon layers of migrants transplanted into unaccustomed earth²³. Like transplanted migrants, these names

²² A detailed analysis of the sense of accident that shapes Gogol’s life can be found in Munos’ article “The Accident of Inheritance.”

²³ In an interview with Julia Leyda, Lahiri explains how she draws on Nathaniel Hawthorne to point to an America made up of transplanted populations. In the epigraph to *The Scarlet Letter*, Hawthorne introduces the idea of children who “strike their roots into unaccustomed earth”

will remain “ignored but protected” (as the rubbings that the protagonist keeps behind the chest of drawers in his room) (p. 71) by the laws that welcome them but not quite. Eventually, the protagonist’s journey comes full circle as he turns to “the first thing his father had given him” (p. 289), his name, in order to understand his story: as the novel finishes, he starts reading himself through the pages of “The Overcoat” when he takes the copy that his father once gave him but that he had never really paid attention to. The protagonist begins to understand his own sense of identity and (hi)story as it unfolds in the present by means of a foreign namesake.

5. CONCLUSION

Using one name or the other, as he is called and interpellated by the cultural forms accompanying each address, Gogol performs his identity as he makes evident the limits and possibilities of culture and hospitality through naming and language. Although the protagonist belongs to America by birthright, he is reductively related to his presumed roots because of his appearance. Yet, as an American citizen, Gogol performs Bengali traditions through a Russian namesake from the space of the nation. In so doing, he makes evident the borders of identity and hospitality as he narrates and translates, through the challenges of host vs guest positions, the narratives of different cultures and, of course, languages. The way Gogol performs his strange(r)ness (Ahmed, 2000, p. 21) through his name establishes the idea of the stranger as the premise of hospitality, where hospitality comprehends the narrative as much as the language of the other. The Namesake portrays the ethics behind real hospitality: that to welcome others means that there must be some degree of understanding in the encounter, but also that their foreignness must be acknowledged and respected as it is, that is, they remain untranslatable.

(2010, p. 14). Although Lahiri uses this analogy in a later work, the same idea is present in *The Namesake* and is especially relevant to this particular passage on the cemetery. As the author claims, “[t]he greatness of America is based on layers upon layers of foreign transplants, stepping away from the old world and being willing to set foot on the new” (2010, p. 15).

6. REFERENCES

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- . (2000). *Strange Encounters*. Routledge.
- Brault, P.A. & Naas, M. (Eds.). (2001). To Reckon with the Dead: Jacques Derrida's Politics of Mourning. In *The Work of Mourning* (pp. 1-30). The University of Chicago Press.
- Brennan, S. (2011). Time, Space, and National Belonging in The Namesake: Redrawing South Asian American Citizenship in the Shadow of 9/11. *Journal of Transnational American Studies*, 3(1).
- Butler, J. (1997). On Linguistic Vulnerability. In *Excitable Speech: A Politics of the Performative* (pp. 1-42). Routledge.
- . (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. Verso.
- . (2016). Rethinking Vulnerability and Resistance. In J. Butler, Z. Gambetti and L. Sabsay (Eds.), *Vulnerability in Resistance* (pp. 12-27). Duke University Press.
- . and A. Athanasiou. (2013). *Dispossession: The Performative in the Political*. Polity Press.
- Choubey, A. (2013). Lahiri's Gogol: In Search of Identity for the Nowhere Man. *Linguistics and Literature Studies*, 1(1), 1-7.
- De, A. (2010). Pariah or Messiah: Gogol Ganguly & the Problematization of Transnational Identity. In J. K. Singh and R. Chetty (Eds.), *Indian Writers: Transnationalisms and Diasporas*, (pp. 11-22). Peter Lang.
- Derrida, J. (2000a). Hospitality. *Angelaki*, 5(3), 3-18.
- . (2001). On Cosmopolitanism and Forgiveness. (M. Dooley and M. Hughes, Trans.). Routledge.
- . (2002). Hospitality, Justice and Responsibility: A Dialogue with Jacques Derrida. In R. Kearney and M. Dooley (Eds.) *Questioning Ethics: Contemporary Debates in Philosophy* (pp. 63-83). Routledge. (Original work published 1999).
- . and A. Dufourmantelle. (2000b). *Of Hospitality. Anne Dufourmantelle Invites Jacques Derrida to Respond* (R. Bowlby, Trans.). Stanford University Press.
- Heinze, R. (2007). A Diasporic Overcoat? Naming and Affection in Jhumpa Lahiri's *The Namesake*. *Journal of Postcolonial Writing*, 43(2), 191-202.
- Kearney, R. (2019). Linguistic Hospitality—The Risk of Translation. *Research in Phenomenology*. 49(1), 1-8.

- Kral, F. (2013). Mis-naming and Mis-labelling in *The Namesake* by Jhumpa Lahiri. *Commonwealth Essays and Studies*, 36(1), 53-79.
- Lahiri, J. (2010). Interview by Julia Leyda. *An Interview with Jhumpa Lahiri. Contemporary Women's Writing*, 5(1), 1-18.
- . (2003). *The Namesake*. Harper Perennial.
- Munos, D. (2008). *The Namesake* by Jhumpa Lahiri: The Accident of Inheritance. *Commonwealth*. 30(2), 107-118.
- Nabokov, V. (1961). *Nikolai Gogol*. New Directions Paperbook.
- Paudyal, B. (2015). Reimagining Transnational Identities in Lahiri's *The Namesake*. *South Asian Review*, 36(2), 195-214.
- Pereira-Marques, C. (2003). "What Is in a Name?": Dislocation and Relocation in *The Namesake*. *EmTese*. (18)2.
- Ricoeur, P. (1995). Reflections on a new ethos for Europe. *Philosophy & Social Criticism*, 21(5-6), 3-13.
- . (with Kearney, R.). (2007). Introduction: Ricoeur's Philosophy of Translation. In *On Translation* (pp. vii-xx). Routledge.
- Still, J. (2010). *Derrida and Hospitality: Theory and Practice*. Edinburgh University Press.

TRANSITAR LAS FRONTERAS EN EL AULA DE ELE: QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES²⁴

JAVIER GONZÁLEZ LOZANO
Universidad Carolina de Praga

ENCARNA ATIENZA
Universidad Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

La ideología neoliberal, propia de la teoría política y económica denominada neoliberalismo, permea todos los aspectos de la vida cotidiana occidental, aunque se manifiesta de manera sutil y pasa desapercibida para muchos. Dicha ideología se caracteriza por la privatización de los servicios y el pago desequilibrado de impuestos según sea el capital, en beneficio de las rentas más altas, lo que supone también la anulación del Estado como árbitro. Asimismo, el neoliberalismo implica la desregulación del mercado y la propagación de una concepción mercantilista en todas las esferas de la sociedad, así como la imposición del individualismo y la competitividad, en detrimento de la comunidad y la cooperación. A pesar de su omnipresencia, paradójicamente, se muestra, como se ha indicado, invisible porque se enmascara bajo la apariencia de normalidad y naturalidad, lo que, sin duda, dificulta la posibilidad de cuestionar dicha ideología o, simplemente, reconocer su existencia (Block et al., 2012; Gray et al., 2020) en los discursos cotidianos, que se han ido

²⁴ En este trabajo optamos por el término, introducido por Judd et al. (2001), de *lengua adicional*, en lugar de lengua extranjera, entendiéndolo como tal cualquier lengua que se aprende con posterioridad a la adquisición de la primera lengua. El hecho de preferir dicho término en detrimento de lengua extranjera, mucho más extendido, se debe a una cuestión ideológica por cuanto extranjero tiene unas connotaciones políticas claras, basadas en la diferencia y en la extrañeza.

empapando también sin percibirlo de los discursos hegemónicos neoliberales. Dicha ideología, además, propicia la fragmentación y desprestigio del conocimiento, como estrategia sutil para desarticular una actitud crítica y, consiguientemente, un cuestionamiento de sus valores y principios. Supone también la conformación de un mundo desde un punto de vista occidental, desde la blanquedad (Apple, 1997), y con una visión de las identidades basada en la diferencia, alimentando la concepción identitaria de los individuos asociada a nación y, consecuente, propiciando los estereotipos y los discursos polarizados Nosotros-Ellos (Van Dijk, 1998).

Volviendo al fomento de la fragmentación del conocimiento, dicha fragmentación se convierte en un obstáculo para la formación de un criterio sólido, porque no permite analizar la realidad desde diferentes perspectivas, conocer otros puntos de vista, construir una argumentación fundamentada, desarrollar un pensamiento reflexivo, etc. Dicha fragmentación—cada vez, por otro lado, más imperante (véase sino el auge de las redes sociales con mensajes de texto limitados a 40 caracteres o con tan solo una imagen o con una sucesión de vídeos breves y de temas dispares)—, propicia también la comprensión parcial y superficial de otras realidades, encapsuladas muchas veces en representaciones estereotipadas y de cultura boutique, esto es, la que se muestra como escaparate y es la legitimada para ser mostrada (Dervin, 2016). Por tanto, ante la realidad descrita, parece necesario fomentar, también en el aula de lenguas adicionales, la necesidad de documentarse, de contrastar puntos de vista, de desvelar qué se esconde tras un discurso; en definitiva, parece prioritario el fomento de una actitud e interculturalidad críticas, entendida como el fomento de la discusión e intercambio de diferentes puntos de vista en torno a un tema (Cots, 2006). Esto implica tener, como se ha comentado, criterio, que supone formarse una imagen más amplia, variada y profunda de las diferentes representaciones de los hechos, así como tomar conciencia de la ideología subyacente en los discursos sociales en que nos hallamos inmersos y permitir una aproximación a la construcción de las identidades desde las subjetividades, esto es, desde las diferencias dinámicas del yo y no solamente con respecto del otro (Dervin, 2016).

Para dar respuesta a esta necesidad de fomentar una actitud e interculturalidad críticas, parece pertinente revisar previamente de qué manera se recoge la alusión o incorporación de la enseñanza crítica en los documentos oficiales de enseñanza de lenguas adicionales, el MCER (2002)²⁵ y el Companion (2021)²⁶.

Para ello, se parte de los principios de la interculturalidad renovada (Dervin, 2016; Holliday, 2011), que, a su vez, se sustentan en los Estudios Críticos del Discurso (de ahora en adelante, ECD) (Van Dijk, 2003, 2005; Fairclough, 1992, 1995). Desde dichos estudios, herederos indirectos de la pedagogía crítica, los discursos son entendidos como prácticas sociales con las que se difunden y construyen constructos ideológicos. El fin de tales ECD es, por lo tanto, analizar cómo se construye discursivamente la ideología de los mensajes públicos y las relaciones de poder que estos establecen. Así, por ejemplo, Fairclough (1989) cree que el análisis de la estructura, la interacción y los aspectos lingüísticos y semióticos de los discursos ayuda a detectar las relaciones negativas de poder que se propagan. Para ello, es preciso el desarrollo de una conciencia lingüística crítica que permita captar la manipulación discursiva. El fomento de dicha conciencia debiera ser un objetivo básico de la educación, mediante un aprendizaje de la lengua que vaya más allá de sus aspectos formales (Fairclough, 1995). En línea con Fairclough y desde el aprendizaje de lenguas, Cots (2006) propone analizar el texto como práctica social, discursiva y textual, ahondando en cuestiones lingüísticas que ayuden a interpretar, tanto explícita como implícitamente, los mensajes. En cuanto a la ideología, entendida como un conjunto de creencias socialmente compartidas, se asocia a las características de un grupo, como la identidad, los valores y sus propios intereses, y se transmite con modos lingüísticos y paraverbales para hacer de un discurso un instrumento de influencia, control y poder (Van Dijk, 2003). Las estrategias discursivas que activan estos modos de control son detectables:

²⁵ Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. MECD-Anaya.

²⁶ Consejo de Europa (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

por ejemplo, observando una estrategia discursiva básica, denominada cuadrado ideológico, que consiste en enfatizar los aspectos positivos y desenfatizar los aspectos negativos del grupo que emite el discurso, y a la inversa, esto es, enfatizar los aspectos negativos del otro y desenfatizar los positivos. Dicho cuadrado ideológico está presente en cualquier discurso ideológico y es fácilmente detectable en la concepción de la cultura basada en la diferencia, como ya se ha mencionado. Cabe también señalar que las estrategias lingüísticas en que se sustenta la ideología afectan a todos los niveles de lengua, como puede ser el fonológico, sintáctico, semántico y retórico (van Dijk, 2006).

La interculturalidad renovada parte, como se ha mencionado, del armazón epistemológico ofrecido por los ECD y desarrolla una visión crítica de la interculturalidad (Dervin, 2016; Holliday, 2011). Esta corriente teórica concibe la interculturalidad a partir de puntos de vista subjetivos y, por tanto, ideológicos. En su práctica, se alinea, como se ha dicho, con los Estudios Críticos del Discurso al analizar la lengua y abordar críticamente la identidad, la otredad y la representación social. Desde esta óptica, se incide en que la identidad es un fenómeno cambiante y múltiple que, de no considerarlo así, puede quedar reducida a un sentido superficial, exótico o nacional, sin ahondar en otro tipo de complejidades y particularidades, o tratando de aplicar etiquetas con parámetros reduccionistas e inadecuados (Holliday, 2011; Dervin, 2016). Por lo que se refiere a la otredad, con esta se alude a la manera de referenciar al otro, incidiendo en que tales referencias suelen ser estereotipadas, etnocéntricas y sesgadas de personas y sus identidades, en las que invisibilizan otros aspectos (Dervin, 2016). En cuanto a la representación, se atiende críticamente a las estrategias discursivas que manifiestan los discursos más hegemónicos. En definitiva, la interculturalidad renovada aboga por una visión crítica en la educación, contraria al esencialismo reduccionista de la cultura y proclive a la aceptación de la complejidad como parte de la comunicación (Holliday et al., 2004); todo ello, mediante una actitud que cuestione lo obvio, lo naturalizado, a través de un esfuerzo reflexivo que supere el conformismo y la uniformización cultural. Se pretende plasmar así propuestas educativas que no se centren exclusivamente en la cultura de destino, sino más bien que reivindicquen

la justicia social para detectar la representación de la desigualdad social y los abusos de poder, y que otorgue a los aprendientes la libertad de desprenderse o reivindicar su propia identidad lingüística y cultural, empoderándolos (Dervin, 2016).

2. OBJETIVOS

Este estudio se propone tres objetivos de investigación que están concatenados entre sí:

1. Describir la conceptualización de *crítico* en los documentos oficiales de enseñanza de lenguas extranjeras, como son el MCER (2002) y el *Companion* (2021).
2. Analizar de qué modo un planteamiento crítico de la enseñanza tiene cabida en dichos documentos, observando los elementos que se utilizan para describir el desarrollo de las habilidades críticas de los estudiantes como la capacidad de cuestionar, desvelar o inferir intenciones ocultas, entre otros aspectos.
3. Proponer líneas pedagógicas para abordar un planteamiento crítico de la enseñanza de lenguas adicionales, alineadas, en la medida de lo posible, con el análisis previo de la documentación oficial.

3. METODOLOGÍA

Para efectuar este estudio, de carácter prospectivo, se ha llevado a cabo una metodología descriptiva-interpretativa.

En primer lugar, se ha llevado a cabo una selección de lemas a partir de los postulados teóricos que se recogen en el marco teórico y que podrían estar ligados con el fomento de la actitud crítica tales como: *actitud, intercultural, crítico, interpretación, conciencia, neutral o argumentación*. Seguidamente, a través de la herramienta de análisis *Atlas.ti*, se han identificado las posibles ocurrencias de los lemas en el MCER (2002) y en el *Companion* (2021), se han cuantificado las ocurrencias y se han analizado de forma exhaustiva las concordancias, esto es, los contextos en que aparecen, discriminando las ocurrencias pertinentes con el

marco teórico de las que no lo son. A fin de asegurar la fiabilidad de los datos reportados, se han codificado dos veces todos los lemas, con un intervalo de un mes entre cada codificación, lo cual ha permitido reajustar los resultados que se presentan a continuación.

4. RESULTADOS

4.1. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE *CRÍTICO*

En la Tabla 1 se muestran los lemas que fueron seleccionados, ordenados de mayor a menor número de ocurrencias reales, recogidas en la última columna de la tabla. Bajo esa etiqueta de *real*, se registra el número de ocasiones en que los lemas fueron usados en contextos que resultaban acordes a los postulados teóricos de este estudio. Los resultados obtenidos reflejan que los lemas *actitud* (65 ocurrencias, de las cuales 45 son reales) e *intercultural* (98 ocurrencias, de las cuales 42 son reales) tienen el mayor número de ocurrencias reales. Llama la atención también que el lema *crítico*, que aparece en la octava posición, con un total de 38 ocurrencias, es usado en el sentido en que se entiende en el marco teórico en tan solo 22 de las 38 ocurrencias. Cabe asimismo indicar que ha habido ocasiones, especialmente con lemas como *argumentar* o *razonar*, en los que resultó complicado diferenciar claramente si el uso que se hace guarda relación con el marco teórico o no.

En el extremo opuesto de la tabla, es decir, en la parte baja de la misma, puede apreciarse que la combinación *actitud crítica* y los lemas *visibilizar*, *literacidad*, *ideología*, *ocultar*, *revelar*, *aprender a aprender* y *saber hacer* tienen 0 ocurrencias reales, lo cual ya es indicativo de la escasa presencia que se va a encontrar, al menos de modo explícito, sobre un posible planteamiento crítico de la enseñanza.

TABLA 1. Ocurrencias de los lemas ordenados por frecuencia de uso real en el MCER (2002) y en el *Companion* (2021)

	Lemas	2002	2021	Total	Real
1	Actitud	39	26	65	45
2	Intercultural	22	71	98	42
3	Implicito	13	27	40	38
4	Pens-	33	51	84	34
5	Argumentar	13	41	54	33
6	Interpretar	27	37	64	29
7	Explicito	34	30	64	27
8	Crítico	7	31	38	22
9	Creencia	13	6	19	19
10	Conciencia	26	20	46	17
11	Neutro	2	9	11	11
12	Consciencia	13	5	18	10
13	Razonar	3	7	10	10
14	Identidad	10	0	10	9
15	Agente social	5	7	12	6
16	Cuestionar	2	6	8	6
17	Saber ser	7	2	9	3
18	Otredad	0	3	3	3
19	Desvelar	0	2	2	2
20	Saber hacer	0	2	6	0
21	Aprender a aprender	3	0	3	0
22	Revelar	1	0	1	0
23	Ocultar	1	0	1	0
24	Ideología	0	0	0	0
25	Literacidad	0	0	0	0
26	Visibilizar	0	0	0	0
27	Actitud crítica	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

En contraposición a *crítico*, resulta interesante detenerse a contemplar cómo se usa el lema *neutro* (aparece en la posición 11 de la tabla, con 11 ocurrencias, todas ellas consideradas reales). He aquí algunos ejemplos:

1. En este sentido, la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento (MCER, 2002, pp. 48-49).
2. Un marco de referencia abierto y «neutral» no supone, lógicamente, la ausencia de una línea de actuación (MCER, 2002, p. 19).
3. El MCER se concibe como integrador, puesto que en él se encuentran los principales enfoques para la enseñanza de lenguas, y neutral, en el sentido de que plantea preguntas en lugar de responderlas o de prescribir un enfoque pedagógico particular (*Companion*, 2021, p. 37).

Puede verse, al hilo de los ejemplos, la contradicción interna del documento: por un lado, afirma (ejemplo 1) que la lengua no es neutral, en clara consonancia con los postulados epistemológicos de los ECD, donde se propugna cómo la construcción de una determinada representación de los hechos responde a un determinado punto de vista, a una representación que se quiere legitimar en detrimento de otra u otras representaciones posibles. Sin embargo, en el mismo documento se alude a que el MCER es un marco abierto y «neutral» (ejemplos 2 y 3), lo que no deja de ser sorprendente cuando el objeto de descripción y análisis del MCER no es otro que la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua, definida, como se ha visto, como no neutral, y cuando la aparente afirmación de neutralidad en un documento de este tipo pone ya de manifiesto la existencia de una ideología amagada.

4.2. UN POSIBLE PLANTEAMIENTO CRÍTICO DE LA ENSEÑANZA

Atendiendo a las concordancias (esto es, a los contextos de aparición de los lemas), se observa que, en los dos documentos analizados, el lema *actitud* incorpora, como ya se ha apuntado, cuestiones propias de la *actitud crítica*. Así se puede ver en los siguientes ejemplos (4 y 5), en los que *actitud* va ligada a la comprensión de detalles sutiles que incluyen actitudes implícitas o explícitas:

4. Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes. (MCER, 2002, p. 86).
5. Comprende con todo detalle una amplia variedad de textos extensos y complejos que es probable que se encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas. (*Companion*, 2021, p. 70).

El lema *actitud*, además, es el lema que más concurre en una misma frase con otros lemas asociados al planteamiento crítico de la enseñanza. En concreto, coaparece junto a los lemas *identidad* (1), *pens-* (1), *saber hacer* (1), *conciencia* (2), *explícito* (4), *saber ser* (4), *intercultural* (7) e *implícito* (9), que, como se puede apreciar en la Tabla 1, son lemas frecuentemente utilizados en ambos documentos con el sentido que interesa en este estudio, esto es, con el sentido de aproximación crítica de la enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la comparativa del uso del lema *crítico* en los dos documentos analizados, se observa una diferencia significativa en lo que se refiere al número de ocurrencias. *Crítico* aparece 7 veces en el MCER (2002) frente a 31 en el *Companion* (2021). Además, se constata que existe una percepción diferente en ambos documentos. En el MCER (2002) se deja entrever una visión de *crítico* asociado fundamentalmente a *erudición*, esto es, a la concepción de *crítico* desde la tradición literaria. En el *Companion* (2021), aunque continúa vigente la concepción de *crítico* como erudición, existe un mayor número de ocurrencias de este lema que están relacionadas con la *actitud crítica* tal y como se concibe en nuestro marco teórico.

Desarrollando este doble uso del lema *crítico* en los documentos, puede verse que, en relación con la concepción de *crítico como erudición*, ambos documentos utilizan el lema *crítico* para enfatizar en la necesidad de que los estudiantes sean conocedores de las características textuales, o sean capaces de redactar un texto de forma detallada sobre actos culturales u obras literarias, en el sentido de crítica literaria. Así se puede apreciar, por ejemplo, en las tres muestras que se recogen a continuación:

6. Si se da el caso, cómo se consigue que alumnos y profesores se conciencien de un modo crítico de las características textuales de: a) el discurso en el aula; b) el tipo de texto típico de las pruebas y de los exámenes; c) los materiales de instrucción y de referencia. (MCER, 2002, p. 95).

7. Elabora una crítica detallada de actos culturales (por ejemplo, obras de teatro, películas, conciertos) o de obras literarias (*Companion*, 2021, p. 79). Nivel C1.

8. Elabora, con claridad y fluidez, informes, artículos o redacciones complejos que presentan una argumentación o una valoración crítica de obras literarias o propuestas formales (*Companion*, 2021, p. 80). Nivel C2.

En el *Companion* (2021), se vislumbra un claro interés por el desarrollo de la *actitud (crítica)*. Así, por lo que respecta al uso de *crítico* en línea con los postulados teóricos de este estudio, se pone énfasis en, por ejemplo, la necesidad de que el estudiante identifique detalles sutiles, tanto explícitos como implícitos, o que sea capaz de informar sobre la postura de alguien en relación con un tema determinado (9):

9. Explica por escrito (en lengua B) la forma en que los hechos y los argumentos se presentan en un texto (en lengua A), particularmente cuando se informa sobre la postura de alguien acerca de algún tema, llamando la atención sobre el uso de la sutileza, la crítica velada, la ironía y el sarcasmo (*Companion*, 2021, p. 112). Nivel B2+.

O bien que se tenga en cuenta condicionamientos identitarios (10) o se propicie la pregunta como estrategia de cuestionamiento de la realidad (11):

10. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes: Clase social, grupos profesionales, riqueza, culturas regionales, seguridad, instituciones... (MCER, 2002, pp. 100-101).

11. Crea vínculos con personas de otras culturas, mostrando interés y empatía a través de preguntas, la expresión de acuerdo y la identificación de necesidades de carácter emocional y práctico. (*Companion*, 2021, p. 295). Nivel B2.

Con ejemplos como los apuntados, puede efectuarse un posible listado de indicadores sobre el fomento de la *actitud (crítica)*. Tales indicadores aparecen diluidos a lo largo del corpus objeto de análisis. Así, a partir del análisis de las concordancias de los lemas seleccionados en sus ocurrencias reales, se puede extrapolar que el estudiante desarrolla una *actitud (crítica)* al:

- e. Reconocer y comprender información que no se encuentra explícitamente expresada, leyendo entre líneas para inferir significados adicionales.
- f. Identificar y expresar matices, actitudes, puntos de vista, la crítica velada, es decir, que los estudiantes sean capaces de captar

sutilezas del lenguaje como tonos de opinión, actitudes o críticas indirectas, y que sean capaces de expresarlo.

- g. Mostrar suficiente empatía como para reconocerse en otra persona, en su punto de vista y su forma de pensar y sentir.
- h. Expresar acuerdo diplomáticamente.
- i. Tener una actitud abierta y flexible.
- j. Utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, el estado de ánimo, las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
- k. Formular preguntas para animar a la gente a pensar sobre sus conocimientos previos y para ayudarles a establecer una conexión con lo que se va a explicar.
- l. Crear vínculos con personas de otras culturas, mostrando interés y empatía a través de las preguntas, etc.

Consideramos que este listado puede facilitar una primera aproximación para abordar un planteamiento crítico de la enseñanza, si bien, como se ha dicho desde el principio, este, como tal, no se halla en los documentos objeto de análisis. Así, destaca, un primer bloque de indicadores (de la *a* a la *e*) que tienen que ver con la reflexión, el reconocimiento, la comprensión, la empatía, mostrar acuerdo, etc., aspectos fácilmente definidos como actitudinales. En el ítem *f* se hace alusión a cuestiones más propiamente lingüísticas que pueden ayudar a inferir lo que no está visible. Por último, en los ítems *g* y *h*, se hace alusión a posibles estrategias para conseguir lo apuntado anteriormente, como el uso de preguntas, elemento que resulta clave en una aproximación crítica de la enseñanza desde la pedagogía crítica.

Retomando la comparativa en el uso del lema *crítico* en los dos documentos, llama la atención que el desarrollo de la *actitud (crítica)* parece quedar relegado a niveles intermedios y altos en los dos documentos. Por su parte, al analizar en detalle el lema de *interculturalidad* —el otro más frecuente en el corpus analizado— se puede apreciar que se centra en la búsqueda de las *diferencias* entre culturas (12) y en la otredad (13):

12. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. (MCER, 2002, p. 119 y *Companion*, 2021, p. 152).

13. Tras revisar la bibliografía reciente se han tenido en cuenta también otros conceptos: la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos, etc., con el fin de hacer posible la comunicación y la colaboración. (*Companion*, 2021, p. 137)

En consecuencia, la interculturalidad se relaciona directamente con el sentimiento de *identidad*, como se deja ver en el siguiente ejemplo:

14. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (MCER, 2002, p. 1).

Por último, la interculturalidad se basa en el fomento de las relaciones interpersonales y en la *asociación lengua y cultura*, tal y como se puede ver a continuación:

15. La voluntad de actuar como mediador/a intercultural; la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas (*Companion*, 2021, p. 138).

En ambos documentos, por tanto, se produce una asociación clara entre interculturalidad, identidad, diferencia y nación, que dista, pues, mucho de una visión crítica de la cultura y de la interculturalidad según los postulados teóricos apuntados al inicio de este trabajo. En ese sentido, proponemos transitar las fronteras e ir hacia una *interculturalidad crítica*, que rompa este constructo imperante de interculturalidad que aparece en los documentos analizados.

5. DISCUSIÓN

El análisis apunta a la posibilidad de abordar un planteamiento crítico de la enseñanza ajustándose a lo que de forma casi subrepticia señala el MCER (2002) y *Companion* (2021). Si bien, como se ha visto, el concepto de *actitud crítica* como tal no aparece por doquier, sí pueden

entreverse indicadores que hagan posible su fomento en el aula. No puede decirse lo mismo de un planteamiento de interculturalidad crítica, puesto que no hay ningún atisbo de esta en los documentos analizados. Ahora bien, a partir de los resultados obtenidos en el análisis y teniendo en cuenta el marco teórico planteado, es posible esbozar una propuesta pedagógica que busque promover la actitud e interculturalidad críticas y materializar lo diseminado en los documentos oficiales, con el objetivo de cuestionar y visibilizar así temas, acciones, atribuciones e identidades poco habituales en el aula, y tomar conciencia de las fronteras temáticas e identitarias que no se transitan normalmente en el aula. Desde un planteamiento crítico, transitar las fronteras puede hacerse de diversos modos. Se apuntan a continuación algunas posibilidades:

En primer lugar, se anima a transitar las fronteras territoriales, es decir, abandonar la asociación cultura/nación y lo que esto comporta: el engrosamiento del prejuicio, del estereotipo y consecuentemente de la polarización; a transitar los territorios, no como compartimentos estancos, sino como espacios de interacción y movimiento, que no nos definen como personas, aunque sí como sujetos políticos. La pregunta *¿de dónde eres?* es, sin dudar, una pregunta ideológica, cuya respuesta condiciona la identidad del sujeto y lo puede perpetuar en estereotipos que poco o nada tienen que ver con él.

En segundo lugar, se invita a que los estudiantes sean capaces de transitar las fronteras de sus propias creencias, que cuestionen lo que creen, que se hagan preguntas y que, sobre todo, se cuestionen a sí mismos; que no confundan ser crítico con querer imponer su punto de vista, sino que lo entiendan como la actitud flexible de conocer otros puntos de vista y estar dispuesto a cambiar el propio; donde se fomente el diálogo rico de puntos de vista y no el debate en que se quiere batir al adversario con argumentos prestando poca atención a lo que el otro dice y queriendo imponer su argumentario.

En tercer lugar, se anima a que los estudiantes transiten las fronteras ideológicas, que sean reflexivos, desvelen matices y descubran lo que se comunica entre líneas, a que desnaturalicen lo que se presenta como normal o natural, a que hagan visible lo que no se quiere mostrar, a que

perciban la banalización de los discursos en beneficio de unos intereses ideológicos determinados, etc.

En cuarto lugar, se invita a que los estudiantes transiten las fronteras identitarias, que vayan más allá de la polarización nosotros/ellos, con la que parece alimentarse, sobre todo, la concepción de interculturalidad basada en la diferencia; que transiten las fronteras identitarias donde la otredad deje de estar en el otro y se contemple la diversidad de uno mismo, donde la identidad sea contemplada como un constructo dinámico que puede ir variando según el tiempo y el lugar, etc.

6. CONCLUSIONES

Partiendo de los objetivos propuestos, se puede concluir que:

Los lemas *crítico* e *interculturalidad* son los que más ocurrencias presentan en el corpus analizado. La *actitud crítica* está presente, aunque de manera atenuada, y sin nombrarla como tal, en los documentos analizados. No obstante, hemos podido elaborar una caracterización de posibles indicadores que pueden propiciar el fomento de la actitud crítica a partir del análisis contextual de los lemas seleccionados, asociados desde el punto de vista teórico, a actitud crítica. Por otro lado, en contraposición al lema *crítico*, el lema *neutro* arroja también datos cualitativos importantes: partiendo del supuesto de que los documentos objeto de análisis, esto es, el MCER (2002) y el *Companion* (2021) no son documentos neutros, desde el momento en que cualquier propuesta de enseñanza se efectúa siempre desde una posición, llama, sin embargo, poderosamente la atención que se definan como neutros, aunque no dudan en considerar que la lengua, objeto de análisis fundamental de sus páginas, no lo sea. Cabría analizar con detenimiento qué ideología subyace en tales documentos que niegan justamente ser ideológicos.

Asimismo, se ha observado que el fomento de la actitud crítica se lleva a cabo especialmente a partir del nivel B2; sin embargo, parece necesario abordarlo de forma transversal a partir de los niveles iniciales para dar respuesta a las necesidades abordadas al inicio de este artículo. No tiene que haber problema en plantear las diferentes representaciones de

los hechos que puede tener una selección léxica frente a otra o en plantear en el aula distintas representaciones de la misma realidad.

Por lo que respecta al concepto de *interculturalidad* del MCER (2002) y del *Companion* (2021) se basa en la diferencia, lo cual está en las antípodas de un concepto de interculturalidad que vaya más allá de las fronteras y ahonde en una visión dinámica de la cultura y de las identidades.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, debe mencionarse que hubiera sido deseable un análisis de contenido y relacional más en detalle de las concordancias, así como una validación del análisis efectuado por parte de expertos, que permitiría dar más consistencia a los resultados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo forma parte de un proyecto Erasmus+ denominado *Critical Spanish Language Teacher Education* (CRITERION) y ha sido cofinanciado por la Unión Europea.

8. REFERENCIAS

- Apple, M. (1997). Educación, identidad y papas fritas baratas. En Comiendo papas fritas baratas. Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Pablo Gentili (comp.) Michael Apple y Tomaz Tadeu da Silva. Editorial Losada: Buenos Aires
- Block, D., Gray, J. y Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and Applied Linguistics*. Routledge: Londres
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. <https://bit.ly/3rdmRyB>
- Consejo de Europa. (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://bit.ly/3CXEi8Q>
- Cots, J. M. (2006). Teaching “with an attitude”: Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336–345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>

- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman: London New York
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. Longman: New York
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman: Harlow
- Gray, J., O'Reagan, J. y Wallace, C. (2020). *Education and the Discourse of Global Neoliberalism*. Routledge: Nueva York
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: An advanced resource book*. Routledge: Londres
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. Sage: Londres
- Littlejohn, A. 2012. "Language Teaching Materials and the (Very) Big Picture". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2012, 9 (1): 283–297. <https://bit.ly/3ppck2J>
- Van Dijk, T.A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. Sage: Londres
- Van Dijk, T. A. (2003). *La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143–177). Gedisa: Barcelona <https://bit.ly/3NSY8Z3>

“ROMPIENDO FRONTERAS”:
CATALÁN Y CASTELLANO, LENGUAS EN CONTACTO

M. VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO
Universidad de Barcelona

ELISA ROSADO VILLEGAS
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Durante décadas la formación del profesorado ha consistido principalmente en la transmisión de contenidos (tradiciones y escuelas pedagógicas, técnicas y propuestas didácticas) para dotar de conocimientos a los futuros maestros. No obstante, también han sido numerosas las voces y las propuestas que reivindican para el docente un papel activo en el análisis de los fenómenos que definen y conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje (Allwright & Bailey, 1991; Nunan, 1990; Latorre, 2003). En palabras de este último, para conseguir mejoras educativas reales, efectivas, es necesario que “el profesorado asuma el papel de investigador” (2003, p.7). Estas mejoras de la calidad en formación docente pasan por proporcionar herramientas al profesorado novel tanto para que sea capaz de llevar a cabo las tareas docentes que tenga asignadas, como para iniciar procesos de investigación sobre la práctica reflexiva sobre su propia actuación, sobre el conocimiento del contexto en el que desempeña su trabajo, la indagación sobre sus percepciones o creencias sobre la labor que realiza o sobre propuestas de innovación a partir de necesidades concretas y su evaluación. Si este es un objetivo claro en la formación de los docentes, es necesario que ese proceso se inicie en las facultades de educación, dotándolos de conocimiento teórico y propuestas prácticas para que puedan alcanzarlo.

Son estas las ideas previas que están detrás del trabajo que se presenta y cuyo propósito es romper las fronteras existentes entre la formación para

la docencia y la formación para la investigación. Para alcanzar este primer objetivo de desdibujar la línea que aparentemente las separa, se ha llevado a cabo una propuesta didáctica que acerca a los futuros docentes a prácticas en las que ellos adoptan el rol de investigadores capaces de analizar los usos lingüísticos del contexto en el que viven y en el que desarrollarán su práctica docente. Además, como segundo objetivo de nuestra propuesta, los futuros docentes indagan, como observadores y como participantes, en las prácticas docentes que se realizan en el aula de primaria del contexto educativo para el que se preparan y en el que la lengua es a la vez instrumento de comunicación y objeto de estudio. Para ello, tendrán que revisar sus propias creencias y actitudes como ciudadanos de una comunidad bilingüe y como futuros docentes en relación con el uso de ambas lenguas se hace en el aula.

Estos objetivos están muy condicionados por las diferencias existentes entre el uso y predominio de las dos lenguas oficiales, catalán y castellano, en el contexto de Cataluña y, especialmente, del área metropolitana Barcelona. Si bien en este contexto la lengua vehicular para la enseñanza es el catalán, la información que ofrece el censo indica que en Barcelona ciudad solo para el 26,5% de la población es esa su lengua nativa, frente al 60,7% de los ciudadanos que declaran que lo es el castellano, además se ha de tener en cuenta que hay un 10% de la población cuya lengua inicial no es ninguna de las dos (Generalitat de Catalunya, 2018). Esta situación lingüística varía de una zona a otra dentro el área metropolitana, por ejemplo, en L'Hospitalet de Llobregat la población que afirma que su lengua inicial es el catalán disminuye hasta el 12,2%, mientras que los que afirman que su lengua inicial no es el catalán ni el castellano aumenta hasta el 10,8%. Estos futuros docentes no siempre son plenamente conscientes de esta compleja y estimulante situación lingüística, de la convivencia de lenguas existente en la calle o las escuelas de su entorno.

Esta experiencia didáctica se lleva a cabo en el contexto de la asignatura *Català i castellà: llengües en contacte a l'escola*, optativa de 4º curso de la mención Profundización curricular del Grado de Maestro en Educación Primaria, en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Teniendo en cuenta el contexto de bilingüismo de la comunidad autónoma en la que se imparte el grado y, en concreto, de la ciudad de

Barcelona en la que se ubica la facultad, los objetivos de esta asignatura incluyen:

- Identificar la aparición de fenómenos lingüísticos propios del contacto de lenguas
- Profundizar en la situación sociolingüística de ambas lenguas

En respuesta tanto a los objetivos de la asignatura como a los de nuestra propia propuesta de investigación, pedimos a estudiantes de dos cursos académicos consecutivos realizar una investigación que se materializó en dos fases. En la primera, durante el curso 2021-2022, el alumnado elaboró y administró un cuestionario y recogió información de más de un centenar de informantes sobre los usos lingüísticos de maestros en formación y en activo, en ámbitos tanto públicos como privados. En la segunda fase, y a partir de la información y conclusiones de sus compañeros del curso anterior, los alumnos del curso 2022-2023 diseñaron entrevistas en profundidad que realizaron a una muestra de 5 maestros en ejercicio y 5 en formación con el propósito de indagar en sus percepciones sobre el uso del catalán y el español en las escuelas catalanas; además, en las entrevistas se indagaba sobre las estrategias que emplean maestros en activo y en formación para gestionar los usos lingüísticos en el aula y/o fomentar el bilingüismo en sus centros escolares.

2. OBJETIVOS: QUÉ ESPERAMOS

En el contexto de la asignatura y a través de los proyectos realizados, nos proponíamos, así, romper varias fronteras:

- Indagar en los usos lingüísticos propios de la comunidad multilingüe en la que viven como
- **informantes y observadores** de la situación sociolingüística en el ámbito educativo y en el ámbito privado
- Desdibujar la línea que separa la docencia de la investigación como
- **maestros e investigadores** de la realidad lingüística en los centros escolares

El propósito general del proyecto es, pues, propiciar la revisión de las propias creencias del alumnado en relación con el uso que tanto ellos como los maestros en ejercicio hacen de las dos lenguas tanto en contextos educativo como en el ámbito público y el ámbito privado.

3. MARCO TEÓRICO: DE DÓNDE PARTIMOS, DE DÓNDE PARTEN

El alumnado que cursa la asignatura ya ha superado las asignaturas obligatorias relacionadas con las dos lenguas de la comunidad (*Lengua castellana*, *Lengua catalana*, *Didáctica de primeras lenguas* y *Didáctica de las habilidades comunicativas*) y en ellas ya ha entrado en contacto con fenómenos propios de las situaciones contacto de lengua, relacionados en su mayoría con procesos de transferencia. En estas asignaturas, el tratamiento que se da a estos fenómenos adopta normalmente una perspectiva normativo-prescriptiva o, a partir de la cual estas producciones son consideradas errores a evitar en el uso correcto de cada una de las lenguas, especialmente, en el contexto de aula donde ellos actuarán como docentes, como modelo de lengua.

En contraposición o, mejor dicho, como complemento a lo anterior, el tratamiento que se le da en la asignatura *Català i castellà: llengües en contacte a l'escola* asume una perspectiva descriptiva, que no busca censurar usos concretos sino conocer la naturaleza de las situaciones de contacto de lenguas. La finalidad última es proporcionar una caracterización de los usos lingüísticos vigentes en los diferentes ámbitos en los que se ha de desenvolver este alumnado: el público y el privado, el académico y el escolar. Poder abordar la situación de contacto de lenguas y describir las sociedades y usos multilingües desde una perspectiva descriptiva (Atienza et al., 1997; Blas Arroyo, 2011; Garachana, 2021; Payrató & Solà, 1985), sociolingüística (Junyent et al., 2006; Siguán, 2000) o psicolingüística (Bialystok, 2021; Butler & Hakuta, 2004) les ayuda a naturalizar estos procesos de transferencia, a asumirlos como característicos de su variedad de lengua, e incluso como un indicador del nivel de inclusión de los recién llegados.

Así, la propuesta pretende, en última instancia, llevar al alumno a asumir una perspectiva crítica e informada de las situaciones de contacto de lenguas. Este uso consciente y respetuoso de las lenguas, sin embargo, no sanciona los fenómenos propios de dichas situaciones porque explica su origen y conoce su naturaleza, porque los asume como parte de la idiosincrasia y la riqueza de los individuos y sociedades multilingües (Cummins, 2001; Genesse, 2015; Montrul, 2013).

4. METODOLOGÍA: QUÉ HICIMOS, QUÉ HICIERON

Los alumnos de cada uno de los dos grupos diseñaron la metodología específica para la recogida y análisis de los datos de los estudios realizados. Para el primero, curso 2021-2022, el equipo de investigación compuesto por 12 alumnos (10 mujeres y 2 hombres de edades comprendidas entre los 21 y los 23 años) diseñó y elaboró un cuestionario para obtener información sobre los usos lingüísticos de maestros en formación y maestros en ejercicio en Cataluña.

El trabajo de la elaboración del cuestionario del **Estudio 1** se realizó en clase y se hizo en diferentes fases, a lo largo del curso 2021-2022. Para la elaboración de este cuestionario los alumnos tuvieron en cuenta lecturas llevadas a cabo a lo largo del semestre en el contexto de la asignatura. En primer lugar, se examinaron los datos de un informe sobre usos lingüísticos en la comarca del *Barcelonès* (Direcció General de Política Lingüística, 2018), fijándonos no solo en los resultados obtenidos sino también en la naturaleza y el formato de las preguntas realizadas. Seguidamente, se analizó la estructura, el contenido, el formato y los resultados obtenidos de diversos cuestionarios sobre bilingüismo y temas relacionados: el LEAP-Q sobre experiencia lingüística (Marian et al. 2007), el FBPEF sobre formación bilingüe de los docentes (Zagalaz et al., 2012) y el CEMEDEPU de Gargallo et al. (2011) sobre evaluación de la metodología docente de profesores universitarios. Además, se les pidió que accedieran a la página web del *BLP Questionnaire* de (Birdsong et al., 2012) para acceder a todo el material de acceso libre que hay disponible, la traducción del cuestionario a numerosas lenguas, incluidos el euskera o el catalán. A partir de ahí, se identificaron diversas

dimensiones de interés de esos cuestionarios que fueron adaptados a su contexto social y educativo para su propio cuestionario. Por último, la división del resto de tareas fue decidida por los propios alumnos: algunos se implicaron más en la fase de identificación de dimensiones en los cuestionarios revisados, otros se ofrecieron para redactar las preguntas de las diversas versiones, otros para diseñar el cuestionario en *Google Forms*, con objeto de distribuirlo con facilidad entre el mayor número posible de informantes, y otras para el análisis de los resultados y la elaboración de gráficos. Todos se encargaron de distribuirlo y participaron en la elaboración del informe final.

La muestra final de participantes se configuró como sigue:

- **131** maestros encuestados
 - 86,3% mujeres
 - entre 18 y 60 años
 - 45,9 % en activo (34%, más de 5 años de experiencia)
 - 17,5% en formación
 - 36,6% en formación y trabajando

Si bien los participantes procedían de en su mayoría (69, 5%) de la Universitat de Barcelona, había presencia de otras universidades como la Autònoma de Barcelona, Ramon Llull, de VIC, de Girona o de la Rioja.

A partir de lo revisado en ejemplos de cuestionarios publicados, el cuestionario, aparte de recoger datos demográficos (edad, sexo, años de experiencia o centro de estudios), contenía 31 preguntas distribuidas en 3 bloques. El primer bloque estaba centrado en la experiencia lingüística percibida de los participantes: en qué lenguas crecieron, o con qué lengua se sienten más identificados, tanto desde una perspectiva cultural como emocional. El segundo bloque giraba en torno a los usos lingüísticos de los participantes: qué lengua usan en diferentes ámbitos sociales, el educativo, el laboral, con las administraciones públicas, el sanitario, o con familiares, amigos, en redes sociales, etc. El último bloque es el que se centra en el uso de la lengua en el contexto de la enseñanza obligatoria, en sus percepciones sobre la formación específica recibida y en la realidad de las aulas del contexto en el que viven y se forman.

Para el segundo proyecto, el Estudio 2, (curso 22-23), el equipo de investigación estaba formado por 10 alumnos (9 mujeres y 1 hombre, de edades comprendidas entre los 21 y 26 años) del total de 11 matriculados. Los alumnos tenían como tarea la realización de entrevistas en profundidad tanto a maestros en activo como a maestros en formación, en el contexto de Educación Primaria. En esta ocasión, el objetivo era indagar en cómo perciben estos informantes los usos lingüísticos y las prácticas docentes en las escuelas de Educación Primaria. También en la realización de las entrevistas (22-23) participaron todos los alumnos matriculados en la asignatura.

Para el diseño de estas entrevistas, los alumnos partieron del citado informe de la *Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya* (2018) y, muy especialmente, de los resultados de los cuestionarios elaborados y administrados por sus compañeros el curso anterior. En parejas de trabajo, y a partir de esta información, identificaron aquellos temas, aspectos y contenidos que les parecían más interesantes, más susceptibles de investigarse en profundidad. Con este punto de partida, procedieron a la confección de un guión para la realización de una entrevista estructurada a maestros en formación y en activo, dos por pareja. Una primera versión se envió a las profesoras de la asignatura que dieron retroalimentación individual a cada una de las parejas, comentando con ellas aquellos aspectos que podrían revisarse o reconsiderarse para elaborar la versión definitiva del guión.

Las entrevistas a las diez maestras, (cinco expertas y cinco en formación) se transcribieron, según el caso, haciendo uso de herramientas de transcripción automática o manualmente. Dada la naturaleza del estudio y en todos los casos, se realizó una transcripción natural (Farías y Montero, 2005) que fue contrastada con los audios y revisada por los dos miembros de cada pareja de trabajo.

Ya en el aula, se llevó a cabo una primera aproximación en grupo a la naturaleza de los datos transcritos obtenidos de las entrevistas y al tratamiento de los datos y el análisis de contenido (Gläser-Zikuda et al., 2020). La descripción de los procesos de identificación de unidades de análisis en el texto (palabras, frases y párrafos clave) y de categorización de las unidades en categorías temáticas con el fin de identificar y extraer las

categorías generales se ilustró con la revisión de trabajos de investigación recientes realizados desde perspectivas, poblaciones y temáticas relacionadas (Gràcia et al. 2021; Puentes Madarnàs et al., 2022; Vilar, 2001).

Las categorías generales para el análisis identificadas por el grupo clase en el contexto de la asignatura fueron: 1) la finalidad de uso del catalán y del castellano y la coexistencia de ambas lenguas en el aula y 2) la formación de los maestros en relación con la coexistencia de las dos lenguas en el aula. Como parte del trabajo autónomo fuera del aula, los alumnos continuaron trabajando en la identificación y discusión de categorías específicas para el análisis y comparación de las respuestas de las maestras expertas con las noveles. Las categorías descritas y propuestas por cada pareja de trabajo fueron posteriormente contrastadas y revisadas en tutoría individual de las profesoras con cada una de las parejas.

5. RESULTADOS: QUÉ ENCONTRAMOS, QUÉ ENCONTRARON

Se presentan por separado los resultados de cada uno de los dos estudios. Toda la información que se incluye a continuación, esto es, resultados, gráficos y ejemplos, procede de los informes de los alumnos. En este punto, el trabajo de las autoras del presente capítulo ha consistido en la selección, reelaboración y presentación de la información: el análisis y tratamiento de los datos y los resultados que se presentan son responsabilidad del alumnado de las dos ediciones de la asignatura.

5.1. ESTUDIO 1. EL CUESTIONARIO: PREGUNTAR, PROCESAR, REPORTAR

Presentamos a continuación los resultados del análisis de los datos recogidos a través del cuestionario de *Google Forms* que dispone de una herramienta que elabora gráficos a partir de los datos recogidos de manera automática. Los que presentamos son una selección de los que los alumnos incluyeron en su trabajo, mucho más numerosos y no siempre necesarios. Cuestionar las limitaciones y la adecuación de estos no forma parte de los objetivos de nuestro trabajo que busca exponer la investigación llevada a cabo por nuestros maestros investigadores. La numeración que les asignamos no corresponde a la que tenían en el informe original.

A partir de las respuestas que obtienen en el primer bloque de preguntas, los alumnos investigadores logran una fotografía sobre la presencia de las lenguas con las que han crecido los informantes. En cuanto a los usos lingüísticos de los maestros de Cataluña en activo y en formación, la mayoría de los encuestados afirma emplear de manera mayoritaria el catalán en el ámbito familiar, laboral y, sobre todo, en la administración de la Generalitat y de otros trámites burocráticos mientras que el castellano adquiere más protagonismo en el ámbito social.

GRÁFICO 1. Frecuencia y ámbito de uso del catalán

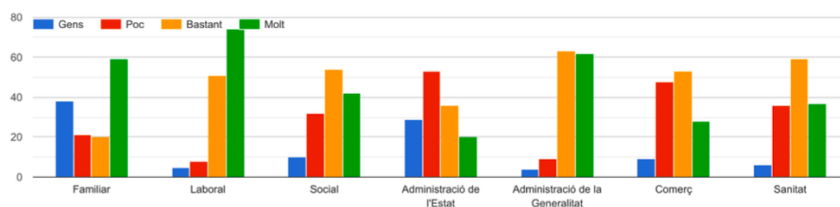
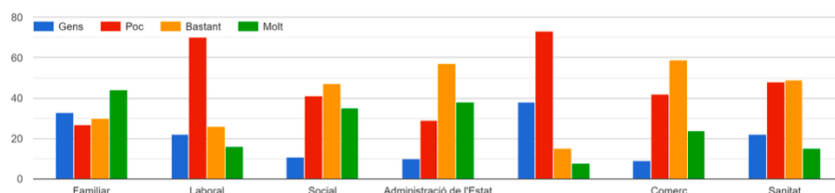


GRÁFICO 2. Frecuencia y ámbito de uso del castellano



Los informantes del Estudio 1 afirmaron haber crecido mayoritariamente en catalán (32,8%), en castellano (29,8%) y, a poca distancia, en ambas lenguas (26,7%). En esta primera cuestión aparecen datos que sorprenden a nuestro alumnado que no había previsto la presencia de otras lenguas ajenas a las cooficiales en la comunidad. Así, tres participante afirman haber crecido en valenciano, en alemán y en francés, respectivamente. Los investigadores deciden recoger un dato que llamaba mucho su atención: en respuesta a la pregunta sobre cuál es la lengua que

emplean para hablar con ellos mismos, sus informantes afirmaban utilizar preferentemente el catalán (47,3%), seguido del castellano (44,4%), mientras que solo un 5,3% mencionaba usar las dos lenguas.

Si bien para comunicarse con los amigos, los investigadores recogen cómo la mayoría usa el catalán (38,9%), seguido por el uso de dos lenguas, catalán y castellano (32,8%) y solo el castellano (26,7%), cuando se les pregunta con qué lengua se sienten identificados culturalmente, los informantes del Estudio 1 confesaron identificarse mayoritariamente con el catalán (60,3%), con el catalán y castellano (19,8%) o solo con el castellano (16,7%). Así lo ilustran en los Gráficos 3 y 4:

GRÁFICO 3. Lengua de preferencia para comunicarse con los amigos

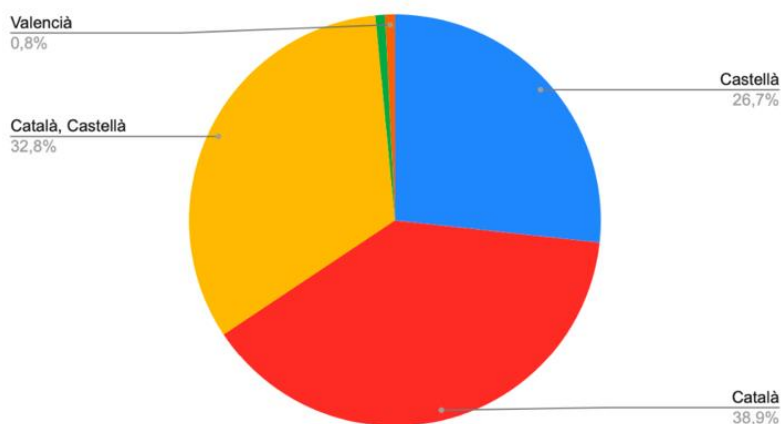
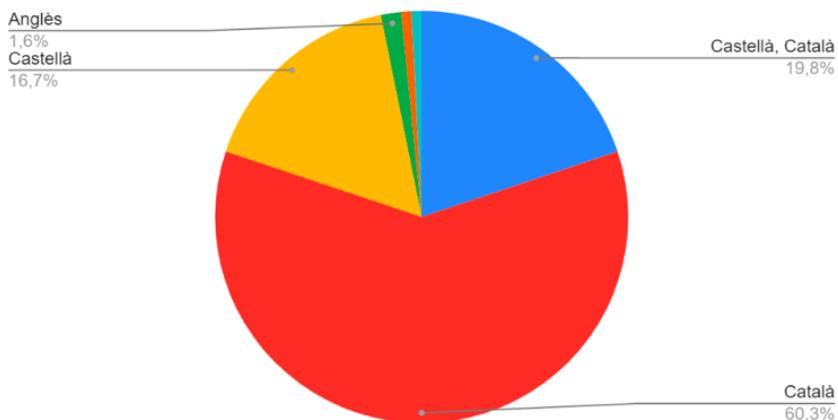


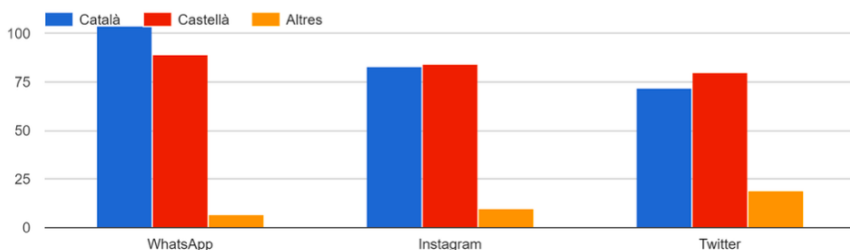
GRÁFICO 4. Lengua con la que te sientes identificado culturalmente



El contraste en los resultados obtenidos para estas dos preguntas llama, como decimos, la atención de estos investigadores noveles que, además, encuentran una primera mención al inglés y pueden, de nuevo, seguir la pista del participante valenciano.

Los resultados relacionados con el uso de ambas lenguas en las redes sociales que los participantes usan en su ámbito privado muestran, según los autores del informe, cómo el hecho de que algunas no tengan una versión en catalán resulta limitador para las relaciones de los encuestados, si bien, aun así, el uso del catalán y el castellano están muy equilibrados. Destacan además cómo en el caso de Twitter aumenta el uso de otras lenguas, especialmente, según nos explican, el inglés. Esto lo ilustran en el gráfico 5 a continuación.

GRÁFICO 5. Lengua de preferència en la comunicació en xarxes socials



Con respecto a los resultados obtenidos por la investigación del alumnado en relación con el tercer bloque de preguntas, las centradas en la importancia que se le da al uso de cada una de las lenguas en el contexto de enseñanza, los informantes coinciden en dar mucha importancia al uso del catalán. Esto nos confirma la conciencia de estos futuros maestros sobre cuál es la lengua vehicular en los centros de enseñanza. Si bien, no es poca la importancia que dan al uso del castellano. Ilustran estos resultados en los gráficos que incluimos con 6 y 7.

GRÁFICO 6. Importancia dada al catalán en la enseñanza obligatoria.

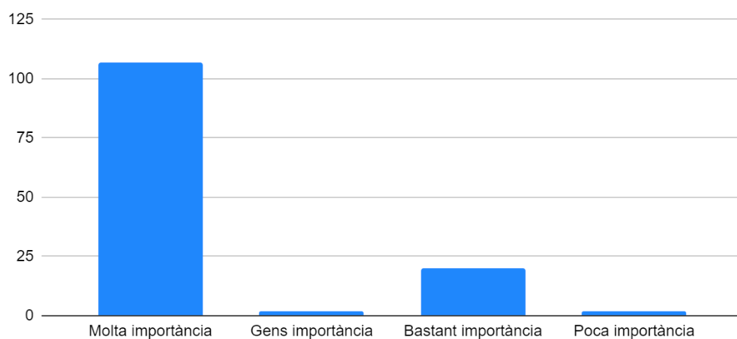
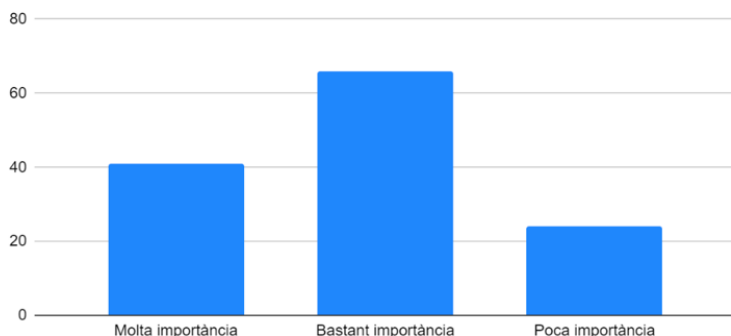


GRÁFICO 7. *Importancia dada al castellano en la enseñanza obligatoria.*



Si bien las indicaciones que tenían para la discusión de los resultados de su informe incluían ponerlos en relación y en contraste con los de las lecturas realizadas a lo largo del semestre, las conclusiones a las que llegan nuestros maestros/investigadores en formación se limitan en buena medida a la reiteración de la descripción de los resultados obtenidos. Ello no obsta, en nuestra opinión, para que la práctica investigadora y el ejercicio de reflexión posterior resulten fructíferos. Algunas de las especulaciones que realizan en su análisis están relacionadas con la constatación de la relevancia que otorgan al uso del catalán, lengua vehicular en el aula, pero minorizada en el contexto sociolingüístico (Junyent et al., 2008; Flors y Vila, 2014), o a la constatación del valor del español como herramienta útil y vehículo ineludible en su contexto social y, sobre todo, educativo. Por último, tanto la preocupación por disponer de estrategias concretas para el uso consciente y comprometido de las lenguas, como la necesidad de desarrollar estas habilidades como parte de su formación docente aparecen entre las conclusiones a las que llegan, más que nunca, en su doble papel de investigadores y docentes.

5.2. ESTUDIO 2. LAS ENTREVISTAS: PREGUNTAR, HABLAR, REPORTAR

Los resultados del **Estudio 2**, llevado a cabo durante el curso 2022-2023 surgen del análisis de las entrevistas personales estructuradas, elaboradas por los alumnos de la asignatura teniendo en cuenta las lecturas

realizadas en clase y, de manera crucial, a partir de los resultados obtenidos por sus compañeros el curso anterior (v. Estudio 1). Como se ha dicho, para este estudio se contó con la participación de 5 maestros expertos y 5 maestros en formación. El guión de las entrevistas se elaboró en dos fases, tal y como se describe en la Metodología (v. sección X). A partir de la información recogida en estas entrevistas, así como de las lecturas realizadas en el contexto de la asignatura, los alumnos-investigadores elaboraron un informe en el que daban cuenta de los resultados obtenidos. Como parte del material de la asignatura, se les proporcionaba indicaciones específicas para la redacción y presentación de dicho informe.

Los cinco informes elaborados por las parejas de alumnos investigadores reportan similares resultados y reflexiones para las categorías generales, así como para las subcategorías identificadas por cada pareja en el análisis de contenidos, también estrechamente relacionadas. Todos coinciden en que el uso y el tratamiento del catalán y del castellano en las escuelas es bien diferente: se promueve el uso de catalán como lengua vehicular y de enseñanza, excepto en la asignatura de lengua castellana y en aquellos casos y contextos en los que los niños todavía no pueden expresarse en catalán. Para ilustrar sus conclusiones, recogemos algunos de los ejemplos y comentarios que los alumnos-investigadores recuperan de las entrevistas realizadas a las maestras:

MAESTRA EN ACTIVO 1

hi ha moments que també alumne demana que et comuniquis a la seva llengua, no? Tens algun alumne que té algun problema, alguna situació conflictiva? Alguna cosa que li ha passat? I jo crec que en aquest moment tampoc ens hem de centrar tant en la llengua, sinó que el nen sigui capaç de comunicar-t'ho...

[hay momentos que también alumno pide que te comuniqués a su lengua, no? Tienes algún alumno que tiene algún problema, alguna situación conflictiva? Algo que le ha pasado? Y yo creo que en este momento tampoco nos tenemos que centrar tanto en la lengua, sino en que el niño sea capaz de comunicártelo...]

Fuera del aula, y en consonancia con lo que señalaban estudios revisados en el contexto de la asignatura (v. Bretxa et al. 2016), la situación cambia. En el patio y en las actividades extraescolares, al menos en

Barcelona y su área metropolitana, e independientemente de si el niño es o no competente en catalán, predomina el castellano, tal como explica la maestra en activo entrevistada para el Informe 2:

MAESTRA EN ACTIVO 2

jo trobo que fan servir molt el castellà, sobretot en el joc (...) sí que trobem que tant siguin catalano o castellanoparlants a les estones del joc tendeixen a fer servir el castellà.

[yo creo que usan mucho el castellano, sobre todo en el juego (...). Y sí que encontramos que ya sean catalano o castellanohablantes en los ratos de juego tienden a usar el castellano.]

Las maestras, además, valoran de forma positiva el modelo de inmersión lingüística como herramienta que favorece la integración, en el aula y en la sociedad de acogida, de los niños los castellanohablantes, tal como se aprecia en el Informe 4:

MAESTRA EN ACTIVO 4

Personalment, crec que el model d'immersió lingüística, és efectiu per als nens que no tenen el català com a llengua materna perquè els ajuda a desenvolupar habilitats lingüístiques en català, a través d'una interacció constant en aquesta llengua, ja sigui oral o escrita

[Personalmente, creo que el modelo de inmersión lingüística, es efectivo para los niños que no tienen el catalán como lengua materna porque los ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas en catalán, a través de una interacción constante en esta lengua, ya sea oral o escrita]

Sobre las estrategias que afirman activar para trabajar la coexistencia de lenguas en el aula, maestros expertos y en formación en formación coinciden en destacar la importancia de trabajar estrategias para propiciar el uso del catalán. Parecen dar por supuesto que el castellano podrán aprenderlo en su entorno y que es el catalán la lengua que se ha de reforzar en el aula y que, además, es preciso y recomendable implicar en ello a toda la clase. Veamos a continuación el extracto de la entrevista que sobre esto recoge el Informe 5:

MAESTRA EN ACTIVO 5

que tota la classe es responsabilitzi de l'aprenentatge de la llengua catalana d'aquells a qui els costa més; els dic que es comuniquin en català, ja que (...) li estem facilitant més vocabulari i que aconseguixi parlar i comprendre més ràpidament la llengua catalana.

[que toda la clase se responsabilice del aprendizaje de la lengua catalana de aquellos a los que les cuesta más, les digo que se comuniquen en catalán, ya que (...) les estamos facilitando más vocabulario y que consigan hablar y comprender más rápidamente la lengua catalana]

Por último, y en relación con la formación específica para trabajar la coexistencia de las dos lenguas en el aula, los maestros tanto en formación como en activo, se quejan de no haber recibido suficiente ni en la universidad ni en sus centros educativos. Así lo recoge explícitamente una de las entrevistadas en el Informe 1,

MAESTRA EN FORMACIÓN 1

Bé és cert que el dia d'avui hi ha molta pluriculturalitat a l'aula i que des de la uni no hem rebut cap assignatura que t'expliqui que has de fer quan arriba un nen nouvingut a l'aula, com ho has de fer, però és que els mestres d'avui dia tampoc ho saben.

[Bien es cierto que a día de hoy hay mucha pluriculturalidad en el aula y que desde la uni no hemos recibido ninguna asignatura que te explique qué has de hacer cuando llega un niño “recién llegado” al aula, cómo lo has de hacer, pero es que los maestros de hoy tampoco lo saben.]

Comentarios como este reivindican la necesidad de formación específica en educación multilingüe y tratamiento de lenguas en el aula, de asignaturas y/o actividades de formación continua que, desde diferentes enfoques, proporcionen recursos diversos y actualizados a los futuros docentes y a los maestros en activo.

El Estudio 2 permite, como vemos, completar la fotografía general que habíamos obtenido el curso anterior con el relato cualitativo que obtienen nuestros maestros/investigadores en formación. Si durante el curso 2021-2022 el foco se había puesto en los usos lingüísticos de la comunidad de maestros en ejercicio y maestros en formación, los resultados del estudio realizado durante el 2022-2023 ha permitido mostrar en detalle la naturaleza y el comportamiento de esos usos y perfiles docentes.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que llega nuestro alumnado tras realizar sus propuestas de investigación giran en torno a cuatro aspectos relacionados entre sí: la coincidencia entre los usos lingüísticos de maestros expertos y maestros en formación, la necesidad de formación específica para el tratamiento de la coexistencia de lenguas en el aula y las reflexiones derivadas de los maestros en formación tras la realización de estos trabajos.

Tanto los maestros de Cataluña en activo como los que se encuentran en formación utilizan mayoritariamente el catalán como lengua vehicular en el ámbito educativo, tal como señala Vila (2006). Esta realidad lingüística se refleja en algunos contextos, especialmente en algunos barrios de Barcelona y su área metropolitana, donde el uso del catalán queda relegado casi exclusivamente al contexto educativo, siendo el castellano la lengua predominante en el ámbito social y cultural. Sin embargo, los encuestados y entrevistados por los maestros-investigadores en formación demuestran flexibilidad en el ámbito lingüístico, es decir, son capaces y están dispuestos a adaptarse a las necesidades de su alumnado y cambiar de lengua en caso de que sea necesario.

Además, tanto los maestros en activo como los maestros en formación aluden a la falta de formación específica para el tratamiento de ambas lenguas en el aula, así como a la voluntad de recibir formación sobre bilingüismo. De la misma manera, se detectan dificultades para responder preguntas sobre estrategias o metodologías para abordar esta necesidad.

En relación con la propia reflexión de nuestro alumnado, constatamos cómo la realización de estos estudios les hace más conscientes de los problemas y necesidades existentes en el contexto escolar en relación con el uso y enseñanza de las lenguas del entorno cuando coinciden en sus conclusiones con los participantes de sus estudios: desde la universidad no siempre se les proporciona las herramientas necesarias para abordar la coexistencia de lenguas en el aula y/o en un entorno social multilingüe.

A modo de cierre, queremos quedarnos con la reflexión que, sobre la realización del trabajo de investigación, cierra el informe de Sonja i

Anja, nombres ficticios de dos alumnas de la edición 2022-2023. La traducción al español es nuestra:

Como conclusión a esta pequeña investigación extraemos que la experiencia nos hace darnos cuenta de los problemas y necesidades que hay en la educación, pero que esta no nos garantiza herramientas para poder abordarlos. Después de esta investigación nos parece evidente la necesidad de tratar la coexistencia del catalán y castellano en las aulas de forma adecuada [...] Somos ahora más conscientes de que la lengua cambia y evoluciona en diferentes contextos, con diferentes grupos [...] a partir de las entrevistas efectuadas y los conocimientos adquiridos en la clase, hemos visto que el tratamiento de la lengua en las escuelas tiene que desarrollarse según la realidad de los usos lingüísticos de los niños y del contexto, fundamental en todos los aprendizajes. (Adaptado del informe 1, p. 10).

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos su buen trabajo y su implicación a los alumnos de la *asignatura Català i Castellà a l'Escola: Llengües en contacte* de las ediciones 2021-2022, 2022-2023, causa y efecto de esta propuesta.

8. REFERENCIAS

- Arnal, A. (2011). Linguistic changes in the Catalan spoken in Catalonia under new contact conditions. *Journal of Language Contact*, 4, 5–25.
- Atienza, E., Battaner, M^a P., Bel, A., Borrás, L., Díaz, L., Hernández, C., Hurtado, E., López, C., Martínez, R. y Torner, S. (1997). “Una tipología de interferencias catalán-castellano a partir de las producciones escritas de los estudiantes universitarios”. En Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universidad de Barcelona, 577-582.
- Bialystok, E. (2021). Bilingualism: Pathway to cognitive reserve. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 355-364.
- Birdsong, D., Gertken, L. M., & Amengual, M. (2012). Bilingual language profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism. COERLL, University of Texas at Austin.
- Blas Arroyo, J. L. (2006). Reflexiones en torno al concepto de convergencia lingüística y su aplicación a las variedades del español en contacto con el catalán. *Aspectos estructurales y sociolingüísticos*. QVR 28, 75-92.

- Blas Arroyo, J. L. (2011). Criterios para la clasificación de los fenómenos de contacto: viejas y nuevas propuestas para el contexto catalán-español. En Y. Congost y E. Méndez (Eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico*, 177-198. Iberoamericana-Vervuert.
- Bretxa, V. Comajoan, L., Ubalde, J. & Vila, F.X. (2016). Changes in the linguistic confidence of primary and secondary students in Catalonia: a longitudinal study. *Language, culture and curriculum*, 29(1), 56-72.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. En T. K. Bhatia, & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 114-145). Blackwell.
- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Assessment of Bilingual Education (CABE).
- Flors, A., & Vila, F.X. (2014). Justificant les preferències. Com argumenten les opcions lingüístiques els adolescents catalans. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 24, 173-199.
<https://doi.org/10.2436/20.2504.01.75>
- Garachana, M. (2021). Contacto lingüístico y cambio gramatical. Convergencia y profundidad histórica en la constitución de la variedad de español de Cataluña. *Studia Linguistica Romanica* 6, 192-219. DOI:
<https://doi.org/10.25364/19.2021.6.8>
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., Garfella Esteban, P. R., & Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
<https://doi.org/10.15581/004.21.4397>
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Direcció General de Política Lingüística. (2018). *Els usos lingüístics al Barcelonés. EULP 2018. Enquesta de usos lingüístics a la població*. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.
- Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), Article 4.
- Gràcia, M.; Vega, F. & Bitencourt, D. (2021). Retos en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria: La competencia oral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26(88), p. 195-224.

- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 56(1), 6–15.
<https://doi.org/10.1037/a0038599>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graò.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 940–96.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., & Junyent, C. U. B., & Amorrortu, E. (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Icaria.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Payrató, L. & Solà, J. (1985). *La interferencia lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Curial.
- Puentes Madarnás, P., González-Martín, C. & Ponsatí Ferrer, I. (2022). El conocimiento y el uso pedagógico del sintetizador en la educación musical de Cataluña: un análisis a través de entrevistas a personas expertas. *ARTSEUCA Revista Electrónica de Educación en las Artes* 33. 9-24. DOI: 10.6035/artseduca.6885
- Ruiz-Valdivia, M., Molero-López Barajas, D., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2012). Analysis of the integration of immigrant students through physical education classes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 108, 26-34. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/2\).108.03](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.03)
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R. & Sandín-Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos conATLAS.ti. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 119-133.
- Vilar, M. (2001). *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Siguán, M. (2000). *La educación bilingüe: veinte años del Seminario sobre lenguas y educación*. ICE-Horsori.
- Camardons, J. S., & López, A. T. (2015). Què passa amb el català? Creix o decreix? Un lectura aplicada de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística* 57, 89-103.

ADQUISICIÓN DEL LÉXICO Y LENGUAS EN CONTACTO: APLICACIÓN A UN CONTEXTO FRONTERIZO

M^a DEL CARMEN AYORA ESTEBAN

*Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta
Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

La relación que existe entre lengua, usos sociales y cultura es objeto de muchas disciplinas que estudian el lenguaje desde diferentes puntos de vista: la Sociolingüística, Pragmática, Análisis del discurso y la Etnografía de la comunicación, entre otras. Estas disciplinas han convertido en objeto de su interés las interacciones que se producen en contextos de enseñanza y han constatado que los usos lingüísticos están en estrecha relación con los contextos sociales en los que estos se realizan, por lo que es necesario que la enseñanza lingüística contemple dichos contextos, con el fin de que los escolares desarrollen las estrategias necesarias para adecuar en cada momento sus usos lingüísticos al contexto y a la situación de comunicación.

Pero el proceso de adquisición del lenguaje se presenta, a menudo, desde un punto de vista monolingüe a pesar de que la mayor parte de la población mundial se encuentra en una situación de plurilingüismo evidente (cf. Siguán y Mackey, 1986; López Morales, 1993, p.142). En España existe un buen número de comunidades en las que se da un contacto de lenguas y esto afecta, de un modo u otro, a la población desde sus edades más tempranas. Sin embargo, al hablar de bilingüismo o multilingüismo siempre hacemos referencia a zonas geográficas en las que hay cooficialidad de lenguas: Galicia, País Vasco y Cataluña y cuya política lingüística repercute en los modelos oficiales de enseñanza (Etxebarria,1995), y nos olvidamos de otras situaciones de contacto

como las de Ceuta y Melilla, seguramente, porque la convivencia de lenguas responde antes a un conflicto político que a uno de índole lingüística.

2. OBJETIVO

Los objetivos del presente trabajo se resumen en los siguientes: 1) pasar revista a una serie de factores que subyacen a todo aprendizaje de una L2, concretamente en un grupo étnico determinado, los escolares musulmanes de Ceuta, donde encontramos dos lenguas en estrecho contacto pero muy diferentes, patrimonio de dos comunidades con características culturales y sociales tan dispares como la cristiana y la musulmana, situación que conlleva, entre otras cosas, un significativo índice de fracaso escolar en el entorno educativo de la población ceutí de origen musulmán, y 2) tratar la problemática en la enseñanza-aprendizaje del léxico, su organización lingüística y algunas propuestas pedagógicas, entre las que se encuentra un proyecto de disponibilidad léxica en los alumnos de lengua materna *dariya* de primaria al objeto de conocer su nivel léxico y así contribuir a una planificación adecuada de la adquisición del lenguaje por parte de este grupo étnico.

3. ENTORNO SOCIAL

Antes de continuar argumentando la problemática lingüística, vamos a repasar la situación actual desde el punto de vista social de este grupo étnico, pues las diferentes influencias sociales repercuten también en el proceso y resultado del aprendizaje de una segunda lengua en el caso de lenguas en contacto. No olvidemos que no se trata de una población de inmigrantes, sino de una población autóctona que convive con las primeras y las segundas generaciones de inmigrantes, y como tal, requiere la máxima atención. En tal situación, no se trata de un problema de paso.

Como profesionales que trabajamos en la formación del profesorado en el área de Didáctica de la Lengua en la Facultad de Educación de Ceuta (ciudad española fronteriza con Marruecos), estamos teniendo muy en cuenta la heterogeneidad referida, ya que nos preocupa la circunstancia de los futuros maestros en aulas con un elevado número de alumnos que

pertenecen a otra cultura, muy diferente, y que no domina el español, es decir, nos encontramos en una situación de *contacto de lenguas* y nos vemos obligados a tomar posición en el entramado que se nos dibuja en este tipo de contextos (cfr. Ayora, 1999, 2008).

Ya hemos adelantado la íntima relación de las deficiencias en el dominio de la lengua con el fracaso escolar. Un informe elaborado por Marchesi (2003) afirma que entre los principales problemas que provocan el fracaso escolar en España se encuentra “un alto porcentaje de alumnos inmigrantes con bajo nivel académico o desconocimiento de la lengua habitual del entorno” (p. 39).

En líneas generales, si analizamos el habla de este colectivo de nuestra ciudad, procedente de una cultura diferente y destinatario de nuestra acción educativa, observamos varios fenómenos que afectan a la lengua (Ayora, 2010, 2018):

- Una adquisición empírica de la lengua española que conlleva problemas de todo tipo: deficiencias fonéticas y gramaticales, diglosias, pobreza de léxico, etc. En consecuencia, no se lee de manera correcta, no hay expresión oral con soltura y seguridad y no se refleja, a través de la escritura, las estructuras más simples, puesto que la estructura de su lengua es totalmente diferente, al ser de raíz semítica. Durante el aprendizaje, el hablante de *dariya* (dialecto del árabe) produce un tipo de lengua con bastantes fenómenos asociados al contacto de lenguas: transferencia de estructuras de su lengua materna, generalización de las estructuras de la lengua que están aprendiendo, expresión de significados utilizando palabras y construcciones que ya conocen (estrategia comunicativa), mezcla de códigos, etc. En definitiva, la lengua que emplean no se corresponde ni con la lengua materna ni con la lengua meta, sino que forman un sistema inherentemente variable que cuenta con sus propias reglas. Por lo regular, son enunciados que muestran el influjo de la lengua materna del hablante, habitualmente considerados erróneos, pero que son comprensibles, por lo que no atentan contra la comunicación.

- La utilización en ámbitos familiares y privados de su lengua materna. Este grupo, además de otros elementos de su cultura y de sus vivencias que comparte con el grupo social para moverse en él, utiliza cada vez más su dialecto como protección y defensa frente al español y, sobre todo, como símbolo indispensable para la conservación de su identidad cultural y religiosa.
- La condición socioeconómica de este grupo. En líneas generales, por sus particulares dificultades laborales y económicas, fácilmente tienden a constituirse en grupos de marginalidad. por lo que su nivel de competencia lingüística es bajo.

En la mayoría de los contextos señalados, observamos que si dos grupos étnicos pertenecientes a culturas diferentes reciben la misma educación en las escuelas, uno de ellos sufre un desarraigo cultural. Sin embargo, en Ceuta no se da esta situación puesto que los alumnos musulmanes se integran muy someramente en el sistema educativo español, porque siguen apegados a sus tradiciones, costumbres, religión e idioma. Esta falta de adaptación, unida a las dificultades lingüísticas que estos alumnos sufren debido a que reciben la enseñanza en una lengua que no es materna, les lleva a un mayor índice de fracaso escolar.

Si analizamos dicha comunidad, se observa que el grado más alto alcanzado por la mayoría se refiere a estudios primarios. Un porcentaje muy bajo continúa en bachillerato, mientras un número mínimo se encuentra realizando estudios universitarios. En otras palabras, un tanto por ciento muy elevado llegan a la ESO con graves lagunas y no lo superan, y es muy poco significativo el número de musulmanes que estudian 1º y 2º de bachillerato. Evidentemente, los principales problemas vienen derivados del contacto de lenguas, del tardío dominio de las estrategias instrumentales básicas (sobre todo lengua oral y escrito, tanto en comprensión como en expresión), que están influyendo en la incapacidad de adaptación exitosa al medio escolar y en la presencia de trastornos lingüísticos, entre otras cosas. En nuestro sistema educativo, la variable edad se tiene como criterio básico y fundamental de incorporación y promoción dentro del grupo escolar, por lo que se cierran las

posibilidades de recuperación a través de la escuela; de esta manera, estos alumnos -la mayoría de los cuales no ha seguido un proceso escolar normal- van avanzando de curso con grandes problemas en el idioma oficial (cf. Ayora, 2010).

4. ENTORNO SOCIAL

T. Marbá (1998, pp. 55-56) afirma que si dentro de las fronteras de un estado se encuentran dos o más comunidades lingüísticas, los derechos lingüísticos de todos deben ser respetados y que el Estado debe ser multilingüe, reconociendo la territorialidad de las diferentes lenguas. Sin embargo, en Ceuta no ocurre lo mismo, puesto que, a pesar de que existan dos comunidades lingüísticas, el territorio es español y, por tanto, la única lengua oficial es la española. La situación lingüística de Ceuta se puede calificar de compleja, y como hemos señalado anteriormente, muy distinta a la que encontramos en el resto de las comunidades bilingües de España, donde están reconocidas tanto la lengua española como la lengua de la comunidad autónoma.

Como ya comentamos en un trabajo anterior (Ayora, 2017), la casi totalidad de los escolares musulmanes tienen como lengua materna el *dariya*, dialecto oral no codificado ni estandarizado, - lo que motiva su menor grado de prestigio-, casi exclusivo de la zona fronteriza.; presenta una dependencia contextual y posee características exclusivas comunes a las lenguas orales (mayor nivel de redundancias, de rasgos fáticos y muletillas, de elementos paralingüísticos...) “una lengua híbrida propia de los estadios de transición” (Herrero Muñoz-Cobo, 2013-2014 p. 18). Además, se caracteriza entre otras cosas porque es un dialecto que no tiene estructuras gramaticales fijas, no tiene soporte escrito, por lo que no se transmite formalmente, y es muy pobre en vocabulario, por lo que curiosamente contiene un elevado número de hispanismos para denominar campos semánticos como el de la alimentación (cocina, conserva, fruta, jamón...), la ferretería (enchufe, timbre, tornillo), la droguería (barniz, amoníaco), términos propios de la medicina (doctor, farmacia, ambulancia), los objetos de la vida cotidiana (armario, cama, mesa), palabras referidas al ocio (balón, teatro, playa), a los transportes y

comunicaciones (autobús, bicicleta, camión), términos alusivo a la vestimenta (bufanda, camiseta, corbata) y otros con los que se denominan objetos desconocidos para la cultura originaria arabo-musulmana. La misma autora señala que “la influencia del español, la lengua oficial, es primordial, ya que también singulariza el ceutí respecto a otras variedades del árabe oral diatópicamente cercanas debido a la situación de bilingüismo con el español, que no se da en otras variedades: el dariya hablado por la comunidad musulmana de Ceuta es un dialecto mixto entre el árabe marroquí del norte y el español hablado en Andalucía” (p.18). Tampoco sus hablantes reciben enseñanza acerca de su estructura gramatical, por lo que tienen bastantes dificultades para comprender tanto el árabe culto literal como el árabe dialectal marroquí, a pesar de tener influencia de ambos tanto por la transmisión de la religión como por la proximidad con el país vecino (consanguinidad, orígenes étnicos, medios de comunicación, etc.).

Además de que estos niños reciben educación en una lengua que no es su lengua materna, se han observado que llegan a la escuela, en general, con poco desarrollo lingüístico y, según Cummins (1986), estas carencias son heredadas en las lenguas aprendidas. Estamos ante un caso en que los niños están aprendiendo español como lengua para comunicarse, y la estructura de la misma; para estos hablantes, el español es su segunda lengua. Otro factor que no puede obviarse es la distancia estructural entre estas lenguas, el español y el árabe pertenecen a familias distintas y difieren en muchas cosas, y, sobre todo, en la escritura, por lo que se dificulta el proceso lectoescritor en estos alumnos. Hoy, cuando el predominio de lo oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras parece ser un objetivo exclusivo, estos escolares tienen que aprender también el español como lengua de cultura para la adquisición de los conocimientos de cualquier materia.

Como decíamos en un trabajo anterior (Ayora, 2008), “somos conscientes de las dificultades que presentan los conceptos de *bilingüismo* y de *diglosia*, y la primera de ellas la encontramos a la hora de definir los términos. Pero vamos a atrevernos a simplificar considerando bilingüe al individuo que domina dos lenguas y las utiliza con parecida destreza, y diglósico cuando se produce un desequilibrio a favor de una de ellas.

Así, en nuestro contexto educativo, como ha quedado expuesto, la igualdad entre dos lenguas en presencia no existe. Su coexistencia está marcada por un desequilibrio a favor del español, por lo que parece claro que los alumnos musulmanes de Ceuta no son bilingües auténticos, pues, si así fuese, dominarían ambas lenguas y, precisamente, el punto nodal de esta cuestión radica en que desconocen total o parcialmente el español”. Sí se puede considerar que se produce una situación de diglosia porque utilizan la lengua fuerte A (español) como lengua de las funciones superiores de la vida social (lengua de la escuela, de la administración y, en general, cuando la actividad que requiere el uso de esta lengua está en relación con la comunidad dominante), y como suele ser habitual, es una lengua escrita; y una lengua débil o B (*dariya*<árabe), que es la de las funciones personales y cotidianas, vida familiar y, en general, la del lenguaje ordinario, y como hemos señalado en este caso concreto, exclusivamente oral, no escrita y no normalizada.

De acuerdo con ello y debido a la dificultad existente a la hora de delimitar bien los conceptos de bilingüismo y diglosia, hemos optado por utilizar el término de *lenguas en contacto* -terreno complejo también, lleno de matices y con una terminología tampoco clara del todo-, en su valor neutro, aceptando lo dicho por H. López Morales (1993, p.78) que considera el manejo de lenguas diferentes como objeto de análisis de las lenguas en contacto, insertada en los estudios de bilingüismo. Del mismo modo, F. Moreno (1998, 327) afirma que cualquier circunstancia de enseñanzas de segundas lenguas es, en realidad, una situación de lenguas en contacto.

Por todo lo expuesto, podemos incidir en que la situación lingüística de Ceuta no trabaja el desarrollo escolar de las dos lenguas en contacto, con lo cual se producirán problemas de aprendizaje. Podemos decir que el sistema persigue la asimilación a la lengua mayoritaria que es la española, la que consideramos lengua dominante si tenemos en cuenta tanto la frecuencia y los ámbitos de uso, unidos a una mayor utilidad y prestigio sociales, además de ser la lengua vehículo de instrucción en la escuela. Estamos ante un caso de *submersión*, caso de lenguas en contacto donde se llevan a cabo programas sólo en la L1 o L2 del alumno, es decir, programas monolingües, circunstancia en la que nos encontramos: la L2 de los escolares es la única lengua de instrucción, por ser la oficial del país.

5. PROBLEMAS DE ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

Como resultado del contacto de lenguas, apreciamos ciertas anomalías lingüísticas en esta población de escolares musulmanes de la ciudad de Ceuta: la interferencia, la alternancia de lenguas o cambio de códigos, o más concretamente, la mezcla de códigos (*cf.* Ayora 1999: 114-116) y a la vez, numerosos problemas en la adquisición del español en todos sus niveles (fonología, morfología, sintaxis, semántica, *léxico...*), en la lectura, en la escritura, etc. En esta ocasión, vamos a detenernos en las deficiencias en la adquisición del léxico por varios motivos. Por un lado, han sido comprobadas las dificultades que conlleva la enseñanza del léxico en la escuela, por lo que considerarlo con el simple hecho de aprender el significado de una palabra que buscamos en el diccionario es un acercamiento totalmente superficial (Palapanidi, 2012). Este mismo autor cita a Luque Durán (2004) quien considera que el lexicón mental, donde reside toda la información de la competencia léxica, está estrechamente relacionado con nuestro entorno y por eso está sujeto a un incesante cambio provocado por la adquisición interminable de nuevas experiencias e informaciones. De esta manera, la adquisición del léxico es un proceso largo e interminable, durante el cual el alumno paulatinamente va aprendiendo las diversas acepciones de una palabra o elemento léxico. En definitiva, resulta difícil explicitar los procesos de aprendizaje del léxico. Los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, la incorporación y la activación o el olvido del vocabulario son múltiples y complejos. Tal y como señala M. Peñalver (1996, p. 104), durante largo tiempo la enseñanza del léxico ha sido una de las facetas peor tratadas de la enseñanza. En efecto, unas veces por olvido, otras por el excesivo peso de la gramática en la tradición escolar, o bien por considerar difícil la sistematización del léxico han hecho que éste quedara relegado a una dedicación ocasional cuando precisamente el léxico es un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua por ser el componente que da sentido al sistema lingüístico.

En este sentido, recordemos que el léxico conoció un momento de auge en la etapa de los análisis de frecuencias. Hasta la década de los años cincuenta se creía que los elementos léxicos más frecuentes eran los más útiles en el manejo de cualquier lengua, lo que motivó que, en sus

inicios, los primeros análisis léxico-estadísticos realizados para conocer el vocabulario usual de una comunidad, sólo consideraron la frecuencia de aparición de las unidades léxicas. Las lagunas en la aplicación pedagógica de estos estudios provocó el origen de la investigación en léxico disponible.

Tras este período, la incursión de los medios audiovisuales provocó que el interés se dirigiera hacia los métodos comunicativos que impusieron los comportamientos verbales ante el análisis y la descripción del léxico. El léxico, por tanto, pasa a un segundo plano en las investigaciones de la Lingüística Aplicada. Durante la década de los ochenta se puso de manifiesto en didácticas de las lenguas la importancia de los enfoques comunicativos que surgieron más adscritos a la enseñanza de lenguas extranjeras que a la de la propia lengua materna. Encontramos entonces una vuelta al estudio de los mecanismos de adquisición del léxico y, por consiguiente, a todo un catálogo de actividades que propicien estos.

En un estudio nuestro anterior (Ayora, 2006) ya mostrábamos nuestra inclinación a pensar “que la adquisición y enriquecimiento del léxico es de gran importancia, ya que las palabras no son elementos aislados, sino que forman parte de una comunicación que está formada por unidades de niveles superiores como son las oraciones y los textos, además del apoyo extratextual (pragmática, sociolingüística..., aspectos que han de ser considerados en la reflexión lingüística que acompañe a cualquier práctica discursiva); por medio de las palabras dentro de un contexto, expresamos todos los actos de habla”. Por ello, un caudal léxico deficiente en los escolares incide negativamente en todo aprendizaje y en la persona en general. Conlleva una falta de flexibilidad cognitiva en una sociedad cada vez más compleja, heterogénea y plurilingüe.

Otro aspecto que debería tratarse y que tiene que ver con la adquisición del léxico es el problema de la memorización del término con su equivalencia en su lengua materna y lo que se podría llamar el sistema intermedio en el alumno, a base de errores y transferencias de su lengua materna a la L2. Las interferencias, en el ámbito de las lenguas en contacto, pueden afectar a todos los niveles lingüísticos pero se manifiesta de forma más clara en el léxico, ya que éste se considera un sistema primario y elemental y no tan homogéneo como los fonológicos y

morfológicos que son secundarios (*cf.* Etxebarria, 1985, p. 71), aunque sin duda las de carácter fonológico son las más rebeldes.

En este sentido, si las investigaciones realizadas sobre la organización del lexicón mental de una L1 no han obtenido resultados convincentes, en menor medida podemos hablar con certeza de cómo se organiza el este en el caso de una L2. Algunos estudios parecen indicar que las palabras en L2 están ordenadas en la memoria de acuerdo a características fonológicas. Así, Laufer (1989) llega a la conclusión de que mientras en L1 la organización descansa en principios semánticos, en L2, el lexicón se organiza según criterios fonológicos. Sin embargo, basándose en la investigación de este autor, López Morales (1992) dice:

No parece que haya diferencias mayores entre L1 y L2 con respecto a la organización de las unidades léxicas para comprender que parten de un orden fonológico, pues son varias las posturas teóricas que así lo proclaman. Otra cosa muy diferente es la producción, en la que la organización semántica parece primar.

En nuestro caso esto arroja interesantes reflexiones si tenemos en cuenta que las dificultades de los musulmanes en el plano fonético-fonológico radican tanto en los propios sonidos de la L2 como en su adaptabilidad para ser combinados. Por ejemplo, el subsistema vocálico del árabe tiene tres vocales y sus alófonos, frente a las cinco del español y sus variantes, así como las semivocales y semiconsonantes. Si a esto añadimos que la lengua materna de estos alumnos es una variedad con enormes lagunas en su léxico, es evidente que no son pocas las pruebas existentes para comprobar la dificultad en el aprendizaje por parte de este grupo por lo que podemos preguntarnos qué vocabulario se debe enseñar, qué léxico se debe trabajar y cuál se debe rehabilitar, etc. En líneas generales, es importante que los docentes sean conscientes del léxico que debe adquirir el alumno. Hay que analizar las necesidades personales y las del grupo, situados en el entorno al que pertenecen.

6. PROPUESTA METODOLÓGICA

Tanto para una L1 como para una L2, existen básicamente dos maneras de adquirir vocabulario: por inmersión y por aprendizaje consciente. En el segundo de los casos, nos parece interesante recurrir a actividades que

reflejen aspectos lingüísticos por supuesto, sociolingüísticos, cinésicos y pragmáticos (asociación de palabras con imágenes, utilización de gestos, elaboración de un diccionario mediante el empleo de fichas escritas en ambas lenguas; a través de la dramatización representar una festividad de ambas culturas, etc.) para de esta manera enriquecer el vocabulario mediante ejercicios de expresión oral y al mismo tiempo corregir posibles interferencias y conseguir que utilice espontáneamente nuevos conceptos.

Pero además, para una enseñanza eficaz debemos realizar una cuidadosa planificación. En el caso del vocabulario, es imprescindible recurrir a un estudio de *disponibilidad léxica* en los niños de primaria porque creemos que su utilidad es múltiple y variada. Entre otros objetivos, nos permitiría conocer el caudal léxico español disponible de los alumnos musulmanes; podríamos analizar las distintas fases del proceso de adquisición del español por parte de esos alumnos; examinaríamos y trataríamos de corregir los errores léxicos característicos que cometen esos hablantes, y dispondríamos de un material básico sobre el que poder realizar la selección de las unidades léxicas que deben ser enseñadas, cuestión esta última de suma importancia. Algunos autores como Bartol (2010) subrayan la necesidad de realizar una selección léxica adecuada que cubra las necesidades de cada alumno en las diferentes fases de la adquisición de la L2.

Como ya hemos indicado anteriormente, tras comprobar que el factor frecuencia no servía por sí solo, nacen los estudios de *disponibilidad léxica* para averiguar cuál es el vocabulario fundamental de una comunidad de habla determinada. Sus orígenes los debemos a un grupo de investigadores franceses (cf. Michéa, 1953; G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivénc y A. Sauvageot, 1956) que se encontraban realizando los trabajos de preparación del francés fundamental, y observaron que determinadas palabras consideradas comunes o generales no eran frecuentes, es decir, no aparecían en las fuentes realizadas en la obtención de datos, consecuencia de que hay vocablos que sólo actualizamos si hablamos de un tema determinado, y que, por ello, es muy difícil que aparezcan en una lista de palabras frecuentes. Dedujeron que la frecuencia de los sustantivos no depende del número de palabras analizadas, sino de los

temas tratados en los textos o en la conversación. Además, Saralegui y Taberero (2008) señalan que el léxico básico abarca principalmente palabras gramaticales, principalmente preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares. De acuerdo con ello, estos investigadores franceses establecieron dos tipos de vocabulario: frecuente y disponible. Las palabras frecuentes aparecen en cualquier tipo de texto con independencia del tema tratado (se denominan también *atemáticas*). Las palabras disponibles aparecen en situaciones específicas, cuando el tema de conversación o del escrito lo requiere (llamadas *temáticas* porque dependen del tema). La combinación de los datos que proporcionan los léxicos frecuentes y los disponibles da lugar al léxico fundamental de una comunidad, y éste constituye la base sobre la que se establece cualquier tipo de programación relacionada con el vocabulario

Los datos de los estudios de disponibilidad léxica se han aplicado tanto a la enseñanza de la L1 como de la L2. Y también, los resultados de estos estudios se han podido aprovechar para analizar las producciones lingüísticas de hablantes de comunidades bilingües o de comunidades donde hay contacto de lenguas como es nuestro caso. En cuanto al español, según Bartol (2006), se ha incrementado el interés en los estudios de disponibilidad léxica después de la década de los noventa. De esta manera, surge el Proyecto Panhispánico del léxico disponible, dirigido por López Morales. Su objetivo es publicar el léxico disponible común en todo el mundo hispanohablante y de cada uno de los países que forman la comunidad hispanohablante.

En cuanto a la metodología de los estudios de disponibilidad léxica se recurrió a pruebas asociativas para obtener en superficie las palabras de que disponía un determinado hablante o grupo de hablantes. Surgen así los denominados *centros de interés* o campos asociativos, estímulos verbales propuestos a los informantes para que escriban todas las palabras que les vengan a la mente relacionada con ellos, o lo que es lo mismo, lograr activar artificialmente unas unidades archivadas en el lexicón mental, proceso interesantísimo para obtener el mayor número de palabras o entradas léxicas asociadas, fin primordial de la disponibilidad léxica.

Concretamente en el trabajo que presentamos y para cumplir con los objetivos propuestos vamos a exponer la planificación de las acciones

programadas. En primer lugar, seleccionaremos un número determinado de informantes de un curso de primaria, en función de las variables sociolingüísticas con las que trabajemos de forma que podamos analizar la influencia de las mismas en el léxico disponible encontrado. Para la selección y caracterización de los informantes según las variables sociales, se procederá a la realización de las encuestas que nos provean del material de estudio.

Se entregará a los informantes un test en el que se recoge la información sobre los sujetos. Cada contexto impone sus propios condicionamientos, aunque existen algunas características comunes. Junto a las más unánimemente compartidas (sexo, nivel sociocultural, y tipo de escolaridad) hemos añadido “lengua materna, lengua utilizada en casa y lengua utilizada fuera del recinto escolar”, por las ya citadas características de nuestro entorno donde ha quedado claro que la lengua está íntimamente ligada al factor étnico, principal responsable de la variación en comunidades como la nuestra en la que conviven hablantes pertenecientes a distintas culturas y religión. También consideraremos la variable “lugar de residencia durante la mayor parte de su vida”, sin descartar la idea de la variable “horas que ve la televisión”. En cambio, nos veremos obligados a descartar otros factores de aplicación habitual en este tipo de estudios, como el factor espacial (zona rural o urbana) por no ser relevante en este caso, ya que todos pertenecen a la urbe. Tampoco consideraremos el contraste litoral/interior por llevarse a cabo el estudio en una sola ciudad y no tener que confrontar datos, como se ha hecho en otros estudios de ámbito provincial. Del mismo modo, no trabajaremos el factor edad por estimar que queda neutralizado, ya que los encuestados van a ser todos del mismo curso.

La recogida de materiales se llevará a cabo aplicando unos tests que son el instrumento de la investigación y que constan de una primera página en la que se recogen los datos que nos van a permitir la citada estratificación sociolingüística (sexo, nivel sociocultural...), y en páginas sucesivas les presentaremos las pruebas asociativas con los centros de interés seleccionados distribuidos de tres en tres; debajo del nombre de cada centro, que irá en la parte superior, se asignarán treinta espacios lineados para facilitar las respuestas. Esta organización en líneas permitirá que

podamos calcular el índice de disponibilidad de cada vocablo ya que, el orden de aparición de cada elemento en la columna es un factor esencial para establecer la clasificación dentro de cada centro de interés. Para contestar a cada centro, se les concederá a los informantes un tiempo que hasta el momento suele ser de dos minutos, agotados los cuales se pasará al siguiente. Tanto el número y la naturaleza de los centros de interés, como el tiempo para contestar, son dos factores objeto de discusión por parte de los distintos investigadores. Nosotros pensamos que es recomendable trabajar sobre una base común (tradicionalmente se trabajan dieciséis centros de interés) que posteriormente permita la comparación de las distintas investigaciones pero con la posibilidad de adicionar nuevas áreas conceptuales, de forma que los resultados se ajusten de manera más fiel a la realidad lingüística de la comunidad o grupo social (*cf.* Ayora, 2000).

Una vez recogido el material, en una nueva fase, será sistematizado y sometido a un cuidadoso trabajo de edición para su posterior procesamiento. De las distintas formulaciones para el cálculo de la disponibilidad diseñadas en el tratamiento de los datos de este tipo, utilizaremos la propuesta por los profesores de la UNAM J. López Chávez y C. Strassburger en 1987 y que parte del análisis de una matriz de vectores en la que participan la frecuencia absoluta con que aparece cada unidad en cada posición de las listas obtenidas, la frecuencia absoluta de la unidad, el número de sujetos que participa en la encuesta, el número de posiciones alcanzadas en el centro de interés analizado y las posiciones en que fue dicha cada unidad. El procesamiento informático nos muestra el índice de disponibilidad general de cada unidad por centro de interés, además del mismo en relación con cualquiera de las variables incluidas. Para ello, utilizaremos el programa Lexidisp desarrollado por J. E. Moreno y A. García de las Heras, con el asesoramiento lingüístico de F. Moreno (1995). Con este programa se obtienen los índices de disponibilidad léxica, la frecuencia de aparición de los vocablos, los promedios de respuestas por participante, el índice de cohesión, el orden de los rasgos de los valores

Después de este análisis cuantitativo, realizaremos uno de tipo cualitativo, para lo que aplicaremos unos criterios o pautas de unificación

tomados ya en cuenta por los estudiosos del tema y concluida esta fase, estudiaremos una serie de factores lingüísticos dentro de cada centro de interés: préstamos, extranjerismos, marcas comerciales, lenguaje popular, interferencias... También analizaremos los diferentes grupos léxicos y las relaciones asociativas del léxico recogido en los distintos centros de interés.

Al final de estos análisis, presentaremos un diccionario general de términos y uno por cada variable de la investigación. Comprobaremos si existe relación asociativa entre los diversos centros de interés y las correspondientes variables sociales. Se presentarán los materiales exponiendo los vocablos por cada centro de interés y en cada uno se ofrecerá: el grado de disponibilidad en orden decreciente; la frecuencia relativa y la frecuencia acumulada (cf. Ayora 2006).

7. CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto, defendemos que para una correcta enseñanza del léxico necesitamos una planificación previa que integre estudios de disponibilidad léxica en alumnos de primaria, y concretamente, en estos alumnos inmersos en un contexto de lenguas en contacto. Los resultados nos servirán no sólo para seleccionar el léxico fundamental adecuado al niño, sino también para comprobar las posibles deficiencias de los escolares, tanto léxicas como ortográficas, y las causas a las que presumiblemente se deben aportarán relevante información a la Psicolingüística, pues ayudan al descubrimiento de no pocos de los elementos asociativos del lexicón mental de una persona; estableceremos estratificaciones de comunidades de habla (Sociolingüística), y del mismo modo, el léxico disponible nos refleja la cultura y la sociedad en que se mueve un grupo social (Etnolingüística). Precisamente estas disciplinas lingüísticas y alguna otra como la Pragmática, han insistido en la importancia del estudio de la lengua en situaciones reales de habla. Es necesario pues, conocer en general el repertorio verbal de nuestros alumnos, y en particular el repertorio léxico –finalidad de nuestro estudio-, porque, en función de los resultados que recojamos, se establecerán los planteamientos de partida del docente, así como las programaciones de las distintas

actividades y de los procesos de evaluación., además de permitirnos la comparación léxica de los hablantes de L2 aprendientes de L1, lo que puede hacernos ver las posibles lagunas en la competencia léxica de los aprendices de Lengua Española y detectar los centros de interés que no se han desarrollado. Sin embargo, creemos que todavía queda un paso importante por dar. Como manifiesta Carcedo (2000, p. 44) y con el que estamos totalmente de acuerdo:

El espléndido auge que hoy vive la enseñanza del español como lengua extranjera, patente, entre otras muchas cosas, en la aparición de una ingente cantidad de material didáctico, no siempre parece ir acompañado, como debiera, de un adecuado aprovechamiento de los avances producidos en la investigación lingüística.

De este modo, no podemos olvidar la importancia de estos estudios de disponibilidad léxica desde un punto de vista pedagógico para la adquisición y enriquecimiento de una segunda lengua.

8. REFERENCIAS

- Ayora, M^a del C. (1999). Algunas consideraciones sobre la enseñanza del español en una comunidad bilingüe: los escolares musulmanes de Ceuta, *Humanística*, 11, 109-117
- Ayora, M^a del C. (2000). La disponibilidad léxica en una situación de contacto de lenguas. Comunicación presentada en el IV Congreso de Lingüística General en Cádiz, en M^a. D. Muñoz Núñez, A. I. Rodríguez-Piñero, G. Fernández Smith y V. Benítez Soto, (eds.): *IV Congreso de Lingüística General (Cádiz, del 3 al 6 de Abril del 2000)*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Volumen II, Comunicaciones. pp. 159-170
- Ayora, M^a del C. (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. *Tonos (Revista Electrónica de Estudios Filológicos)* (16). <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>
- Ayora M^a del C. (2010). Diversidad lingüística y cultural en un ámbito educativo de lenguas en contacto. *Pragmalingüística* (18) 30-52. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/203>
- Ayora, M^a del C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística, *Pragmalingüística*, 25. Cádiz, Publicaciones de la Universidad de Cádiz. pp. 31-49

- Ayora, M^a del C. (2018); “Reflexión sobre la diversidad lingüística en un mismo contexto situacional y su incidencia en el fracaso escolar”, *Tendencia Editorial UR*, Bogotá, Colombia. Editorial Universidad del Rosario, n^o 14, pp. 35-38
- Bartol, J. A. (2006). La disponibilidad léxica. *RSEL*. vol. 36, pp. 379 - 396
- Bartol, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En R. Castañer Martín y V. Lagüens Gracia (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*, pp. 85 - 107
- Carcedo, A. (2000): Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición). *Annales Universitatis Turkuensis*.
- Cummins, J. (1986): Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües, *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-68
- Etxebarria, M. (1985): *Sociolingüística urbana. El habla de Bilbao*. Universidad de Salamanca
- Etxebarria, M (1995): *El bilingüismo en el Estado Español*. F. B. V.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot A. (1956). *L’elaboration du Français élémentaire. Étude sur l’établissement d’un vocabulaire et d’une grammaire de bas*. Didier.
- Herrero Muñoz-Cobo, B. (2014), *El árabe ceutí. Un código mixto como reflejo de una identidad mestiza*. Instituto de Estudios ceutíes
- Laufer, B. (1989). A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency. P. Nation y R. Carter (eds.), *Vocabulary acquisition*. Volumen especial de AILA- *Revue de L’AILA*, 10-20.
- López Chávez y Strassburger, C. (1987): Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. México, UNAM.
- López Morales, H. (1992). “En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”, *RLA*, 30, 39-50.
- López Morales, H. (1993): *Sociolingüística*. Gredos
- Luque Durán, J. (2004). Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo. *Estudios de Lingüística del Español*. vol. 21
- Marbá, T. (1998): “Desde la Sociolingüística”. En A. Mendoza (coord.) et al., *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Horsori. pp. 49-60
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas
- Michéa, A, R. (1953). *Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage*, *Les langues modernes*, 47, pp. 338-344

- Moreno, F., Moreno, J. E. y García de las Heras, A. J. (1995) “Cálculo de disponibilidad léxica. El programa LEXIDISP”, *Lingüística*, 7, 243-249
- Moreno, F. (1998): *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11), 62–7.
- Peñalver, M. (1996). “Didáctica del léxico”, *Lenguaje y Textos*, 9, 104-107
- Saralegui, C. y Tabernero, C. (2008). “Aportación al Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible: Navarra”. En I. Olza., M. Casado, R. González Ruiz (eds.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.as del mundo. *Estudios de Lingüística del Español*. vol. 21. p. 745 - 761
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986): *Educación y Bilingüismo*. Santillana

VISIONES DE LO FORÁNEO: EXOTIZACIÓN Y TRANSCREACIÓN BILINGÜE EN LA INDUSTRIA DE LA TRADUCCIÓN

ANNABELLA CANNEDDU
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como referencia una serie de traducciones al italiano de textos contemporáneos procedentes de países de habla hispana, pondremos en evidencia como, en el mercado de la literatura traducida, exista una tendencia a esencializar los elementos culturales del texto de origen mediante técnicas de traducción reconducibles a la macroestrategia de la llamada exotización. La primera consecuencia de esta actitud se da en el texto, mediante la creación de obras bilingüe a partir de originales que no lo son. De ahí, veremos cómo las elecciones microtextuales – y las estrategias macro, en cadena – contribuyen en configurar no solo el resultado estético de la obra traducida, sino también más amplias estrategias de mercado, que influyen en las relaciones entre las diversas áreas del polisistema literario. La actitud exotizante, como veremos, conlleva no solo la reificación de la alteridad por parte de la industria traductora, sino también la reificación de lo propio en aquellas producciones que nacen con el objetivo de la exportación.

La exotización es defendida en la literatura académica en contraposición a la nivelación domesticante, que comportaría la sustitución del elemento ajeno con elementos locales; se decide entonces magnificar el elemento ajeno, aunque permanezca aislado con respecto al cuerpo del texto, que se convierte así en elemento esencial para la construcción del producto editorial en el mercado de acogida. La cuestión, como veremos, no siempre es relacionada al grado de traducibilidad entre idiomas, y la misma forma de traducir se configura como una manera de orientar

el posicionamiento del texto en el mercado de recepción, con la ulterior consecuencia, esta vez fuera del texto, de crear cánones parciales, consolidados mediante la repetición, que no se corresponden al contexto de producción de los originales, y que se resisten a la introducción de elementos innovadores.

Un antídoto a este fenómeno podría residir, según nuestra hipótesis, en la incorporación de elementos de análisis textual procedentes de la semiótica interpretativa y de la semiótica de la cultura en la práctica de la traducción; en este sentido, presentaremos posibles estrategias, alternativas a la dicotomía exotismo/domesticación, de traducción adecuada, resumibles bajo la etiqueta de la naturalización (ni exotismo, ni sustitución domesticante), hacia una traducción incluyente que sea capaz de neutralizar aquella oposición propio/ajeno que de hecho encasilla las culturas en compartimentos estancos, y enredadas en el relativismo cuando entran en contacto.

De estas reflexiones delinearemos las bases para un modelo aplicativo que pueda funcionar en una óptica recursiva – del término a la frase y de ahí al texto, y por tanto al sistema literario de acogida –, realizable desde la superposición de los conceptos de interpretante y de unidad traductiva. En el modelo que imaginamos, el carácter de neutral de la traducción coincidiría con el de *optimal*, poniéndose como “tercera vía” elegible, otra opción más respecto a la dicotomía clásica de los estudios de traducción que opone la apropiación domesticante a la exotización, lo cual permitiría, idealmente, superar también otras oposiciones rígidas (propio/ajeno; hacia el texto/hacia el lector) con las que se enfrenta el traductor tanto en la teoría como en la práctica. Vamos entonces a tratar la temática de la exotización de lo foráneo en la industria de la traducción editorial, delineando primero un panorama del fenómeno para luego proponer una serie de estrategias textuales alternativas y más incluyentes del elemento cultural ajeno.

2. ESENCIALISMO, CULTURALISMO, REIFICACIÓN

En el mercado de la literatura traducida, la reificación de la alteridad cultural a fines de posicionamiento en el mercado es una práctica muy

difundida y casi automática; la exotización de los textos originales es, de hecho, un fenómeno bien arraigado en la práctica de la traducción, al menos en Italia, que es nuestra área de referencia, a pesar de no haber encontrado hasta ahora un tratamiento homogéneo desde el punto de vista teórico. En esta contribución iremos entonces exponiendo cómo la modalidad de traducción de los textos afecta directamente al consumo editorial, ya que es la misma modalidad de traducción que delinea las estrategias de promoción del producto libro.

Las llamadas traducciones exotizantes tienden a esencializar los elementos considerados específicos de una cultura (los llamados *realia* y *cultu-remas*, pero también las formas de tratamiento o los estados de ánimo), por lo tanto, considerados intraducibles, para transmitir al lector el "color local" del original (Vlahov y Florin, 1969). En los estudios de traducción, la exotización es presentada generalmente, de acuerdo con la dicotomía de Venuti (1995), como una estrategia alternativa (y preferible) a la domesticación, que en cambio reemplaza el elemento ajeno con elementos locales. Este enfoque de la traducción no parece considerar el proceso interpretativo que guía el trabajo del traductor, que es reducido a sustitución de diccionario, ni las implicaciones éticas y políticas de la práctica de la traducción (investigadas, entre otros, por Berman, 1985, y Ricoeur, 2001).

La premisa de partida de nuestro trabajo es que la cuestión no parece referirse al grado de traducibilidad entre idiomas, sino a elecciones deliberadas (la traducción, recordamos, es un proceso decisonal): se elige no traducir ciertos elementos, y se decide caso por caso qué elementos magnificar. El elemento cultural ajeno queda aislado del resto del texto y toma su espacio en la construcción del producto-libro: empezamos por la nota introductoria firmada por el traductor, continuamos con las notas a pie de página, llegamos al clásico glosario al final del texto, hasta los posts social y rubricas que acompañan algunos lanzamientos editoriales con especial hincapié en los términos más exóticos, no traducidos, explicados al lector: en definitiva, si Eco (2003) nos enseñaba que la nota explicativa ratifica la derrota del traductor, el glosario parece hoy haberse convertido en su trofeo.

A nivel textual, la inserción de términos en lengua extranjera, enfatizados por el uso de cursivas, configuran una estrategia de *constant editorializing* (termino de MacDonald, 1960, retomado por Eco, 1964); el lema implícito transmitido en las traducciones exotizantes se puede resumir con algo como: "el texto que usted está leyendo es expresión auténtica de la cultura de origen, y cada uno de estos términos incomprensibles es una prueba de ello", lo cual se podría asimilar a la estrategia textual de un menú étnico o de un folleto turístico; la traducción exotizante utiliza, en resumen, las mismas técnicas textuales utilizadas en la redacción de textos turísticos o relatos de viaje, distorsionando de tal manera la coherencia textual y la intención del original. Las estrategias exotizantes se concretan en la presencia de elementos paratextuales (notas introductorias del traductor, notas explicativas a pie de página, recopilación de glosarios al final del texto) que no tendrían lugar si los elementos textuales a los que se refieren se hubieran traducido; y se concretan también en la elección de títulos "evocadores" que poco tienen que ver con los títulos originales (un ejemplo puede ser el bestseller mundial *La hija de la española* (2019) de Karina Sainz Borgo, que en Europa salió en varios idiomas como el equivalente de "Una noche en Caracas"); y luego en las imágenes de portada y en las sinopsis publicitarias, a través de la reiteración estereotipada de temas y figuras dadas como esenciales de la cultura de origen del autor, hasta las reseñas y comentarios de crítica que en cierta medida delinear la recepción de un autor y su obra.

3. LA EXOTIZACIÓN COMO ESTRATEGIA EDITORIAL Y DE POSICIONAMIENTO EN EL MERCADO

La exotización llama la atención especialmente en las imágenes de portada (que no tienen nada que ver con las originales, y a veces se asemejan a postales de viaje, con paisajes exóticos, y como dijimos en la elección de títulos, más o menos evocadores de exotismo y alteridad. Pero donde más llama la atención es sobre todo en la devolución de realia y culturemas, que el traductor conceptualiza como tales según su propio enfoque al texto, puesto que la identificación de un traduceante adecuado – ni exotizante ni domesticador – siempre es posible cuando

superponemos las nociones de *traducente* y la de *interpretante* (así como delineadas en el Tratado de Semiótica General de Eco, del cual también tomamos las nociones de *marca connotativa* y *unidad cultural*). En resumen, siempre es posible crear y recrear sobre la base de denotaciones y/o connotaciones que deben resaltarse caso por caso, según los contextos y co-textos, siendo todo interpretable y, por ende, traducible.

La dicotomía clásica exotismo/domesticación de Venuti (1995) ha sido, por su parte, superada por la crítica contemporánea (Carbonell, 1996; Vidal, 2000 y por el propio Venuti en sus estudios posteriores), que introduce nociones de semiótica en los estudios de traducción y presenta estrategias alternativas de traducción adecuada, resumidas bajo la etiqueta de naturalización (ni exotismo, ni sustitución domesticante). La crítica de hoy también coincide en considerar el exotismo ya no como una oposición, sino como una declinación de la traducción domesticante; sin embargo, la enseñanza de la traducción permanece anclada en esa oposición, y así la industria editorial, que no entreve en traducción exotizante la actitud etnocéntrica que denuncia en la estrategia opuesta.

Para preservar la alteridad cultural, por lo tanto, varios elementos accidentalmente presentes en el texto original son magnificados en la traducción, que los recodifica como términos marcados; que a dictar, entonces, la estrategia de traducción sean las mejores intenciones, o una visión etnocéntrica abierta, el *efecto de sentido*, según la definición de Greimas (1970), es el mismo, y lo que se devuelve al lector es a lo sumo un vago sentido de alteridad, sin ninguna denotación o referencia inmediata, y sobre todo sin las connotaciones que se esperaba mantener. El recurso del exotismo, dijimos, es utilizado incluso cuando el idioma de traducción tendría equivalentes inmediatos (como en *café con leche* en las traducciones italianas de Bolaño o la *saudade* Portugués, los ejemplos son innumerables). Más allá de estos ejemplos también ridículos, la exotización es un asunto serio, porque lleva consigo toda la visión etnocéntrica de la industria que la pone en práctica, y que a través de la reificación impide que de hecho haya un contacto real entre culturas, las cuales permanecen bien separadas en compartimentos estancos, y se enredan en el relativismo cuando tratan de encontrarse. Además, la industria editorial exotista asigna a cada área geográfica temas específicos:

interesa traducir al autor africano de habla portuguesa si el tema es poscolonial, al autor magrebí si habla de racismo, y así sucesivamente.

Desde el punto de vista cultural, este tipo de traducción no trae innovación en el país de recepción, ya que los textos a traducir se seleccionan para adherirse a los cánones parciales de referencia (nuevamente Even-Zohar), que se han consolidado a lo largo de los años a través de la repetición de temas y figuras; es más, la tendencia exotista de las industrias que adquieren los derechos de traducción también puede influenciar las producciones literarias locales que, llamadas a representar la presunta esencia de su cultura, nacen ya pensadas para el público extranjero (como fue el caso de la llamada literatura de exportación de Brasil, y como es el caso de muchas producciones literarias actuales de África). Estrategias más amplias de posicionamiento en el mercado a su vez orientan las relaciones entre las diferentes áreas del polisistema literario (Even-Zohar, 1979), hasta el punto de orientar las formas de interacción dentro del polisistema literario, con la creación de cánones parciales que no corresponden al contexto de producción del original, y que no aportan innovación cultural, y se basan en elecciones macro de repetición en cadena (desde la elección del título hasta el sistema paratextual), las que transmiten, en conjunto, estrategias de mercado más amplias.

4. ESTRATEGIAS TEXTUALES EXOTIZANTES Y CONSECUENCIAS INTERPRETATIVAS

Demos ahora algunos ejemplos que resaltarán cómo las elecciones microtextuales individuales (y las estrategias macro en cadena) contribuyen a esbozar estrategias de mercado más amplias, individuando para cada caso estrategias alternativas tanto al exotismo como a la sustitución domesticante, ya que creemos que la traducción *optimal* (en el sentido de más adecuada posible) sea radicado en la neutralización de la categoría propio/ajeno, en la neutralización y naturalización de las diferencias como misión ideal del traductor. Las herramientas de la semiótica textual y de la semiótica de los media permiten detectar estrategias promocionales, a través del análisis isotópico de las sinopsis publicitarias, y la comparación de las portadas de las traducciones con las originales, resaltando

como a través de la reiteración de temas y figuras, e imágenes estereotipadas de la culturas *otras* por un lado, es posible crear nuevos vínculos intertextuales que contribuyan a dar forma al subgénero de la literatura traducida (Even-Zohar, 1995), además que *modelos de realidad* (Iglesias-Santos, 1994), también consolidados mediante la repetición.

La tendencia a culturalizar las unidades de traducción caracteriza aquellas traducciones cuya estrategia textual se basa en una oposición rígida propio/ajeno y que, por lo tanto, tienden a esencializar el elemento extraño, o a reemplazarlo con elementos propios, poniendo como centrales elementos que solo accidentalmente son presentes en el original. Un posible antídoto puede consistir, en nuestra opinión, en la integración de elementos de análisis de la semiótica textual e interpretativa, y en la superposición de los conceptos de interpretante y unidad de traducción, algo que amplía de inmediato la traducibilidad, quitando terreno a la base teórica que justificaría las traducciones exotizantes según un supuesto "desajuste" con la lengua y la cultura receptoras. Porque si es cierto que es el material lingüístico que da forma a las traducciones, no es igualmente cierto que el lenguaje utilizado condicione su éxito (estaríamos, de lo contrario, a la antigua hipótesis Sapir-Whorf sobre el relativismo). Es el uso creativo del lenguaje, como recodificación adecuada del texto original (cfr. Torop, 2010), lo que permite considerar al traductor como *autor* la traducción, siempre entendida como una evolución del significado del original, y no como equivalencia (Lotman, 1964).

De la superposición de los conceptos de traducente e interpretante se derivan dos consecuencias fundamentales: la primera es que la unidad de traducción puede no coincidir con el término único, por lo que reiteramos una vez más la conveniencia de abandonar la idea de traducir por "unidades microtextuales" (Ruiz Noguera, 2003); la segunda es que "*el interpretante de un signo podría no ser un signo de la misma tipología* (es decir, perteneciente al mismo sistema semiótico) y, por lo tanto, la denotación de una palabra no necesariamente es traducible con otra palabra" (Eco, 1975: 198; cursiva del autor). Por lo tanto, la labor interpretativa del traductor radicaría en interpretar el texto original de la mejor manera posible y reformularlo de acuerdo con las herramientas que la diferente materia lingüística le ofrece. El traducente más adecuado puede ser, pero

no necesariamente, un término correspondiente, o puede ser una oración, un discurso, un sèma aferente, una imagen mental que luego el traductor debe saber representar con el material lingüístico a su disposición. Es en esta perspectiva que el concepto de traducibilidad resulta expandido, puesto que una teoría de la traducción basada en una teoría de la interpretación deba necesariamente tener en cuenta la naturaleza compositiva del semema, teniendo en cuenta que la invariante de traducción es en cualquier caso negociable (cf. Eco, 2003: 83-94). Una teoría de la traducción que quiera ampliar sus posibilidades de implementación puede encontrar una válida base teórica en la semántica composicional tal como descrita en Eco (1975). Partiendo de este supuesto será más fácil eludir el escollo de la traducción de los realia y culturemas.

En resumen, sería el deseo de individuar el elemento extraño y exótico lo que crea la necesidad del glosario, la nota al pie o la nota introductoria. Es la macroestrategia de la exotización (Venuti, 1995) la que determina el uso de exotismos en la traducción, que se ponen en cursiva según la norma editorial, y la necesidad del uso de explicitaciones extratextuales. Es la estrategia de traducción que configura ciertos elementos como "ajenos", que por lo tanto no son mediados, porque considerados intraducibles. A nivel textual, esta estrategia implica la inserción de términos en lengua extranjera que permanecen separados, incluso gráficamente, del resto y dificultan la lectura con continuos tropiezos y la recuperación de información *fuera del texto*. Cada vez que el lector encuentra un término extraño, el proceso semiósico se interrumpe: el exotismo no denota nada, y el efecto de sentido que connota, lo que el lector percibe, es a lo sumo un vago sentido de alteridad; alteridad que se asocia inmediatamente con la ininteligibilidad de lo que se configura como ajeno e irreconciliable con lo propio.

5. ESTRATEGIAS TEXTUALES ALTERNATIVAS: NI EXOTISMO NI DOMESTICACIÓN

La explicitación textual aparece inmediatamente superflua si se abandona la idea de *traducción cultural*, por ser la misma categorización propio/ajeno problemática, cuando se la utiliza para configurar estrategias

contrapuestas (y sin embargo complementarias) de aproximación al texto. A este respecto, es deseable una neutralización entre los términos, como propondremos en nuestros ejemplos, a fin de trazar los vínculos entre las elecciones microtextuales individuales, las estrategias editoriales y las estrategias de promoción, a través de cinco técnicas, que son:

- Naturalización
- Extranjerización proficua
- Generalización
- Omisión de información
- Gestión del residuo traductivo mediante compensación

Podemos individuar dos macroestrategias alternativas a la dicotomía exotismo/domesticación, tendientes a la neutralización de diferencias, que son la *naturalización* y la *extranjerización*, aplicables para las decisiones concernientes los resultados de traducción a nivel microtextual de acuerdo con las técnicas que detallamos a continuación, proporcionando una breve descripción de cada una. Más allá de algunos elementos, como los términos que designan especies endémicas, no reconocemos ningún impedimento para la traducción de muchos realia, cuya interpretación exotizante sigue siendo en nuestra opinión una estrategia editorial precisa; por lo contrario, las técnicas destacadas aquí permiten que la traducción se realice plenamente *en el texto*, sin necesidad de distinguir entre traducciones textuales y traducciones metatextuales (cfr. Torop, 2010).

- *Naturalizar* acomodando los elementos ajenos al texto, evitando cualquier tipo de normatización. - *Extranjerizar* sin exotizar. Ya el simple hecho de abandonar el uso de la cursiva, que como se ha reiterado arriba no reenvía a otra cosa sino a la alteridad, hemos visto como una buena forma de naturalizar todos aquellos elementos que realmente requieren préstamos (como los realia que se refieren a especies endémicas). En nuestra visión sería útil limitar ese tipo de elección a los elementos estrictamente necesarios, pues la palabra extranjera en

cursiva crea un texto bilingüe para lectores que no lo son y bloquea el proceso semiósico, o lo aplaza fuera del texto.

- *Generalizar* siempre nos parece una solución más elegante que no la explicación de diccionario o la consulta de glosarios, ya que traducimos literatura, y no estamos tratando con un libro de cocina o un relato de viajes. Los elementos que no son fundamentales no deberían preocupar al traductor más que la devolución artística del texto.
- *Omitir* información, como sucede en la localización o en otros tipos de traducción técnica (piénsese por ejemplo en los *omissions* de las traducciones juradas, utilizados cada vez que un elemento *no procede* en un nuevo contexto), evitando los excesos de celo y reconociendo la imposibilidad de mantener toda información. Por poner un ejemplo, *el almuerzo está listo* en lugar del nombre del plato puede ser una traducción adecuada, y la pérdida no es menos grave que la de todas las asonancias y juegos de palabras que en la traducción no se pudo mantener;
- *Gestionar el residuo* se hace posible si dejamos de pensar en la traducción como equivalencia y comenzamos a considerarla una adaptación; se abre así también a la posibilidad de emplear la técnica de *compensación* (cf. Osimo, 2011) por los elementos no centrales en el texto; por ejemplo, no vemos como herjía traducir "Te preparo una sopa de miso", con "Te preparo algo caliente" y compensar la ocurrencia posterior con "estaban comiendo una sopa de miso"; lo importante en nuestra visión es evitar esencializar este tipo de realia en virtud de la transmisión de un indefinido color local.

En resumen, precisamente por los continuos intercambios que se dan en el mundo globalizado actual, nos parece inapropiado considerar las culturas como bloques monolíticos, ya que los textos se influyen entre sí independientemente del origen geográfico de los autores de esos textos; autores que a su vez se formaron leyendo traducciones, las cuales influyen tanto en su escritura como en las lecturas relacionadas con los cánones nacionales. También en consideración de esto, sería deseable,

además de una multiplicidad de combinaciones entre lo propio y lo ajeno a través de las técnicas ejemplificadas, la superación del concepto mismo de traducción cultural, devolviendo el proceso de traducción a una operación entre textos. Realia y culturemas podrían así considerarse como otras categorías lingüísticas, y traducirse de la misma manera que se traducen sustantivos, adjetivos y proposiciones: es decir, negociando el interpretante – el traducente – que casi nunca es restituible palabra por palabra, y que debe identificarse caso por caso, pero aún dentro del marco de una estrategia *recursiva*, que sepa mirar al complejo del texto, prestando atención a las isotopías dominantes para no deslizarse en matices de significado no deseadas y para no afectar la consistencia textual original.

6. CONCLUSIONES

Hemos visto cómo las elecciones microtextuales particulares influyen en las estrategias macro en cadena, y cómo estas se configuran como verdaderas estrategias de posicionamiento en el mercado del producto editorial. Hemos visto, también, cómo la esencialización de los rasgos culturales accidentales, unida a la tipificación de los caracteres y la superposición de los planos de lo real y de lo ficcional, contribuye a la estereotipización, también con base geográfica, a la que nos hemos acostumbrado y a la que podríamos, sin saberlo, estar contribuyendo (cfr. al respecto Mazzara, 1997).

También subrayamos cómo la crítica actual coincida en considerar el exotismo ya no una oposición (como en Venuti, 1995), sino una declinación de la traducción domesticante, como evidencia entre otros Vidal (2000); sin embargo, cabe señalar cómo la enseñanza de la traducción siga anclada a esa oposición, y con ella la industria editorial, que no parece ver en la exotización, la misma actitud etnocéntrica que denuncia en la estrategia opuesta.

Hemos presentado también unas posibles estrategias alternativas de traducción adecuada, resumibles bajo la etiqueta de la naturalización (ni exotismo, ni sustitución domesticante), que pueda neutralizar la oposición propio/ajeno la cual de hecho impide que haya un verdadero contacto entre culturas, que al contrario permanecen bien separadas en

compartimentos estancos, y se enredan en el relativismo cuando tratan de encontrarse. Las consecuencias de esta actitud, hemos visto, resultan, no solo en la reificación de la alteridad por parte de la industria traductora, sino también en la reificación de la propio en aquellos países que se ponen como objetivo la exportación de sus producciones literarias.

La aplicación de teorías decoloniales a los estudios de traducción podría constituir un primer paso en la dirección de una traducción "pensante" (definición de Berman, 1985) que esté en línea con el milenio en el que vivimos. Autores como Mignolo (2002) y Walsh (2009) nos invitan a todos, en un proceso permanente, a descolonizarnos, e instan tanto a la academia como a la industria cultural a dar un salto más desde la mirada poscolonial, que, con el objetivo de exaltar las diferencias, termina armonizándose con el moderno multiculturalismo – nunca inclusivo – alentado por varios frentes en campo político, económico, migratorio...

Podemos encontrar un antídoto a la reificación de la alteridad en estrategias de traducción que sean orientadas a neutralizar la categoría propio/ajeno, tanto en lo textual como en los aspectos iconográficos: en las imágenes de portada, donde se pueden multiplicar las posibilidades y representaciones plurales; en las reseñas, por ejemplo insistiendo más en los contenidos de las obras y menos en las biografías de los autores, además de evitar contraposiciones netas (del tipo "ellos/nosotros", "civilización/incivismo"); buscar, pues, más las *semejanzas* (Lévi-Strauss, 1964) que no las diferencias.

Para ello, el punto de partida, en nuestra visión, no puede ser otro que una mayor conciencia por parte de los traductores, que pueda llevar a una extranjerización proficua, capaz de acomodar el elemento cultural y de naturalizar las diferencias, para así transmitir la *visión del mundo* (Torop, 2010) expresada en el texto traducido. Macroestrategia que es viable si se aprovecha al máximo el potencial del idioma original, al mismo tiempo que se fuerza el idioma de traducción. Hacer uso de las posibilidades léxicas y morfo-sintácticas del propio idioma sería, en nuestra opinión, una opción más fructífera que no la inserción aislada de términos opacos; con la ventaja añadida de llamar la atención sobre hábitos y actitudes que, incluso cuando derivadas de las más nobles

intenciones, o por simple inconsciencia, ayudan al fortalecimiento de hegemonías culturales.

7. REFERENCIAS

- Berman, A. [1985] (2003). *La traduzione e la lettera o l'albergo nella lontananza*. Gino Giometti (ed.). Quodlibet.
- Carbonell, O. (1996). *The Exotic Space of Cultural Translation. Translation, Power, Subversion*. (pp. 79-98). Román Álvarez y M. África Vidal (eds.). *Multilingual Matters*.
- Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Bompiani.
- ___ [1975] (2016). *Trattato di semiotica generale. La nave di Teseo*.
- ___ (1964). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani.
- Even-Zohar, I. [1978] (1995). *La posizione della letteratura tradotta all'interno del polisistema letterario. Teorie contemporanee della traduzione*. (pp. 225-238). Siri Nergaard (ed.). Bompiani.
- ___ (1979). *Polysystem Theory. Poetics Today* 1/1-2. (pp. 287-310).
- Greimas, A. J. (1970). *Du sens*. Seuil.
- Iglesias-Santos, M. (1994). *El sistema literario: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas. Avances en Teoría de la Literatura*. (pp. 309-356). Darío Villanueva (ed.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Lévi-Strauss, C. [1964] (1968). *Mitológicas I. Lo crudo y lo cocido*. Fondo de Cultura Económica.
- Lotman, Y. [1964] (1995). *Il problema della traduzione poetica. Teorie contemporanee della traduzione*. (pp. 257-264).
- MacDonald, D. (1960). *Masscult and Midcult: Essays Against the American grain*. Random House.
- Mazzara, B. M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi. il Mulino*.
- Mignolo, W. D. (2002). *The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference*. *South Atlantic Quarterly*. 101.1. (pp. 57-96).
- Osimo, B. (2011). *Manuale del traduttore*. Hoepli.
- Ricoeur, P. (2001). *La traduzione. Una sfida etica*. Domenico Jervolino (ed.). Morcelliana.

- Ruiz Noguera, F. (2003). Texto y traducción: sobre la influencia del pensamiento lingüístico en la concepción de las unidades microtextuales. *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. (pp. 313-321). Emilio Ortega Arjonilla (ed.). Atrio.
- Sainz Borgo, K. (2019). *La hija de la española*, trad. it. *Nocte a Caracas*. Einaudi.
- Torop, P. [1995] (2010). *La traduzione totale. Tipi di processo traduttivo nella cultura*. Bruno Osimo (ed.). Hoepli.
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.
- Vidal Claramonte, M. Á. (2000). *Contra el exotismo. Orientalismo, exotismo y traducción*. (pp. 243-247). Gonzalo Fernández Parrilla y Manuel C. Fera García (eds.). Ediciones de la UCLM.
- Vlahov S. y S. Florin (1970), *Neperovoimoe v perevode. Realii. Mastertvo perevoda*, N. 6, Moskvà: Sovetskij pisatel'.

BLOQUE III.

COMUNICACIÓN Y PUBLICIDAD

COMUNICACIÓN Y TERRITORIO: ESTUDIO DE CASO EN EL MOVIMIENTO INDÍGENA MA OGM

MIGUEL RODRÍGUEZ GUERRERO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Según Touraine (2014), uno de los puntos fundamentales para la activación y desarrollo de todo movimiento social es el enfrentamiento, en forma de conflicto, contra uno o varios adversarios “por la gestión de los principales medios de acción de la sociedad sobre sí misma” (p.112). Si aceptamos, como definen una gran cantidad teóricos (Castells, 2009; Fumagalli, 2010; Lamo de Espinosa, 2018; Mattelart, 2002; Scolari, 2015) que en nuestras sociedades actuales uno de esos principales medios de acción son el conocimiento y la información, obtenemos uno de los objetos fundamentales para el análisis de los movimientos sociales.

Desde esta perspectiva analítica surge el presente trabajo. Planteado desde un estudio de caso, el objetivo es investigar cómo un movimiento social ha articulado desde enclaves comunicacionales proyectados a través de la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), toda una serie de ejercicios de contrapoder para transformar las injusticias sociales que se producen en su territorio. Así, analizaremos las recodificaciones y prácticas comunicativas que ha desarrollado tal colectivo tomando como punto central la interculturalidad y el territorio, además de establecer una crítica al Derecho instituido.

El sujeto de estudio en cuestión, es el colectivo MA OGM (No a los Organismos Genéticamente Modificados). Una agrupación de más de 30 comunidades mayas de la península de Yucatán (México) que lleva desde 2012 una lucha social muy particular contra la empresa Monsanto

(actualmente Bayer AG) por abolir la producción de agricultura intensiva de soya transgénica que ésta última desarrolla en la región. Identidad (maya), territorio y medioambiente se ven envueltos así, en una vorágine de destrucción por parte de la multinacional y que tiene su punto efervescente en la muerte de miles de abejas: principal medio de vida para los/as habitantes de la zona.

En esta dirección, el presente capítulo comienza exponiendo de una forma más detallada el caso en cuestión para proseguir, en segundo lugar, con un breve repaso sobre algunos de los artículos relacionados con la participación y el derecho a la comunicación insertos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, (1948), el Pacto Internacional de Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Declaración de Las Naciones Unidas Sobre Los Derechos de Los Pueblos Indígenas, (2007). Repaso no exento de una mirada cuestionadora, proporcionada por parte de varios autores pertenecientes a la Teoría crítica de los derechos humanos (Gándara Carballido, 2019; Herrera, 2007; Pisarello, 2009; Rafecas, 2006) y que nos sirve para comprender el proceso de lucha social llevado a cabo por el MA OGM.

Tras la exposición de los objetivos, se especifica el marco metodológico desarrollado. Este consistió en la ejecución de un trabajo de campo in situ, en el contexto en cuestión, durante aproximadamente 2 años, donde se aplicaron fundamentalmente 6 entrevistas semiestructuradas a informantes clave del MA OGM.

Los resultados hallados indican, en síntesis, que el MA OGM articula y potencia sus procesos de lucha por la igualdad social tomando como enclave a una comunicación basada, con herramienta de difusión predilecta en las TIC, en los principios e identidades del movimiento: indigenismo maya, territorio, medioambiente y democratización de la comunicación. Finalmente se establece un apartado en el que se discuten los elementos más importantes vinculándolos con la teoría, así como las conclusiones principales extraídas del estudio.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

MA OGM es un grupo de personas reunidas bajo unas siglas escritas parcialmente en maya, cuyo significado es No a los Organismos Genéticamente Modificados. Integrada fundamentalmente por comunidades mayas de Hopelchén (Estado de Campeche), una región situada geográficamente en posiciones centrales de la Península de Yucatán (México), se autodefinen como: “un colectivo amplio, pluricultural, heterogéneo e independiente, integrado por personas, organizaciones y comunidades radicadas en el sureste mexicano, que comparten un posicionamiento activo y crítico frente a los OGM” (MA OGM colectivo, 2023).

Las personas que forman parte del Colectivo MA OGM, compuesto por más de 30 comunidades mayas de la región, basan principalmente su actividad profesional y productiva en la extracción primaria de miel. Sustento de vida, sostenibilidad y diversidad medioambiental que se ven violentadas desde el año 2012, cuando el gobierno federal de México otorgó un permiso a Monsanto (actual Bayer AG) para sembrar y comercializar libremente soya transgénica en la región. Este modo de agricultura intensiva, que conlleva el uso de varios agrotóxicos como el glifosato²⁷, trae como consecuencia la destrucción del equilibrio medioambiental y con ello, un aspecto altamente relevante para el caso que nos ocupa: la muerte de miles de abejas. Esta razón, según las propias palabras difundidas por el colectivo MA OGM, es la que “dio lugar a una toma de conciencia colectiva sobre el tremendo daño que implica el uso de OGM, por lo que personas, organizaciones y comunidades decidieron unir esfuerzos para impulsar una agenda común” (MA OGM colectivo, 2023).

Desde entonces comienza todo un proceso de luchas sociales y jurídicas que desemboca en una sentencia desarrollada en 2015 por la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México en la que prohibió la siembra de soya transgénica hasta la realización de una consulta sobre los territorios en cuestión. A ello se sumó, otro de los máximos logros del movimiento, cuando a través del Decreto 418/2016 el Ejecutivo estatal de

²⁷ El glifosato es un herbicida cuya utilidad principal es la de eliminar las denominadas como malas hierbas y arbustos. Fue definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como “probablemente cancerígeno para los seres humanos”.

Yucatán proclamó a la región como Zona Libre de cultivos con Organismos Genéticamente Modificados (ZLOGM).

Las respuestas desde Monsanto y el gobierno federal de México no se hicieron esperar, y desde ese mismo año presentaron una controversia constitucional que desembocó, a través de una sentencia emitida en el año 2019 por parte del Tribunal Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en la anulación de Yucatán como territorio libre de transgénicos. La decisión, según dicha institución (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019), correspondería a la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER) que debería darse paralelamente al desarrollo de una consulta previa de manera libre e informada en los pueblos indígenas afectados. No obstante, hasta la actualidad, el proceso de consulta sigue abierto y el judicial con recursos constantes por parte de Monsanto y el Colectivo MA OGM. Mientras que, según las denuncias de este último, siguen produciéndose siembras ilegales de soya y maíz transgénicos en la zona.

1.2. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Si comenzamos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), encontramos una serie de artículos que están claramente vinculados con el derecho a la comunicación y la participación. Desde el artículo 19 que hace referencia explícita al derecho a la libre información “Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión” pasando por el artículo 20.1 “Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas”; el 27.1 “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”; y el 29.2 donde se establece que a toda persona debe asegurársele el “reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática”. Estos derechos, son igualmente reconocidos y expresados en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), en sus artículos 18, 19, 21 y 22.

Con respecto al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el artículo 1.1 establece que “Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural”. En cuanto a la norma jurídica que contiene una vinculación más directa con el derecho a la comunicación, podríamos destacar el artículo 15 donde se reconocen las garantías de toda persona a: a) “Participar en la vida cultural”; b) “Gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones”; y c) “Beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora”. De igual manera se insta a los Estados pertenecientes al Pacto de asegurar “el pleno ejercicio de este derecho” (art. 15.2).

Esta demostración legislativa que estamos trazando sobre la defensa de la comunicación, información y participación conectan de forma ineludible con el derecho de los pueblos indígenas a desarrollar su cultura, formas de conocimiento y lenguajes comunicacionales. En la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) se establece de forma clara que “Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente” (art.5). De la misma forma, “tienen derecho a no ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura” (art.8) y a “practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales” (art.11) con el “derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas” (art. 13). Para ello se insta a los Estados, nuevamente, a construir mecanismos que procuren el cumplimiento de estos derechos.

Trazada esta breve guía de jurídica, la pregunta más obvia que nos asalta es: ¿por qué no se cumplen estos derechos? Tracemos algunos lineamientos que nos sirven de respuesta a esta cuestión:

- Sus incumplimientos no deben observarse desde el plano jurídico-formal, sino desde los contextos prácticos y vidas cotidianas. Las normas nunca describen hechos, postulan un “deber

ser” no un “ser” (Herrera, 2007; Rafecas, 2006). Una norma por sí misma no describe pues siempre es normativa: “De hecho, cuando se nos dice que somos iguales ante la ley lo que realmente nos están diciendo es que debemos ser iguales ante la ley” (Herrera, 2007). Es decir, dependen del acceso a los bienes materiales que tengamos en función del contexto, por un lado, y por el otro, del poder de legitimación de bienes inmateriales tales como los valores e ideologías.

- Son los valores e ideologías dominantes desde donde se constituyen las normas y los criterios más importantes para su justificación e interpretación frente a las personas que están obligadas a cumplirlas (Herrera, 2007). Por ejemplo, con respecto a la comunicación y la libertad de expresión, tal y como escribió Mattelart (2002): “La definición de la «diversidad cultural» se transmuta en pluralidad de ofertas de servicio a consumidores de libre albedrío” (p.149).
- La concepción sistémica de valores y prácticas trae como consecuencia la identificación de una serie de derechos fundamentales u absolutos frente a otros que son relativos. A este respecto, los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) se convierten en derechos de “segunda” por tener en su raíz la defensa de los derechos colectivos y la igualdad frente a los derechos civiles y políticos que anteponen las libertades individuales y funcionales del mercado. Como escribe Pisarello (2009), “la subordinación de los derechos sociales y de otros derechos fundamentales a una concepción tendencialmente absolutista de ciertos derechos patrimoniales como el derecho de propiedad privada o la libertad de empresa” (p.14).

2. OBJETIVOS

Planteados los parámetros introductorios, es momento de volver a identificar los 2 objetivos generales sobre los que pivota la investigación:

- Establecer la crítica al Derecho instituido y la construcción de nuevos ejercicios desde lo indígena, la comunidad y la comunicación cooperativa.

- Analizar las recodificaciones y prácticas comunicativas que ha desarrollado el colectivo indígena MA OGM tomando como punto central la interculturalidad y el territorio.

3. METODOLOGÍA

Para el alcance de los objetivos explicitados se partió desde un paradigma interpretativo que entiende la realidad social como una red de significados (Lima, 2019; Walker Janzen, 2022) desde la que se busca comprender los actos y comportamientos de los sujetos de estudio en relación al objeto. En nuestro caso, los sujetos de estudio estuvieron conformados por 6 personas. Todas ellas, no solo con la condición indispensable de estar en activo dentro del MA OGM, sino que además se tratan de agentes clave dentro del movimiento social. Bien por los roles que desempeñan (coordinadores/as y/o comunicadores/as) o por ser activistas de reconocido prestigio que llevan militando en el colectivo numerosos años. Por este motivo, el tipo de muestra es no aleatorio, sino que fue diseñado específicamente con el objetivo de extraer la información y discursos más relevantes del fenómeno que se estudia.

En esta dirección, la selección muestral proyecta la diversidad de situaciones, criterios y opiniones en relación al caso estudiado. Aspecto que podemos comprobar a través de las variables sociodemográficas que la componen:

TABLA 1. Variables sociodemográficas de los sujetos de estudio.

Entrevistados/as	Sexo	Edad	Nivel educativo	Perfil profesional
E1	Mujer	53	Secundaria	Apicultura y promotora comunitaria
E2	Hombre	48	Licenciatura	Empresario social
E3	Hombre	64	Secundaria	Agricultura y apicultura
E4	Hombre	33	Licenciatura	Periodista
E5	Mujer	40	Licenciatura	Abogada
E6	Mujer	28	Licenciatura	Coordinadora de agricultura en ONG

Fuente: Elaboración propia

El diseño metodológico corresponde, por lo tanto, con una tipología cualitativa que busca describir de la forma más exhaustiva posible las reco-dificaciones y prácticas comunicativas que ha desarrollado el colectivo indígena MA OGM y sus conexiones con el ejercicio crítico de derechos humanos que desarrollan para transformar sus realidades. Para llevar a cabo esta tarea, se realizó una inmersión o trabajo de campo durante aproximadamente 2 años junto a la creación y aplicación de observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas. Por motivos de mayor relevancia y exposición de datos en el presente capítulo, se muestran a continuación las principales variables que compusieron la técnica de la entrevista:

V9 Recursos:

- ¿Cómo evalúa la inclusión de las TIC en nuestras vidas?
- ¿Para qué utilizas las NTIC en relación con el movimiento social?
- ¿Bajo qué principios o criterios de inclusión/exclusión equidad/igualdad se guía?

V10 Identidad:

- ¿Por qué participas en el movimiento?
- ¿Qué valor le da el movimiento social al tema de la democratización de la comunicación?
- ¿Qué acciones realizan para ello?

V11 Usabilidad TIC

- ¿Cuáles son los contenidos más tratados?
- ¿Existen criterios claros para identificar, seleccionar, clasificar y difundir a quién corresponda la información útil para vuestro trabajo?

V12 Uso estratégico TIC

- ¿Consideras importante la comunicación para generar cambios sociales?

- ¿Desde su experiencia, las redes sociales han potenciado la efectividad de los movimientos sociales?

En cuanto al procedimiento de aplicación, las entrevistas fueron aplicadas presencialmente en los contextos propios de las personas participantes. La mayoría de ellas, en el territorio de Hopelchén (Campeche, México), en uno de los establecimientos estratégicos donde se desarrollan las tareas de coordinación del movimiento o asambleas multitudinarias. Rodeados de un espacio de confort y seguridad para las personas entrevistadas, la aplicación de la técnica tuvo una duración aproximada de hora y media por cada sujeto. Mientras que, el tratamiento de los resultados que expondremos a continuación, fue realizado por medio del software de análisis cualitativo “Weft QDA v. 1.0.1”.

4. RESULTADOS

Los resultados que se exponen a continuación, siempre en correlación con la estructura metodológica y objetivos propuestos, se proyectan en torno a una serie de lineamientos que nos permiten comprender los diferentes usos de la comunicación y ejercicio crítico del Derecho que realizan las personas activistas del MA OGM.

El primer factor de respuesta es aquel que nos dibuja el uso de las TIC con 2 funcionalidades principales:

- Visibilizar: “Yo creo que estas redes sociales lo que sí logra es como sacar a la luz lo que está sucediendo, sacar a la luz y que más gente se entere, conozca nuestra situación, la realidad que estamos viviendo” (E1).
- Informar: “Para comunicarnos, para darnos la voz, a dónde nos encontramos, y con quién nos encontramos” (E3); “Manejamos dos ejes uno es la comunicación hacia el exterior [...]. Hacia el interior de las comunidades para informar a la población de las actividades que hace el colectivo” (E4).

Este uso de las TIC se demuestra como no neutro, siempre desarrollado desde las cosmovisiones propias de las personas activistas, de sus

entornos y realidades sociales circundantes. La comunicación se articula, de este modo, conforme a unos principios democráticos no jerárquicos “es un proceso muy horizontal [...] no hay una dirección general, no existe” (E2) que buscan el potenciamiento de las personas más desfavorecidas: “al ser los principales afectados, tenemos que empoderar y esa fue la estrategia, empoderar a la comunidad maya” (E2). Principios vinculados a unas identidades en las que se mezclan el “amor a la naturaleza, saber cuidarla” (E3) con el indigenismo maya, “Porque los orígenes son mayas, yo soy maya y porque vivo en la zona” (E4). Ello, debido a que se “está cometiendo una injusticia con nosotros y que en realidad quién tiene derecho somos nosotros” (E1), ya que el objetivo “es proteger la vida de los demás, de mis hijos, de mis nietos, de todos los que viven en este pueblo” (E3).

Indigenismo maya, territorio, medioambiente y democracia pasan a conformar un círculo retroalimentativo que se proyecta en unos contenidos comunicacionales específicos. Las respuestas en las entrevistas, son claras en este sentido, donde observamos desde la unión de contenidos entre agricultura y sostenibilidad: “el de agricultura y el de revolución urbana, que es de hablar de ciudades sostenibles” (E6); pasando por ecología y derechos de los pueblos indígenas: “daño ambiental y violación de los derechos de las comunidades indígenas” (E2); hasta “temas de agricultura, que tiene que ver con apicultura, que tiene que ver con salud, que tiene que ver con megaproyectos de daños por productos tóxicos” (E4). Unos contenidos comunicacionales que, como demostramos, son fiel reflejo de los principios e identidades expuestas y que tienen como máxima funcionalidad visibilizar las injusticias sociales que padecen individual y colectivamente.

Precisamente desde esto último se forja la importancia que tiene la democratización de la comunicación dentro del movimiento:

Yo creo que es un ejemplo de cómo un movimiento social que se da al interior de una comunidad, es un ejemplo de visibilización de una historia de éxito, de la lucha de una comunidad, de un pueblo originario. Entonces el valor democrático de estas herramientas existe y seguirá existiendo siempre (E4).

Sobre este hecho pudimos profundizar durante las entrevistas cuando, tras la totalidad de las respuestas afirmativas, les cuestionamos de forma concreta sobre las acciones que realizaban para fomentar dicha democratización comunicacional. Pueden resumirse en 2:

- Con acciones asamblearias en las que “todos tenemos derecho a comunicarnos con todos” (E3). Especificando que no se trata de un grupo anexo o independiente que decide sobre los contenidos comunicacionales a difundir, sino que todo se construye con base en la participación: “nuestra comunicación no es una comunicación que va margen o hacia comunidades, sino es una comunicación democrática, que construye democráticamente” (E2); y desde el trabajo comunitario “se hace mucho trabajo en las comunidades, trabajo también intercomunitario. Desde puesta en común de análisis de problemáticas, de generación de propuestas” (E5).
- Con criterios informacionales basados en los propios valores del movimiento: “tratamos que es buena información de buena fuente, que tenga principios de ética y también que sea mayormente, considerada por comunidades, en este caso por las comunidades mayas [...] que van en la misma lógica de defensa del territorio” (E4). La búsqueda y publicación de información se realiza siempre, de este modo, atendiendo a los ideales y principios éticos del colectivo que no son otros que la búsqueda de un desarrollo sostenible que tenga en consideración el medioambiente desde la cultura maya.

El resultado, en definitiva, es concebir el cambio social con enclave en una comunicación propiamente construida, participativa de principio a fin e intercultural, con punto cardinal en esos otros modos de ser y sentir que proporciona la identidad maya. Una comunicación, a través de la cual todos tienen voz:

Sí, la comunicación sí. Yo creo que la gente antes se quedaba solo con la TV, en lo que digan ciertos canales, que dicen lo que les conviene. Pero ahorita están las redes sociales y eso es muy bueno. Y todo el mundo tiene voz” (E1).

Una voz que en conjunto con el uso estratégico de las TIC tiene por objeto aumentar la eficacia de las acciones del colectivo y potenciar la lucha social que se proponen:

Alcance de los objetivos porque una parte importante, y eso lo hemos vivido, es visibilizar el proceso, sino lo ve nadie no existe y a los políticos y al gobierno y a los agresores no les preocupa” (E2).

Yo creo que sin esta tecnología de las redes sociales no hubiera sido posible, alcanzar los logros que ya tenemos. Visibilizar todos los problemas que ya tenemos. Visibilizar todos, las confrontaciones que estamos viviendo cada día” (E1).

Todo ello, desde el reconocimiento de que la comunicación no es una simple plataforma de difusión sino parte esencial de las relaciones humanas y constructora del propio movimiento:

Porque sin comunicación no generas empatía, no informas, no generas reflexión, no posicionas, de una problemática o situación sea lo que sea para lo que quieras tu cambio. Sin comunicación no generas esos vínculos necesarios para... o sea es lo que necesita el movimiento para sobrevivir (E6).

5. DISCUSIÓN

Con su desarrollo activista, el MA OGM trabaja por el cumplimiento de una verdadera interculturalidad de los derechos humanos. Situando como pilar clave a la comunicación, este colectivo no hace sino identificar la excesiva proyección de un discurso hegemónico que menoscaba los valores, cosmovisiones y derechos del pueblo maya. Desde esta perspectiva, ha postulado una concepción desestructuradora de lo instituido, de las visiones predominantes y del derecho constitucionalista occidental, al abrir nuevos debates y visibilizar tabúes subyacentes al supuesto “modo natural” de concebir lo humano, sus capacidades, limitaciones y necesidades. Nuevamente la mayor fuerza se articula aquí, en el significado que construye sobre el territorio, pues frente a la concepción occidental, que lo considera como ente productivo y finito, para los pobladores indígenas del MA OGM el territorio es un ente que vive en armonía y sostenibilidad con lo humano.

En esta dirección, la mirada indígena se expande para desarrollar nuevas prácticas jurídicas, en aras de abordar sus objetivos de transformación social. Una “reinterpretación” de los derechos siempre impulsados por las luchas sociales que, como describe la Teoría crítica de los derechos humanos (Gallardo, 2010; Gándara Carballido, 2019; Herrera, 2007), ahonda en el rechazo sobre el ejercicio de “universalización” existente y los sustituye por una consecución de derechos vinculados a las condiciones contextuales y posibilidades materiales. Así, sus denuncias constantes a un marco jurídico que incumple su normativa de celebrar consultas “de buena fe [...] a fin de obtener su consentimiento libre, previo e informado” (Declaración de Las Naciones Unidas Sobre Los Derechos de Los Pueblos Indígenas, 2007) sobre el cultivo intensivo y transgénico que les rodea a causa de Monsanto (Bayer AG), presentan una mirada frontal para lograr una descolonización de las relaciones que promueven el estancamiento de la segregación, injusticia y desigualdad:

[...] me duele de cómo nos discriminaron con esa consulta. Entonces dices cuando...es una total discriminación en el lenguaje, hasta para eso es el lenguaje, que la gente no sabe que quiere decir consulta. Hay un atropello de derechos. Hay una violación de derechos y lo que usted nos está haciendo es completamente discriminación, marginación (E1).

El aporte del colectivo MA OGM es, altamente relevante, al introducir nuevas prácticas y discursos no solo cuestionadores sino también, constructores de derechos desde “abajo” y en pos del reconocimiento por la colectividad. Junto a ello, una concepción de interculturalidad desde el mestizaje: una suerte de comunicación intercultural que solo es posible “como una empresa de reconocimiento del otro como él desea ser concebido en el espacio público, de escucha horizontal y de construcción de diálogo en su aspecto más fértil: el mestizaje” (Corona, 2017, p.74).

Una articulación de los derechos humanos como contrapoder desde la comunicación con enclave en:

- Territorialidad y medioambiente: frente a la lógica de acumulación capitalista (empresas transnacionales) el territorio se erige como enclave desde el que defender diferentes modos de desarrollo y colectivización de los bienes comunes. Frente al poder de los agrotóxicos de Monsanto (Bayer AG), se difunde

un discurso de defensa del entorno como elemento indispensable para la vida.

- Resignificación valorativa desde lo indígena: reconstruir el lenguaje para adaptarlo a las cosmovisiones de las comunidades. Descolonizando el saber instituido (De Sousa Santos, 2010) para dar luz a los invisibilizados y excluidos por la clase dominante: “Encontrar la narrativa adecuada de este movimiento [...] la estrategia pues, es David contra Goliat, los mayas contra Monsanto y el gobierno de México, eso es, lo mejor y tuvo mucho éxito” (E2); “Nos encontramos con un modelo contaminante que violenta el derecho de las comunidades mayas” (MA OGM colectivo, 2023).

La comunicación ejercida por el MA OGM, por tanto, nos muestra su carácter integral como “forma privilegiada para ejercer otros derechos siendo un proceso de formación y fortalecimiento de actores” (Barragán-Robles & Garzón, 2015, p.277). Desde esta perspectiva, el derecho a la comunicación se enfrenta a la concepción de la información como mercancía, posicionándose como elemento colectivo para el reconocimiento de las identidades y ejercicios de transformación social. En nuestro caso, el uso que realiza el MA OGM de las TIC desde una ecología de medios (Rincón, 2019; Scolari, 2015) permite comprender a la comunicación como una práctica transformadora que integra a una ciudadanía instituyente de derechos exigibles y aplicables porque “No se puede ser ciudadano si no se puede expresar en la esfera pública la carencia de derechos y la lucha por nuevos derechos” (Mata, 2009, p.32). Tal y como se redacta en la Política Pública de Comunicación Propia de los Pueblos Indígenas de Colombia:

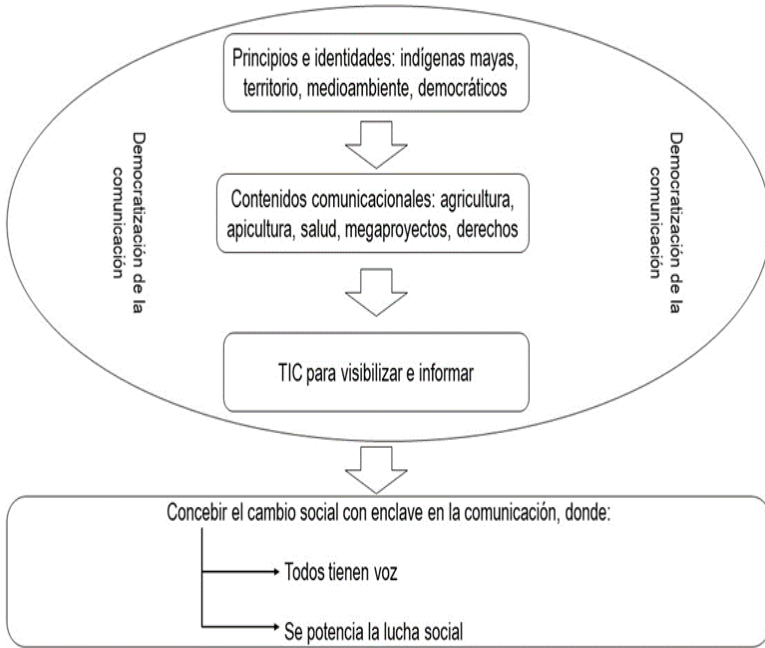
La comunicación indígena no sólo es sujeto de derecho, sino también una garantía para el ejercicio íntegro de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas; está íntimamente ligada a las estructuras de transmisión y conservación de la cultura, y se constituye en su principal soporte (Política Pública de Comunicación Propia de Los Pueblos Indígenas de Colombia, 2014, p.18).

6. CONCLUSIONES

La estructura metodológica y el empleo del instrumento explicitado, nos ha posibilitado dibujar una serie de líneas concatenadas en la búsqueda de los objetivos propuestos. Hemos hallado, en este sentido, las críticas al Derecho instituido, desvelando las recodificaciones y construcción de nuevos ejercicios que desarrolla el MA OGM desde prácticas comunicativas democráticas que parten desde lo indígena maya, la interculturalidad y el territorio. El incumplimiento y occidentalismo desde el que se enfocan los derechos humanos en su territorio, es contrapuesto por el MA OGM a través de procesos comunicativos desde los que articulan sus cuestionamientos y potencian sus objetivos de transformación social.

La simbiosis entre el indigenismo maya, el territorio-medioambiente y los procesos democráticos se funden en unos contenidos comunicacionales cuya utilidad principal es visibilizar e informar sobre las injusticias sociales que padecen. En este caso, contra los modos de agricultura intensiva (glifosato) que práctica Monsanto (Bayer AG) y que destruye no solo su principal fuente de producción (la agricultura y apicultura) sino su entorno, concebido como fuente de vida en multitud de sentidos y prácticas.

FIGURA 1. Lineamientos conclusivos



Fuente: elaboración propia

Ese visibilizar e informar desde sus propias miradas, se construye desde procesos de democratización de la información y comunicación. Mediante acciones asamblearias y criterios informacionales basados en los valores del movimiento desde los que se procura la implantación de un modelo horizontal en el que la participación es constante y se ejerce por parte de las personas activistas de forma igualitaria. El resultado es concebir el cambio social con enclave en la comunicación. Dar luz a lo invisible, dar voz a las injusticias sociales que padecen. En definitiva, comunicación en pos de la búsqueda de soberanías culturales, de reconocimientos e hibridaciones siempre vinculadas con la justicia social. Es desde esta mirada, que abordamos los procesos comunicativos que llevan a cabo desde el MA OGM para alcanzar sus metas de transformación social.

8. REFERENCIAS

- Barragán-Robles, V., & Garzón, B. (2015). Radios de las Nacionalidades en Ecuador. Un proceso de acción de los derechos a la comunicación. *Chasqui-Revista Latinoamericana de Comunicación*, 130, 275–292. <https://bit.ly/3XXSzMv>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Corona, S. (2017). Oralidad y visualidades del mundo indígena. In J. Martín Barbero & S. Corona (Eds.), *Ver con los otros. Comunicación intercultural* (pp. 66–125). México: Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, (2007). <https://bit.ly/44MQIw4>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, (1948). <http://bit.ly/3ZIP82w>
- Fumagalli, A. (2010). Bioeconomía y capitalismo cognitivo. *Traficantes de sueños*.
- Gallardo, H. (2010). Teoría crítica y derechos humanos. Una lectura latinoamericana. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 2(4), 57–89. <http://bit.ly/3icESZx>
- Gándara Carballido, M. (2019). *Los Derechos Humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. CLACSO.
- Herrera, J. (2007). *La reinención de los derechos humanos. Atrapasueños*.
- Lamo de Espinosa, E. (2018). *De nuevo sobre la sociedad reflexiva: escritos de teoría y estructura sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Lima, R. C. (2019). El paradigma interpretativo en la investigación cualitativa: análisis de los aportes de Mariane Krause (1995). *Interpretações Revista de Crítica Livre*, 2(1). <https://bit.ly/3Y0f8Qx>
- MA OGM colectivo. (2023). *Información*. <https://bit.ly/3gMoOZ0>
- Mata, M. C. (2009). Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social. In *Área de Comunicación Comunitaria (Ed.), Construyendo Comunidades. Reflexiones Actuales Sobre Comunicación Comunitaria* (pp. 21–34).
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Paidós Comunicación.
- Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, (1966). <https://bit.ly/44SQu6P>

- Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1966).
<https://bit.ly/46MgGl8>
- Política Pública de Comunicación Propia de los Pueblos Indígenas de Colombia,
(2014). <https://bit.ly/3Ongf9K>
- Pisarello, G. (2009). Los derechos sociales y sus enemigos: elementos para una
reconstrucción garantista. In V. Valiño (Ed.), *Defender y repensar los
derechos sociales en tiempos de crisis* (pp. 13–22). Observatori DESC.
- Rafecas, D. (2006). Una aproximación al concepto de garantismo penal.
Lecciones y Ensayos, 80, 159–176. <http://bit.ly/3vSxp53>
- Rincón, O. (2019). Narrativas del entretenimiento expandido. *Chasqui: Revista
Latinoamericana de Comunicación*, 141, 149–160.
<https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i141>
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e
interpretaciones*. Gedisa Editorial.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2019, August 13). Comunicado de
prensa. Corresponde a la Federación establecer zonas libres de
organismos genéticamente modificados. <https://bit.ly/3O09Pfi>
- Touraine, A. (2014). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de
Cultura Económica.
- Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una
pregunta. *Revista de Filosofía*, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de
Córdoba.

EL SIMBOLISMO URBANÍSTICO COMO SIGNO IDENTITARIO EN UN MARCO TRANSFRONTERIZO

ALEJANDRO ARNET RODRÍGUEZ

*Profesor tutor Centro Asociado UNED en Ceuta
Doctorando UNED*

JULIO LÓPEZ NAVARRO

*Técnico Administración General
Consejería de Fomento- Ciudad Autónoma de Ceuta*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL PATRIMONIO EDIFICADO DE CEUTA

Ceuta, ciudad con casi tres mil años de historia, dispone de un patrimonio arqueológico datado desde época fenicia. Prácticamente todas las civilizaciones han pasado por esta tierra: púnicos, griegos, romanos, bizantinos, visigodos, árabes, bereberes, meriníes, portugueses y españoles. Lógicamente estos últimos, marcarán la auténtica impronta urbanística en nuestra ciudad, de cuyo legado nos queda un amplio patrimonio arquitectónico. Ceuta como ciudad fronteriza ha marcado una arquitectura eminentemente militar, con elementos destacables, tales como un foso (el único navegable de Europa), revellines, baluartes, fortalezas, así como otros elementos propios de la ingeniería militar muy visibles y presentes en nuestra Ciudad con elemento fronterizo. Pero ¿Qué nos queda de todo ese patrimonio edificado y qué entendemos por el mismo? ¿Qué hemos aportado a nuestro entorno territorial?

En un sentido amplio podemos caracterizar el patrimonio como un conjunto de bienes heredados del pasado que encierra valores de naturaleza muy diversa: histórica, arqueológica, artística, identitaria, etc. En consecuencia.

El patrimonio arquitectónico puede definirse como el conjunto de bienes edificados, sea cual sea su naturaleza, a los que cada sociedad atribuye o en los que cada sociedad reconoce un valor cultural. Se trata pues de un concepto dinámico y en construcción en la medida en que los valores culturales que lo definen cambian.

En principio, podríamos entender este concepto patrimonial como monumentos y conjuntos histórico-artísticos pero en las últimas décadas ha ido afianzándose la expresión “*Patrimonio Construido*” o “*Patrimonio Edificado*” como concepto integrador de realidades diversas (restos arqueológicos, monumentos singulares, edificios, paisajes antropizados, etc.). Las normas internacionales de protección del patrimonio edificado son muy abundantes los documentos elaborados por distintos organismos internacionales sobre esta materia, documentos que reflejan la propia evolución de este concepto.

Entre los principales pueden reseñarse los siguientes:

1. Carta de Atenas (1931). Carta para la Restauración de Monumentos Históricos, Primer Congreso Internacional de Arquitectos y Técnicos en Monumentos Históric²⁸.
2. Carta Internacional de Venecia (1964). Carta Internacional sobre la Conservación y Restauración de los Monumentos y los Sitios Histórico-Artísticos propuesta tras el II Congreso Internacional de Arquitectos y Técnicos en Monumentos Históricos.
En 1965 se crea el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios Históricos (ICOMOS), que adopta la Carta de Venecia²⁹.
3. Convenio para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de la UNESCO³⁰

²⁸ Ver <https://disurb1.files.wordpress.com/2011/03/05-otros-documentos.pdf>

²⁹ Ver https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/venice_sp.pdf

³⁰ Ver <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

4. Carta de Ámsterdam (1975). Carta Europea del Patrimonio Arquitectónico redactada en el Congreso sobre Patrimonio Arquitectónico Europeo³¹.
5. Convenio de Granada (1985). Convenio para la salvaguarda del patrimonio arquitectónico de Europa del Consejo de Europa³².
6. Carta Internacional para la Conservación de las Poblaciones y Áreas Urbanas Históricas (1987³³).
7. Carta del Patrimonio Vernáculo Construido³⁴ (1999).
8. Carta de Cracovia³⁵ (2000).

En cuanto a la normativa española la *Ley 16/1985, de 25 de junio del Patrimonio Histórico Español*³⁶, contiene la referencia normativa básica de aplicación.

A nivel local, las medidas de protección del patrimonio edificado están contenidas en el Título X del vigente Plan General de Ordenación Urbana³⁷ de 1992³⁸.

³¹ Ver <https://icomos.es/wp-content/uploads/2020/01/17.carta-europea-patrimonio.pdf>

³² Ver BOE nº 155 30/06/1989 <https://www.boe.es/boe/dias/1989/06/30/pdfs/A20472-20475.pdf>

³³ Ver https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/towns_sp.pdf

³⁴ Ver https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/vernacular_sp.pdf

³⁵ Ver https://en.unesco.org/sites/default/files/guatemala_carta_cracovia_2000_spa_orof.pdf

³⁶ Ver BOE nº 155, de 29 de junio de 1985 <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12534-consolidado.pdf>

³⁷ Se definen en el catálogo del Plan General de Ordenación Urbana (PGOU) dos niveles de protección que definen las obras permitidas o no en los inmuebles afectados, del que abordaremos en un apartado específico.

³⁸ En sucesivos apartados se abordarán las motivaciones por las que no has sido refeornado el referido PGOU.

2. PRIMEROS YACIMIENTOS DEL PERIODO CLÁSICO.

2.1. PRIMERAS REFERENCIAS DE NUESTRO PATRIMONIO.

Desde siempre se ha tratado de establecer cierto *etnocentrismo*³⁹ a la hora de interpretar nuestro entorno y nuestros orígenes, remontándose al origen de los tiempos, glorificando con ello su pasado. Ceuta no es una excepción a dicha regla (Bernal Casasola, 2009, p-138). El historiador Jerónimo de Mascareñas decía a mediados del siglo XVII con gran espíritu crítico, que:

[...] de su origen y antigüedad no se halla memoria alguna en los escritores, como sucede a otras muchas ciudades de África, que siendo antiquísimas se nos coultan las noticias de sus principios. No falta escritor africano que atribuya su fundación a un nieto de Noé, doscientos treinta años después del diluvio general, llamado Cenit, que en caldeo vale lo mismo que principio de hermosura, por ser la primera fundación de toda África. Hallóse en una zanja de sus cimientos esta letra: Io pobre de mi linaje esta ciudad: sus habitadores serán famosos; tiempo vendrá en que sobre su dominio se esparcirá mucha sangre de naciones diversas y asta el último siglo permanecerá su nombre (Baeza, 1995, pp 9-10).

La visión que tenemos de la Ceuta fenicia-púnica, se reduce a los restos arqueológicos descubiertos en las excavaciones de la plaza de la catedral que los sitúan en el siglo VIII y VII, según la datación llevada a efecto por parte del arqueólogo municipal D. Fernando Villada. Con este primer asentamiento, los fenicios instauraron uno de tantos enclaves, a lo largo del norte del mediterráneo e incluso el atlántico⁴⁰ con fines comerciales.

Siguiendo la continuidad del tiempo nos encontramos con la Ceuta Cartaginesa que la describe, según establecía Posac (1962, p- 24) de la siguiente forma.

³⁹ *Etnocentrismo*: Actitud del grupo, etnia o sociedad que presupone su superioridad sobre los demás y hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar y valorar la cultura y los comportamientos de esos otros grupos, etnias o sociedades.

⁴⁰ Debemos destacar el hecho de que la orografía del terreno que conforma Ceuta como una península estrechada en su istmo, facilitó el emplazamiento y defensa de los fenicios en la ciudad que fundaron. Ciudades como *Rusadir* (Melilla) o *Gadir* (Cádiz), al conformarse igualmente como penínsulas y/o semi-ínsulas, facilitaron la implementación de núcleos urbanos en estos enclaves.

[...] Por algunas informaciones recibidas, relativas a descu brimientos hecho hace años, parece que la Ceuta cartaginesa debió estar en las playas del sur de la Almina, pero hasta ahora no tenemos ningún dato concreto que lo confirme.

De la Ceuta Cartaginesa no encontramos restos arqueológicos, algo que sí ocurre con los yacimientos romanos, además de dejarnos como legado el nombre de la ciudad *Septem Fratres*⁴¹ b, (siete hermanos).

Acudiendo a fuentes escritas clásicas, los geógrafos e historiadores de la Antigüedad no citan el topónimo de la población pero uno de ellos, *Pomponio Mela*⁴², daba noticia de las peculiaridades orográficas del Oeste de la Almina con sus siete montículos simétricos calificados como Siete Hermanos. ”

De la edad media tenemos constancia de numerosas referencias de autores islámicos que valoran la importancia de la ciudad romana (Bernal Casasola, 2009, p-149), siendo la más notable la aportada por *Al-Bakrī*⁴³, que datando del siglo XI, describe la ciudad de Ceuta:

[...] Ceuta, ciudad muy antigua, encierra en su interior muchos monumentos, entre los que destacan algunas iglesias y baños. Un conducto que parte del río Awiat bordea la costa del mar meridional hasta la iglesia, que es actualmente la mezquita aljama, y lleva el agua a donde sea necesario en la ciudad; [...] era posible para sus habitantes el comunicar la bahía que se encuentra en el norte, convirtiendo la península en una isla separada totalmente del continente. Los antiguos ya habían excavado en este lugar (foso) con una longitud de aproximadamente dos flechas.

De la ciudad romana de *Septem Fratres*, nos quedan como restos el acueducto de Arcos Quebrados, piletas de salazón halladas en el Paseo

⁴¹ De ahí derivó en *Septem* y posteriormente a *Septē*, *Sebta* (en árabe) y finalmente Ceuta en su acepción contemporánea, donde se ha mantenido sin variaciones.

⁴² *Pomponio Mela* nació en Tingentera (Algeciras), en el siglo I, fue un geógrafo hispanorromano que vivió bajo los emperadores Calígula y Claudio. Falleció en torno al año 45d.c. Su obra más famosa, que le llevó a ser citado por Plinio el Viejo, fue un compendio geográfico que se compone de tres volúmenes de título *De Chorographia*, también denominada *De situ orbis* (*Sobre los lugares del mundo*), y que, solo por una alusión que contiene a la conquista de Britania (años 43 y 44), debió escribir en esa década del siglo I.

⁴³ Abū 'Ubayd al-Bakrī hwa 'Abd Allāh ibn 'Abd al-'Azīz ibn Muhammad al-Bakrī (1014-1094) (en árabe): أبو عبيد البكري هو عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي الأونب) fue un geógrafo, botánico e historiador hispanoárabe.

de las Palmeras, infinidad de ánforas, sarcófagos, casi todos descubiertos en la zona del istmo.. A juicio del prestigioso catedrático de arqueología de la Universidad de Cádiz D. Darío Bernal, la *Septem Fratres* romana constituiría un núcleo urbano de medianas dimensiones para la época, muy similar en superficie a ciudades menores como la propia *Baelo Claudia* (12/15 frente a 18 ha), contando con unas dimensiones similares a la mitad de la extensión de *Carteia*, justo al otro lado del estrecho. En relación a la población estimada para la localidad sería de unas 3.800 almas (Gonzálbes, 1990, p-138).

De la etapa tardorromana nos encontramos como yacimiento principal la espectacular basílica. Este yacimiento constituye uno de los escasos edificios de planta basilical de toda la *Mauretania Tingitana*, siendo uno de los restos más significativos del norte de África. Constituye el testimonio más importante del cristianismo antiguo del extremo occidental norteafricano, poniendo de manifiesto la importancia de la comunidad cristiana.

Del periodo bizantino, las evidencias arqueológicas en Ceuta son mínimas, limitadas a un ponderal en bronce- *exagium*- aparecido en las obras del parque de artillería, así como algunas murallas de la fortaleza del Hacho.

3. DE LA CEUTA MEDIEVAL AL PERIODO MODERNO.

3.1. LA CEUTA MUSULMANA CONOCIDA COMO *MEDINA SEBTA* (709-1415).

La ciudad islámica de Ceuta se define, en la edad media como fortaleza y mercado. Se trata de un espacio desde donde se ejerce el poder sobre un territorio más o menos extenso, al que se le extraen los medios necesarios para su pervivencia, considerada socialmente, y en donde se celebran transacciones mercantiles fruto de esta división social del trabajo (Malpica Cuello, 2006,p-12). Entre el pacto firmado por el *Conde Don*

Julián⁴⁴ con Tariq Ibn Ziyad⁴⁵ en 709, hasta la reconquista portuguesa de 1415 transcurrirán algo más de siete siglos en los que Ceuta formó parte de los territorios de *Dar al-Islā*⁴⁶.

Próspera urbe de reconocida fama, Ceuta es descrita por las crónicas como una ciudad bien protegida. Ya el *Ajbar Machmud*⁴⁷ hace referencia a que se trata de un fuerte castillo, haciendo mención a las defensas bizantinas. Durante toda la Edad Media la inexpugnabilidad de la ciudad se convierte en un lugar común en las fuentes contrastada en los múltiples asedios fracasados a que es sometida (Hita & Villada, 2009, p-249). El primer hito constructivo conocido se data en el periodo omeya. A fin de asegurar la medina se construye un formidable recinto en el istmo con un alcázar en su extremo noroccidental que responde a modelos bien conocidos en la arquitectura castral cordobesa. Destaca también en el periodo omeya la construcción en la cima del Hacho de una nueva ciudad, posiblemente fortificada, que no pudo ser concluida.

Los estudios demográficos de esta época son escasos. Carlos Gonzalbes calculó, siguiendo una línea de trabajo iniciada por Torres Balbás basada en la extensión de la medida, que la población de Ceuta era de unos

⁴⁴ El Conde Don Julián: Se trata de un personaje de la Hispania Visigoda del que se ignora si fue de origen visigodo, bizantino o amazig, esto es, bereber, como postula el historiador Luis García de Valdeavellano (1968): No sabemos si fue bereber, visigodo o bizantino; como "conde", pudo haber sido el gobernante de la fortaleza de Septem, una vez parte del reino visigodo; o pudo haber sido un exarca o gobernador en nombre del Imperio Bizantino: o, como parece más probable, pudo haber sido un bereber que era el señor y gobernante de la tribu católica bereber Ghomaras. Ciertos autores lo sitúan como gobernador visigodo de Septa (la actual ciudad de Ceuta), que cayó en manos musulmanas en torno al año 709.

⁴⁵ Ṭāriq ibn Ziyād al-Layti o Tāriq ibn Ziyad (*Tāriq*, *Tāreq* o *Tāric*) (en árabe: طارق بن زياد) (Tārik, Tariq o Tarij en la transcripción tradicional española) fue un general perteneciente a los bereberes, que, junto a *Tarif ibn Malik*, dirigió la conquista musulmana de la península ibérica (Hispania visigoda), según la historiografía tradicionalmente admitida, basada en crónicas árabes de los siglos X y XI. Dada la arraigada y amplia confusión historiográfica existente, es preceptivo recalcar que esta figura histórica no debe confundirse con Tarif ibn Malik que el año 710 ya desembarcó también en el Campo de Gibraltar. El nombre "Gibraltar" es el derivado en español del nombre en árabe Yab al-Tāriq o Yabal Tarik (طارق جبل), que significa "montaña de Tāriq", nombrada así tras su desembarco en este lugar.

⁴⁶ Dar al-Islam es la tierra donde impera o ha imperado en algún momento el islam, donde debe regir la 'sharia' o ley islámica .

⁴⁷ El *Ajbar machmud* o *Ajbar maʿmud* (Colección de tradiciones) es una crónica árabe anónima manuscrita datada de mediados del siglo XI y conservada en la biblioteca de París.

30.000 habitantes en el siglo XII-XIII, cifra posiblemente superada después (Gonzalbes, C, 1995, p-553). Las viviendas ceutíes, al menos a partir de la conquista omeya, están muy influenciadas por las andalusíes. Responden en general al habitual esquema de patio central en torno al cual se articulan las estancias.

Más fácil es hablar del paso de la antigüedad al medievo, es decir, de la identificación de la *Septom* bizantina y la *Medina Sebta* islámica, ya que las propias fuentes nos ofrecen fundamentos para ello:

FIGURA 1. Murallas Merinidas (Ceuta la vieja)



Fuente: Reconstrucción gráfica extraída de VIII Jornadas para Jóvenes 8-10 abril de 2014

“La ciudad de Ceuta es una ciudad antigua, wa madina qadima, pobla da desde los primeros tiempos. En ella hay numerosas ruinas, azar, ka tira. Tenía el agua traída de un río de la aldea de Awaiat, a tres mi llas de ella. Corría el agua en un canal, al borde del mar maridion nal que es conocido como bahar Basul. Entraba en su iglesia, la cual es hoy es mezquita de Ceuta, al lati hia al ium yamaa”.

Las conocidas popularmente como Murallas Merinidas o Ceuta la vieja forman parte del nuevo arrabal erigido por los mariníes sobre unas lomas que dominan la ciudad, formando parte del nuevo arrabal. De la época islámica se conservan también restos de otros edificios notables. Entre ellos destacan los de la madrasa al-Yadida, las viviendas de Huerta Ru-fino y el baño árabe de la plaza de la Paz. La ordenación urbana estaba

dispuesta mediante numerosas calles transversales a las vías principales, enlazadas con puertas que podrían ser cerradas puntualmente por sus vecinos.

3.2. LA DOMINACIÓN PORTUGUESA (1415-1580).

La reconquista de Ceuta, comandada por el rey Juan I, fue muy rápida. En un sólo día la ciudad fue tomada e incorporada a la corona portuguesa. Ceuta permaneció siendo la única plaza fuerte portuguesa en el norte de África hasta la conquista de Alcazarseguer en 1458.

En términos demográficos, cuando regresó Juan I a Portugal, había dejado en Ceuta un contingente de 2.500 hombres. Más adelante, en 1586, estaban registradas 809 personas en la Hacienda Real, concretamente 464 hombres solteros, 252 casados, 25 viudos y apenas 33 mujeres; además, la fuente añade 35 personas de las que no se especifica ni sexo ni estado (Braga y Braga, 1988, p-53). La población de Ceuta tenía un carácter mucho más estable de lo que podría pensarse. Demás de los *fronteiros*, grupo más o menos fluctuante, se detectan aquellos a los que es costumbre denominar como moradores, es decir la población permanente de la plaza, que fue mayoritariamente portuguesa, si bien algunos ya habían nacido en Ceuta. La característica de la ciudad, desde entonces será la de su carácter fronterizo, con el preponderante protagonismo de la ingeniería militar. Los portugueses alzaron la actual muralla entre 1541 y 1549, junto con la Baluarte de la Bandera y el Baluarte de la Coraza Alta, aprovechando los restos antiguos. Esta labor fue realizada por Miguel Arruda y Micer Benedito de Rávena.

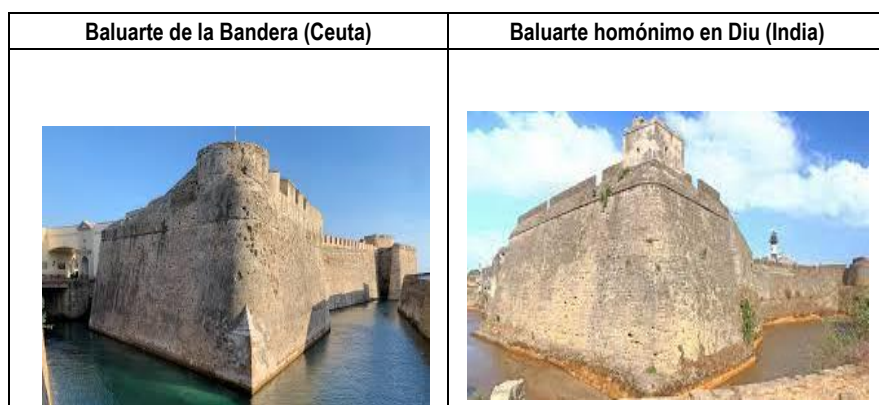
Resulta curioso como el foso, construido por los portugueses, es el único navegable de Europa, incluso en la actualidad. En la ciudad India de Diu existe una construcción homónima, proyectada de igual forma que la ceutí, pese a la distancia de más de 10.000 km (en línea recta) entre ambas ciudades⁴⁸, sin existir un precedente similar⁴⁹.

⁴⁸ Diario El Faro de Ceuta 26/07/2013 Como dos gotas de agua <https://elfarodeceuta.es/como-dos-gotas-de-agua/>

⁴⁹ La Giralda de Sevilla en su origen fue una torre almohade (alminar de la Mezquita ubicada en el mismo emplazamiento). Guarda cierta similitud el alminar de la *Mezquita Hassan* en

El transcurso del tiempo ha hecho que la infraestructura militar India, se haya deteriorado en mayor medida que la ceutí, al perder la navegabilidad del foso, entre otros desgastes del tiempo. Tal y como se puede apreciar en ambas imágenes las construcciones son casi idénticas.

FIGURAS 2 Y 3. Obras de ingeniería exactas.



Fuente: Diario El Faro de Ceuta

La construcción de las murallas Reales, será una destacada obra de ingeniería militar, promovida por Juan III de Portugal a mediados del siglo XVI. Muestra un interés de la monarquía portuguesa para dotar a Ceuta de los elementos necesarios para su defensa.

Rabat, siendo coetánea a la de Sevilla, así como el alminar de la *Mezquita Kutubia* en Marrakech. Evidentemente, la Giralda ha sufrido numerosas modificaciones, incorporando añadidos renacentistas, barrocos y neoclásicos; por lo que la edificación que podemos contemplar se distancia aún más de las similitudes con sus dos minaretes almohades norteafricanos. El edificio, fruto de la incorporación de los distintos estilos arquitectónicos (tanto de origen oriental como occidental), ha sido imitado en distantes ciudades del mundo. Existen más de una decena de edificaciones por el mundo, inspiradas total o parcialmente en este monumento emblemático. Ciudades como *L'Arboç* (Tarragona), *Madison Square Garden* (Nueva York), *Kansas City* (Missouri), *Ferry Building* (San Francisco), *Railroad Depot* (Minneapolis), *Torre de la Libertad* (Miami), *Hotel Biltmore* en Coral Gables (Florida), *edificio Wrigley* (Chicago), *Terminal Tower* (Cleveland), *torre del reloj* (Universidad de Puerto Rico), *Seven Sisters* (Moscú), *Palacio de la Cultura y la Ciencia* (Varsovia), *Universidad en Ladeuzeplein* (Lovaina- Bélgica). Ver en Diario de Sevilla 17/04/2023 "Las Otras Girdas del Mundo" https://www.diariodesevilla.es/vivirensevilla/otras-girdas-mundo-replicas-girda-sevilla_0_1784821692.html

TABLA 1. *Arquitectos de las fortificaciones de Ceuta*

Nombre	Nacionalidad	Fecha
Rodrigo Eanes	Portugal	1473
Alvaro Gil	Portugal	1490
Martín Lorenzo	España	1511
Dansilla o Lancina o Encina	España	1511
Boytac	Italia	1514
Rodrigo Redondo	Portugal	1522
Duarte Coelho	Portugal	1529
Juan Castillo	España	1532
Fernando Álvarez	España	1532
Miguel de Arrunda	España	1541-1549
Benedicto de Rávena	Italia	1541
Luis Gómes	Portugal	Fallecido en 1548
Claudio Grajal	Francia	1549
Estaban de Guillo Sastegui	España	1565
Joao Rodrigues	Portugal	1567

Fuente: Paulo Drumond Braga & Isabel Ribeiro Mendes Drumond Braga

Llama la atención como, de los 15 arquitectos militares dedicados a fortificar la ciudad, un tercio eran españoles, pese a que no sería hasta 1580 cuando Ceuta se incorporara a la corona española.

3.3. LA CONSOLIDACIÓN ESPAÑOLA.

La unificación de la corona portuguesa y española se llevará a efecto en 1580⁵⁰, desde entonces hasta nuestros días Ceuta será ininterrumpidamente española. Ceuta bajo el periodo de los denominados Austrias Menores⁵¹ va a vivir uno de los episodios más trascendentales de su historia debido a que será el único territorio de origen portugués que seguirá

⁵⁰ Tras el fallecimiento del rey de Portugal, don Sebastián, en la batalla de Alcazarquivir, asume momentaneamente la corona portuguesa el infante don Enrique. Puesto que éste no tenía descendencia, se plantea e el vecino reino el problema sucesorio. El rey de España, Felipe II, se consideró con derecho a esa corona por ser hijo de la emperatriz Isabel, segunda hija del rey de Portugal, don Manuel. La subida de Felipe II al trono luso va a provocar profundos cambios en la política nacional de ambos reinos, lo que afectará directamente al futuro de Ceuta.

⁵¹ Son considerados Austrias Menores Felipe II, Felipe IV y Carlos IV. En contraste con sus antecesores "Austrias Mayores": Carlos I y Felipe II.

siendo español *ad perpetuum*⁵². En la siguiente fotografía, se puede observar el urbanismo de Ceuta al inicio de la etapa española, con la población aún concentrada en los muros de la ciudad, la Almina y el Hacho prácticamente deshabitados y algunas de las primitivas defensas del campo exteños, con el sistema de minas y contraminas.

FIGURA 4. Plano de Ceuta y su campo exterior de 1643



Fuente: Archivo General de Ceuta

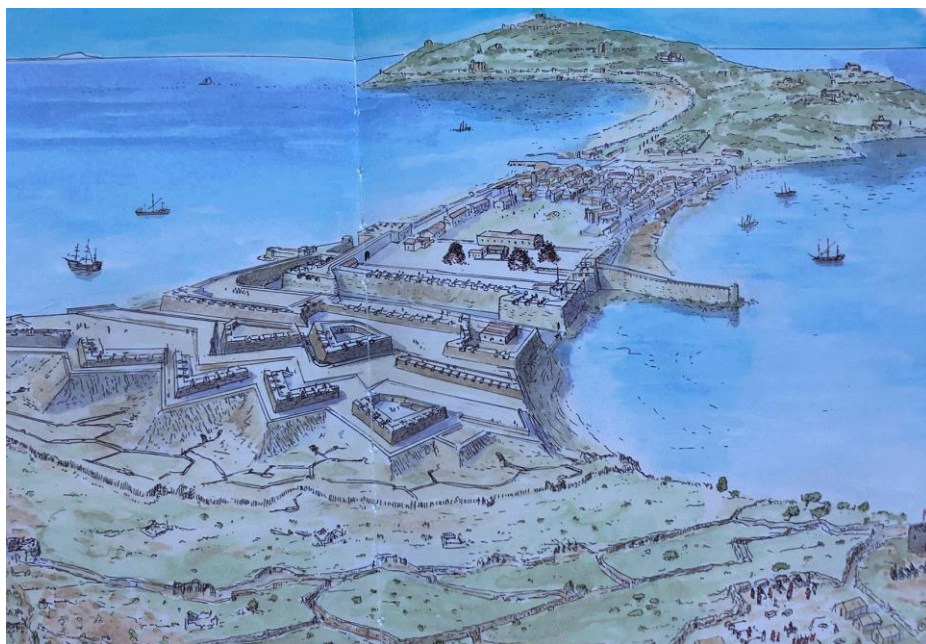
Desde 1598 hasta 1640 Ceuta se va a ver amenazada por dos peligros: los esporádicos ataques de los magrebíes y las incursiones de la armada inglesa en la zona. No será hasta 1668 cuando Ceuta pase, *de irue*, a la corona española por mediación del tratado de Lisboa⁵³. El gran sitio de

⁵² En 1640 se produjo la sublevación de Portugal a favor de Juan IV de la familia Borganza y Ceuta decidió permanecer fiel a la corona de los Austrias. Esto nos obliga a diferenciar dos etapas de la historia de nuestra ciudad. Desde 1598 hasta 1640 continúa bajo la administración portuguesa y desde 1640 hasta el final del siglo pasará a ser plena administración española, sobre todo después del Tratado de Lisboa de 1668, siendo el único territorio que no retornará a Portugal y seguirá siendo español.

⁵³ El tratado fue firmado en Lisboa el 20 de febrero de 1668 entre el marqués del Carpio y los portugueses Nuño Alvaris Pereira y otros con poderes del rey de Portugal Alfonso VI. El segundo artículo es el que afecta a Ceuta: [...] se acordó en Restituir a Portugal las plazas que durante la guerra ocuparon las armas del rey Católico y al rey Católico las que durante la guerra ocuparon las armas de Portugal, con todos sus términos, assi, y de la menra, y por los límites y confrontaciones que tenían antes de la guerra. [...] Pero declaran que en esta Restitución

Muley Ismail, asediando la ciudad durante 33 años, cambiaría sustancialmente la fisonomía de la misma. Es, sin duda, el mayor asedio de la historia, denominado el gran sitio o gran asedio de Ceuta⁵⁴. La guarnición ceutí estaba compuesta en esos momentos por entre 600 y 1000 infantes, algo menos de 100 soldados de caballería, de 60 a 80 artilleros y unos 60 marinos (Carmona,2009, p 34)

FIGURA 5. El gran sitio de Ceuta 1694-1727



Fuente: Atlas Ilustrado África Española.

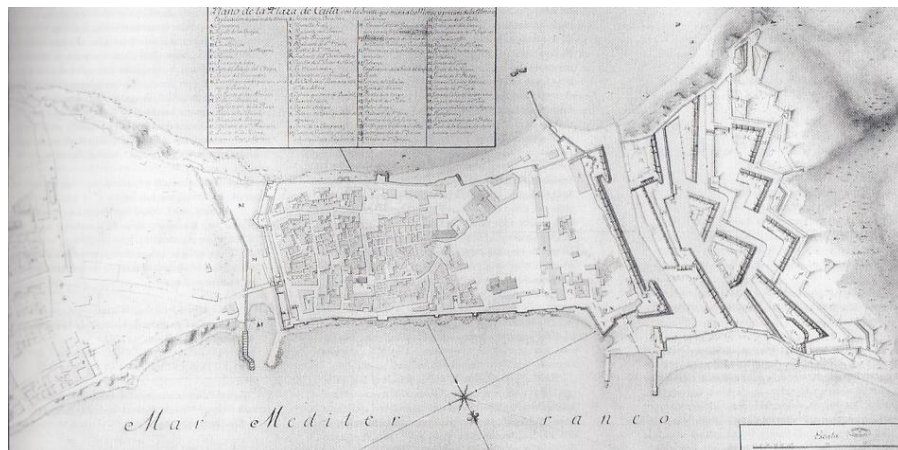
Entre los siglos XVII y XVIII la zona ístmica de Ceuta continuó siendo el centro urbano de la plaza, aunque el avance constructivo hacia levante

de las Plazas no entre la Ciudad de Zeuta, que ha de quedar en poder del Rey Católico, por las razones que para ello se consideraron. Y se declara que las haciendas que se poseyeron con otro título que no sea el de la guerra, podrán disponer de ellas sus dueños libremente (Martín, 1989,p79).

⁵⁴ El sitio de Ceuta, también llamado sitio de los treinta y tres años, fue un bloqueo armado de fuerzas marroquíes sobre la ciudad de Ceuta. Comenzó el 23 de octubre de 1694 y se dio por finalizado el 22 de abril de 1727.

y poniente sería el más novedoso, ganándose terreno edificable conforme pasaba el siglo.

FIGURA 6. Plano de la Plaza de Ceuta en la zona del Istmo (1726)



Fuente: Vilar & Vilar (2002)

4. LA INGENIERÍA MILITAR DE FRONTERA.

4.1. LAS GRANDES OBRAS DE LA INGENIERÍA MILITAR DEL SIGLO XVIII.

Durante el siglo XVIII se dió un gran impulso a la ingeniería militar en Ceuta y en América. De un total de 787 ingenieros que actuaron en el siglo XVIII, 279 ingenieros tuvieron empleos en Indias⁵⁵(el 35%). A

⁵⁵ Entenderemos por Indias los Virreinos Españoles. El Virreinato fue una institución local y administrativa de la Corona de España, creada a finales del Siglo XV para el gobierno de sus posesiones en América. La administración de los inmensos territorios que resultaron del descubrimiento de América y las conquistas posteriores hizo que se pensara en sistemas de gobierno que ya se utilizaban en Europa, pero que en América tendría las variantes de la extensión territorial y de la lejanía de la metrópoli estatal. La situación descrita requería de un gobierno provincial que fuese capaz de atender los asuntos internos de rutina y que, a la vez, fuese dependiente del rey y fiel a su Corona. La administración de los vastos territorios del Imperio Español fue llevada a cabo por Virreyes, que se convirtieron en gobernadores de un área, que no se consideraba como una colonia sino como una provincia del imperio, con los mismos derechos que cualquier otra provincia en la España Peninsular. Los virreinos españoles en América fueron: Virreinato de las Indias y Tierra Firme del Mar Océano (1492-1535),

juicio de Ruiz Oliva, (2017 p-19) 185 ingenieros trabajaron en Ceuta, de los que trabajaron también en América, más otros familiares directos que lo hicieron también allí. La referencia urbanística obligada durante los últimos años del siglo XVII, dentro del saber de la arquitectura militar, fue el francés Vauban, que codificó la ciudad fortificada al modo renacentista, intentando además el logro de un mayor sentido práctico y adaptativo a cada situación urbana concreta.

FIGURAS 7, 8, 9 Y 10. Ingeniería militar inspirada en el sistema Vauban



Fuente: Elaboración propia a través de imágenes extraídas de internet.

Existen cientos de fortificaciones, realizadas por ingenieros militares españoles a lo largo de todo lo que fue el extenso Imperio Español⁵⁶. La

Virreinato de Nueva España (1535-1821), Virreinato del Perú (1542-1824), Virreinato de Nueva Granada (1711-1723, 1739-1810 y 1816-1819) y Virreinato del Río de la Plata (1776-1814).

⁵⁶ El imperio español llegó a tener una extensión territorial de más de 20.000.000 km² a lo largo de todos los continentes.

imagen superior izquierda es la del Castillo de San Felipe del Morro (Puerto Rico), seguida de la fortaleza del Hacho (superior izquierda), la inferior izquierda es de San Agustín de la Florida (EEUU), siendo la inferior derecha de esla de San Juan de Ulúa en México.

4.2. CEUTA EN EL SIGLO XIX

Al siglo XIX se llega en Ceuta con una estructura fortificada muy marcada, con fuertes murallas que rodean todo el perímetro prácticamente de la población. Un territorio dividido en principio por el frente de las murallas exteriores, el foso real, el de la Almina y la Cortadura del Valle. Con numerosas puertas, algunos puentes que salvaban los diferentes fosos y rastrillos. Durante la guerra de independencia contra los franceses Ceuta, como toda la provincia de Cádiz, mantendrá su lealtad a Fernando VII, aportando uno de los héroes más ilustres del 2 de mayo, Jacinto Ruiz Mendoza⁵⁷.

La importancia histórica de la Guerra de África (1859-1860), radica para Palma Crespo (2017, p-11) en ser el primer conflicto en el que participa España del que podemos contar con fotografías. En este sentido *Pedro Antonio de Alarcón*⁵⁸ como reportero de guerra, *José Vallejo* como ilustrador, *Mariano Fortuny* como pintor y *Enrique Facio* como fotógrafo,

⁵⁷ *Jacinto Ruiz y Mendoza* nació el 16 de agosto de 1779 en la ciudad de Ceuta y fue bautizado el 18 del mismo mes en la parroquia de los Remedios. Sus padres eran los ceutíes Antonio Ruiz, subteniente de Infantería, y Josefa Mendoza. Inició su carrera militar el 17 de agosto de 1795, a los dieciséis años de edad, como cadete en el Regimiento Fijo de su ciudad natal. El 10 de julio de 1800 ascendió al grado de segundo subteniente y el 21 de enero de 1801 fue destinado, con el grado de subteniente, al regimiento de Voluntarios del Estado en Madrid. Ascendió a teniente el 12 de marzo de 1807, sin haber recibido aún su bautismo de fuego, y destinado en la tercera Compañía del Segundo Batallón de su regimiento. El 2 de mayo de 1808 estaba guardando cama por enfermedad, pero al oír las descargas del ejército francés se dirige al cuartel de su Regimiento y siguiendo las órdenes de su coronel sale al mando de la 3ª Compañía para reforzar las tropas acuarteladas en el Parque de Artillería de Monteleón. Se puso a las órdenes del capitán Goicoechea, que a su vez estaba a las órdenes de Luis Daoíz, que era el oficial más antiguo de los que allí se hallaban. Ruiz y Velarde se dirigieron al capitán de la guarnición francesa, amenazándole con la llegada del Regimiento de Voluntarios. Ante la resistencia del capitán francés, el teniente Ruiz les rodea con sus tropas, obligándoles a deponer las armas y haciéndolos a todos prisioneros.

⁵⁸ Pedro Antonio de Alarcón y Ariza (Guadix, 10 de marzo de 1833-Madrid, 19 de julio de 1891) fue un escritor español que perteneció al realismo literario, en el que destacó como uno de los artífices del fin de la prosa romántica.

reflejaron en sus distintas disciplinas cómo era la ciudad de Ceuta y su entorno más inmediato durante el transcurso conflicto bélico que culminó con la firma del Tratado de Paz y Amistad celebrado entre España y Marruecos en Tetuán el 26 de abril de 1860⁵⁹, con una ampliación de los límites territoriales de Ceuta⁶⁰, coincidiendo con los actuales 18,5 km². Así describía Pedro Antonio de Alarcón en su Diario de un testigo de la guerra de África a la ciudad de Ceuta en 1859:

El sol apareció por último y a sus primeros reflejos divisé claramente la fortaleza del Hacho; el famoso presidio recinto de expiación y de la tristeza, visión de los insomnios de tantas madres y esposas de infortunados delincuentes; la ciudad de Ceuta, dispuesta en anfiteatro, graciosa y bella en su conjunto, rodeada de jardines y huertas que a veces se mezclan y entrelazan con los edificios, y limpia y ataviada como todos los pueblos encerrados estrechos y determinados límites[...].

Con estas breves palabras, reflejaba la percepción que tenía desde el vapor que lo había transportado desde Málaga la noche anterior. Uno de los signos de identidad de la ciudad era sin duda, la fortaleza del Hacho que, cumplía la doble función de defensa artillera y presidio.

⁵⁹ Tratado de 26 de abril de 1860, con fijación de los límites de los territorios de soberanía de Ceuta y Melilla, posteriormente ejecutados por las Comisiones Mixtas de Demarcación. Se trata de un Tratado de paz y amistad entre Isabel II y Sidi-Mohamed en Tetuán. Fue ratificado el 11 de mayo validando al mismo tiempo las estipulaciones del convenio anterior. Constituye el texto básico para la determinación de los límites actuales de Ceuta. Consta de dieciséis artículos y uno secreto. Sus disposiciones guardan semejanza con las homólogas en el Convenio de 1859. Así establece la ampliación de los límites del campo de Ceuta, prevé una comisión de demarcación, la existencia de un campo neutral y la garantía de tropas regulares. Además de esto, el sultán reconoce la obligación de hacer respetar por sus propios súbditos la competencia territorial reconocida en el Tratado, así como el derecho de España a adoptar las medidas de seguridad que juzgue adecuadas, se fija una reparación de guerra con la garantía de la ocupación de Tetuán, se acuerda la negociación de un nuevo tratado de comercio.

⁶⁰ El 17 de noviembre de 1860 se llevó a efecto el *Acta de demarcación de Ceuta*, conforme a lo previsto en el artículo 4 del Tratado anterior y el acta de deslinde de 4 de abril del mismo año. Este hecho a doble columna en árabe y español y firmado por los comisionados de ambas partes. Este deslinde comprende ambas líneas del campo neutral. Establece que ciertas aguas serán de aprovechamiento común de las poblaciones fronterizas.

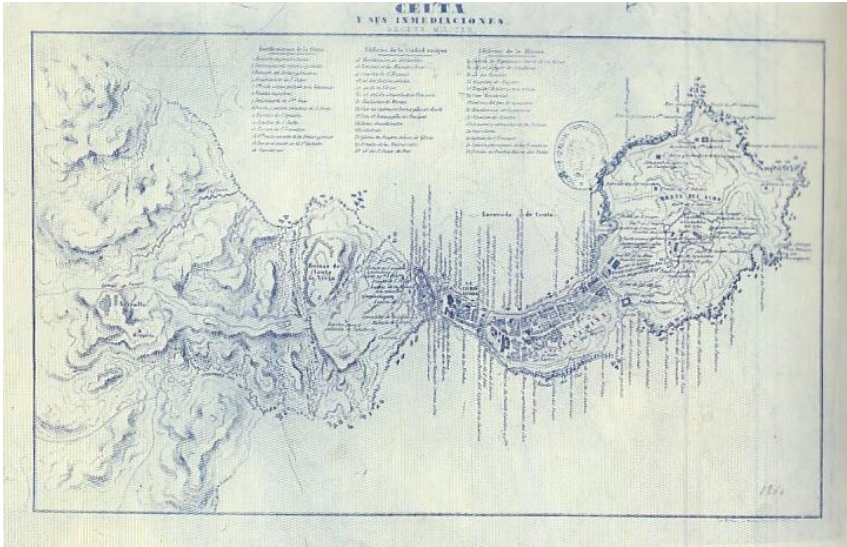
FIGURA 11. Vista General 1859 (Fotógrafo: Enrique Facio)



Fuente: Sánchez Montoya (2007)

En sendas fotografías (superior e inferior) puede apreciarse, como la zona urbanizada de Ceuta comenzaba en las murallas reales. No sería hasta 1860, con la expansión territorial, cuando el urbanismo crecería *extra muros*.

FIGURA 12. Ceuta y sus inmediaciones. *Gaceta Militar* (1860)



Fuente: Redondo et al (2009)obtenido del Centro Geográfico del Ejército.

FIGURA 13. Vista general desde el monte Hacho en 1877 (Fotógrafo: G.W. Wilson)



Fuente: Sánchez Montoya (2007).

5. EL PROTAGONISMO DE CEUTA EN EL URBANISMO DEL PROTECTORADO ESPAÑOL, COMO REFERENTE.

5.1. EL FERROCARRIL COMO “PUNTA DE LANZA” DEL URBANISMO EN EL PROTECTORADO ESPAÑOL DE MARRUECOS.

Ceuta, pese a no formar parte del Protectorado en Marruecos, por su ubicación privilegiada sirvió de “punta de lanza” para el desarrollo del urbanismo propio del protectorado, principalmente en la ciudad de Tetuán. El papel de Ceuta con el protectorado fue esencial. En 1912 Ceuta aún carecía de puerto, teniendo en funcionamiento sólo el muelle de comercio. La falta de carreteras en Marruecos era evidente, pero los trazados que se querían hacer desde Ceuta tenían el inconveniente de que las fortificaciones exteriores obligaban a tener una única salida a través del puente del Cristo (Gómez Barceló, p-31). La inauguración del ferrocarril Ceuta-Tetuán se llevó a efecto el 17 de mayor de 1918.

FIGURA 14. Locomotora de Vapor “Alco” de la línea Ceuta-Tetuán (1925)



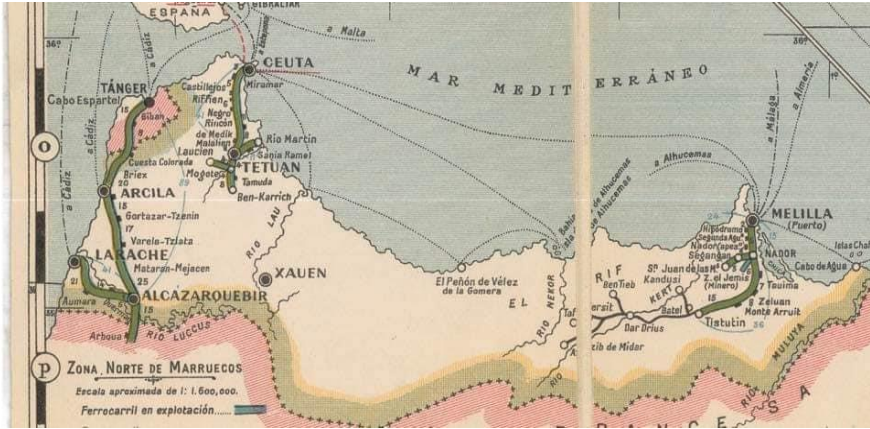
Fuente: Archivo personal del autor

La realización de dicho ferrocarril iba muy ligada a la construcción del proyectado puerto de Ceuta (cuyas obras empezaron en el año 1909),

como nexo de unión entre la Península (y el resto del continente Europa) con Marruecos y África en general (Alberich, 2022, p-64).

Las primeras líneas de ferrocarril, llevaron a cabo una mayor proyección en la zona occidental del protectorado, conectando las ciudades de Ceuta-Tetuán, así como Tanger-Alcazarquivir-Larache.

FIGURA 15. Primeras Líneas de ferrocarril en el Protectorado Español.



Fuente: Archivo personal del autor.

El estilo utilizado en todas las estaciones de tren, incluida la de Ceuta eran de estilo neomudejar⁶¹, que se hizo extensible a otro tipo de infraestructuras. El trayecto Tánger-Alcazarquivir-Larache mantuvo igualmente el ejemplo, como es el caso de la estación de Larache.

⁶¹ El *Neomudejar* es un estilo artístico y arquitectónico que se desarrolló principalmente en la península ibérica a finales del siglo XIX y principios del XX. Se enmarca dentro de las corrientes orientalistas de la arquitectura historicista imperante en Europa por aquella época. El nuevo estilo se asoció especialmente a construcciones de carácter festivo y de ocio, como salones de fumar, casinos. Estaciones de tren, plazas de toros o saunas. En el sector ferroviario absorbió el grueso de la inversión en infraestructuras en España entre mediados del siglo XIX y la Guerra Civil. Entre las estaciones construida en lenguaje neomudéjar destaca la estación de Toledo, terminada en 1920. Otros ejemplos son la estación de Armas de Sevilla (1901), la estación de Huelva-Término1880), la estación de Aranjuez (1923) y la estación de Jerez de la Frontera. En Extremadura sobresale la vieja estación de ferrocarril de Zafra (Badajoz) de 1917.

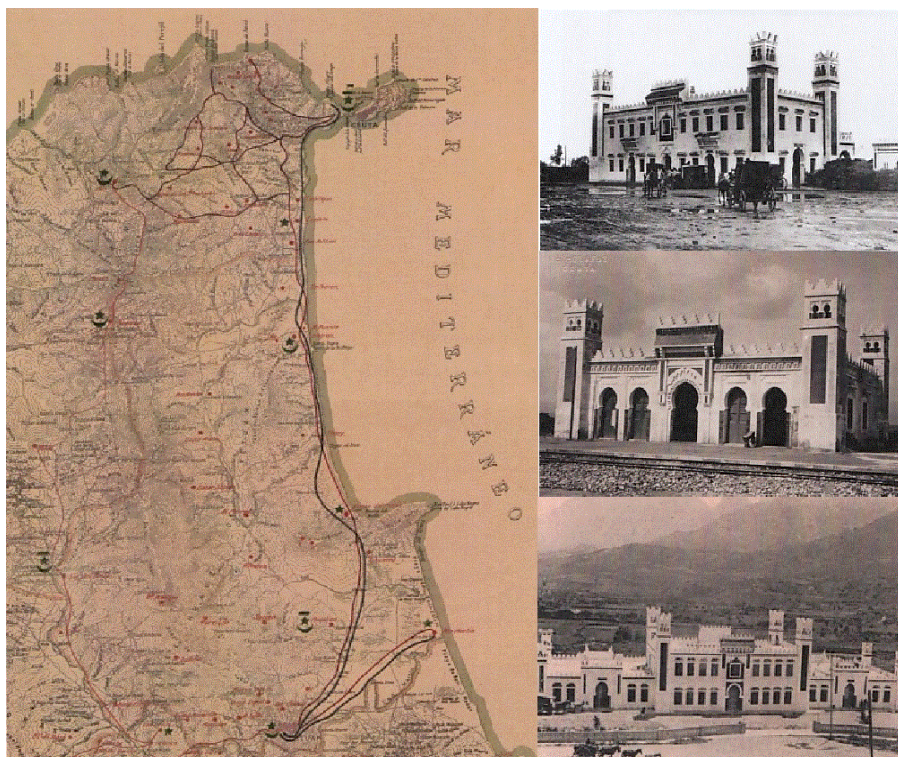
FIGURA 16. Estación de tren de Larache



Fuente: Archivo personal del autor.

Las estaciones de tren de Ceuta a Tetuán, tenía como primer trayecto la Estación de Ceuta, seguido de Miramar (Ceuta), Castillejos, Dar Riefen, Negro (Cabo Negro), Rincón del Medik, Malalien y Tetuán. Las ocho estaciones eran de un estilo arquitectónico idéntico. En las imágenes inferiores se puede apreciar el trayecto, así como las estaciones de Ceuta, Cabo Negro y Tetuán, siendo esta última la de mayor dimensión, al tener como destino la capital del protectorado.

FIGURAS 17,18, 19 Y 20. Mapa militar (1919) Línea de estación Ceuta-Tetuán (estaciones de Ceuta, Negro y Tetuán)



Fuente: García & Guerrero (2022)

Otro de los medios de transportes era el llevado cabo por carretera, mediante servicios públicos de autobuses como el que prestaba “*La Valenciana*”. Hasta el año 1933, no se culminaría la carretera que conectaba Ceuta con Melilla.

FIGURA 21. Publicidad de la línea regular “La Valenciana”



Fuente: Archivo personal del autor

5.2. EL ENSANCHE DE CEUTA Y LA POSIBLE CIUDAD LINEAL.

El punto de partida para la definición de un instrumento normativo propio que permitiera el crecimiento ordenado de las ciudades y su adecuada gestión fue la aprobación en 1924, bajo la dictadura de Primor de Rivera, del Estatuto Municipal, siendo considerada “el punto de partida del urbanismo en España (García & Guerrero, 2022 p-11). Esto se haría extensible al resto de ciudades del Protectorado Español⁶², no sólo porque las relaciones inmediatas de Ceuta en su entorno más próximo se establecían con Andalucía y evidentemente con Marruecos, especialmente con Tánger y Tetuán, por ser las ciudades más próximas.

⁶² El Protectorado Español no incluyó a Ceuta ni Melilla. Ambas ciudades no eran concebidas como pertenecientes a estructura colonial alguna, sino como dos ciudades españolas geográficamente situadas en el norte del continente africano, presentando el estatus de plaza fuerte o ciudades soberanas.

FIGURA 22. Anteproyecto de ensanche de Ceuta de César Cort (1930)



Fuente:García & Guerrero (2022)

En cuanto al ensanche previsto para Ceuta a principios de la primera década del Siglo XX, no existía ninguna propuesta para la ciudad vieja⁶³, ni para la Almina. En el primer ensanche se presentba como elementos a destacar la línea ferrocarril Ceuta-Tetuán, formada por un arco que bordeaba el Campo Exterior y se engarzaba con la ciudad Vieja, con un espacio Verde a modo de plaza.

La ciudad lineal⁶⁴ Ceuta-Tetuán fué una de las propuestas urbanísticas de mayor interés, siendo su ámbito territorial el entorno de la línea de conexión férrea de Ceuta con Tetuán (García & Guerrero, 2022 pp-67-69). La propuesta consistía en unir las por una gran paseo marítimo de 30 ó 49 metros de anchura, donde la base inicial de su trazado era la carreteras que ejército español hizo en 1859.

⁶³ La ciudad Vieja se denominaba "ciudad" toda aquella que está emplazada en el Istmo y su continuidad hasta Cortadura del Valle.

⁶⁴ Tenemos como antecedente la Ciudad Lineal de Arturo Soria. El referente inmediato de la Ciudad Lineal de Ceuta-Tetuán era, la ciudad Lineal de Madrid, cuyas dimensiones básicas mantenía la propuesta norteafricana, aunque en el caso madrileño, sí llegó a construirse.

FIGURA 23. Plano de la ciudad de Ceuta realizado por el U.S. Army (1943)



Fuente:http://www.lib.utexas.edu/maps/mas/morocco_city_plans

En Ceuta encontramos urbanismo de Vanguardia, dejando a un lado el proyecto “Septa⁶⁵”, aunque hubieron otros anteproyectos de ensanche para Ceuta, sin ver finalmente la luz. No obstante debemos destacar la figura de José Blein Zarazaga⁶⁶, dejando como legado innumerables obras arquitectónicas pioneras en nuestra ciudad, que sirven de referente arquitectónico a nivel mundial. Aunque a juicio de sus hijos, también arquitectos Ramón y Gaspar Blein (2012, p-57), fue persona de gran sencillez y nulo afán de protagonismo.

⁶⁵ En febrero de 1928 la Junta Municipal de Ceuta concedió el premio adjudicado en el concurso de anteproyecto de urbanización de Loma Larga al trabajo presentado bajo el lema *Septa*, el antiguo nombre de Ceuta, firmado por los arquitectos Luis Blanco Soler y Rafael Bergamín. Las bases de la convocatoria están publicadas en el Boletín Oficial de Ceuta, n.º 36, 2 de junio de 1927, p11 (García & Guerrero, 2022 p-104)

⁶⁶ José Francisco Pedro Blein Zarazaga, nació en Madrid el 19 de mayo de 1904, apareciendo en Ceuta en su primera etapa entre 1927 y 1929, llevando a efecto 24 proyectos de viviendas, proyectos de una plaza de toros, así como otras obras. En la segunda etapa (1929-1943) es denominada “de plenitud” destacando las obras: Parque de bomberos y servicio de limpieza, almacenes municipales del Morro, hospital de aislamiento para enfermos infecto-contagiosos. Primitivo estadio de fútbol, grupo de escuelas y pabellones y otros más. En su tercera etapa (1943-1975)

FIGURAS 24, 25, 26 Y 27. Edificios vanguardistas promovidos por José Blein en Ceuta



Fuente: Elaboración propia a través de imágenes extraídas de internet.

6. EL CHABOLISMO Y LA INFRAVIVIENDA, ASÍ COMO OTRA PROBLEMÁTICA DE ORDENACIÓN URBANA.

6.1. EL CHABOLISMO Y LA INFRAVIVIENDA.

La legislación más significativa de las surgidas, en materia de chabolismo, fue la Ley de casas Baratas de 1911, modificada en 1921. La intención era plantear una solución al acuciante problema de la elevada demanda de viviendas sociales .

El chabolismo fue uno de los principales problemas sociales de Ceuta en los años 20 y 30, con las barracas⁶⁷, chabolas⁶⁸. El gran auge chabolista se produce entre 1910 y 1930, que coincide con los grandes períodos de asentamiento de la población inmigrante en la Ciudad, comenzando desde entonces un muy lento descenso hasta nuestros días, donde aún existe un número considerable en zonas como el Recinto o el Príncipe Alfonso.

FIGURAS 20 Y 21. Chabolismo en Recinto Sur (1935) y en el Ángulo (1928)



Fuente: Sanchez Montoya (2007), García & Guerrero (2022).

La principal barriada donde se ha ido implementado la infravivienda ha sido el Príncipe Alfonso, donde se reflejaba de la siguiente forma en un artículo de prensa en el diario decano⁶⁹ de la ciudad:

[...]Una definición urbanística del Príncipe podría decir que se trata de un barrio lleno de chabolas, con calles serpenteantes y estrechas en el que la mezcla de cemento, chapas, óxido y piedras sobre los tejados dibuja un entorno incómodo en el que resulta difícil imaginarse la vida humana como la concibe cualquier ciudadano del siglo XXI.

⁶⁷ El Diccionario de la Real Academia Española define el término barraca como caseta o albergue construido toscamente y con materiales ligeros.

⁶⁸ También define el Diccionario de la Real Academia Española la palabra chabola como choza o caseta de escasas proporciones y pobre construcción que suele edificarse en zonas suburbanas.

⁶⁹ Diario El Faro de Ceuta 21/10/2010 "Infravivienda en el Príncipe Alfonso: Cien viviendas del siglo X en la Ceuta del siglo XXI" <https://elfarodeceuta.es/infravivienda-en-el-principe-alfonso-cien-viviendas-del-siglo-x-en-la-ceuta-del-siglo-xxi/>

La gran mayoría de las viviendas consideradas en el informe de la asociación de vecinos cuentan con instalaciones de luz y agua de forma legal, ya que tienen contadores, aunque los cables suelen estar por los tejados y al aire. [...] Colores, ingenio y contrastes continuos...

Aún a día de hoy sigue siendo una cuestión recurrente. En entrevista mantenida al diario “*Ceutaaldia.com*” Mohamed Mustafa (Ceuta Ya) en la barriada “Patio Castillo”, en las inmediaciones de la calle Real apostaba firmemente por:

[...]regularizar las viviendas que han ido aflorando en Ceuta ante la falta de vivienda pública y ante los prohibitivos precios del mercado privado. Tal y como ha hecho la Junta de Andalucía con 300.000 viviendas, entre otras para aflorar economía⁷⁰

Esto ha sido objeto de ser incluido en la agenda política de este partido político⁷¹, en la falta de respuesta a la problemática que prolifera en Ceuta.

FIGURAS 28 Y 29. *Fuerte del Sarchal 1925 y 1991 en entorno chabolista*



Fuente: Sanchez Montoya, fotografía tomada por el autor (Arnet, 1991)

⁷⁰ Diario digital Ceuta al Día 17/05/2023 “Mohamed Mustafa (Ceuta Ya!): “*La periferia tiene que entender que si no vota deja que la mayoría privilegiada siga decidiendo*” <https://www.ceutaldia.com/articulo/politica/mustafa-periferia-tiene-que-entender-que-vota-deja-que-mayoria-privilegiada-siga-decidiendo/20230517003205263722.html>

⁷¹ Diario El Faro de Ceuta 19/05/2023 “Ceuta Ya! promete regularizar las casas fuera de ordenación del PGOU” <https://elfarodeceuta.es/ceuta-ya-promete-regularizar-casas-fuera-ordenacion-pgou-28m-elecciones/>

Con respecto a la legalización de las obras en la Junta de Andalucía que citan como ejemplo los miembros de la formación política “Ceuta ya”, nos encontramos con el *Decreto Ley 3/2019 de 24 de septiembre, de medidas urgentes paa la adecuación ambiental y territorial de las edificaciones irregulares en la Comunidad Autónoma de Andalucía*⁷². Haciendo un análisis sucinto de este cuerpo normativo, nos encontramos que la norma de la que emana es una normativa de carácter andaluz⁷³. Por tanto, este desarrollo normativo se establece en una norma que se autoatribuye el principio de competencia⁷⁴ y no al principio de jerarquía normativa. A tal efecto, al no disponer de potestad legislativa la Ciudad de Ceuta, tan sólo con carácter reglamentario⁷⁵, nos encontramos con el primer problema. El resto de Comunidades Autónomas que sí disponen de capacidad y potestad legislativa, en atribución a su orden competencial, pueden desarrollar las disposiciones reglamentarias que amparen las necesidades como las estipuladas en materia de de “edificaciones irregulares”, como a buen acierto elaboró la Junta de Andalucía, por mediación de su Consejo de Gobierno. Por lo que, esta normativa no sirve de referencia a la Ciudad de Ceuta.

⁷² BOJA n.º23 de 25/09/2019. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOJA-b-2019-90536>

⁷³ Ley 7/2002, de 17 de diciembre de Ordenación Urbanística de Andalucía. BOJA n.º 154, de 31/12/2002, BOE n.º12, de 14/01/2003. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-811>

⁷⁴ El principio de competencia, que opera como regla complementaria del principio de jerarquía normativa, implica la atribución a un órgano o ente concreto de la potestad de regular determinadas materias o de dictar cierto tipo de normas con exclusión de los demás, para lo cual la Constitución establece ordenamientos o sistemas jurídicos autónomos que se corresponden usualmente con la atribución de autonomía a determinadas organizaciones, aunque también hace se referencia al ejercicio de una función determinada. Este principio de competencia explica la coexistencia de subsistemas jurídicos autónomos de las Comunidades Autónomas o de las Corporaciones Locales, engarzados con el general y entre sí por medio del principio de competencia.

⁷⁵ Artículo 21.2 de la Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de la Ciudad de Ceuta (BOE n.º 62, de 14 de marzo de 1995) <https://www.boe.es/boe/dias/1995/03/14/pdfs/A08055-08061.pdf> dispone lo siguiente: [...] 2. En relación con las materias enumeradas en el apartado anterior, la competencia de la ciudad de Ceuta comprenderá las facultades de administración, inspección y sanción, y, en los términos que establezca la legislación general del Estado, el ejercicio de la potestad normativa reglamentaria.

A todo esto debemos añadir que la Ciudad de Ceuta se encuentra, no sólo limitada en cuando a su falta de capacidad legislativa en una materia concreta, sino en el gran porcentaje de superficie territorial afectada a uso público, en especial atención al Ministerio de Defensa. A este tenor y, desde una perspectiva del derecho real, en cuanto a la compraventa de viviendas en el mercado inmobiliario, existe una normativa preconstitucional, que requiere la autorización de la Delegación del Gobierno para la transmisión de bienes inmuebles en el tráfico jurídico privado⁷⁶.

Por otro lado y volviendo al ámbito del derecho público y circunscribiéndonos al ámbito normativo que nos faculta a llevar a efecto la competencia urbanística nos encontramos con que igualmente la legislación de referencia para Ceuta y Melilla es de carácter preconstitucional como es el caso de el Real Decreto 1346/1976, de 9 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana⁷⁷., así como el Real Decreto 2187/1978, de 23 de junio por el que se aprueba el Reglamento de disciplina urbanística para el desarrollo y aplicación de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana⁷⁸, todo ello sin olvidar la existencia de una ordenanza, como es la reguladora de la Disciplina Urbanística que data del año 1996, y que se considera debería ser objeto de modificación.

⁷⁶ En Ceuta, como en Melilla, debido a la considerable afectación a uso público militar existe una normativa preconstitucional. A este tenor, hay que hacer mención de la *Ley 8/1975, de 12 de marzo, de zonas e instalaciones de interés para la Defensa Nacional* BOE nº 63, de 14/03/1975 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1975-5292> , así como el Real Decreto 689/1978, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Zonas e Instalaciones de Interés para la Defensa Nacional <https://www.boe.es/boe/dias/1978/04/14/pdfs/A08569-08579.pdf>

⁷⁷ BOE n.º . 144, de 16 de junio de 1976. Real Decreto 1346/1976, de 9 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1976/BOE-A-1976-11506-consolidado.pdf>

⁷⁸ BOE n.º 223, de 18 de septiembre de 1978. Real Decreto 2187/1978, de 23 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de Disciplina Urbanística para el desarrollo y aplicación de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana. <https://www.boe.es/boe/dias/1978/09/18/pdfs/A21767-21776.pdf>

6.2. EL TAN ESPERADO PLAN GENERAL DE ORDENACIÓN URBANA.

El Plan General de Ordenación Urbana fue aprobado inicialmente el pasado 29 de marzo de 2023, con la oposición de Ceuta Ya⁷⁹

En relación al tan esperado Plan General de Ordenación Urbana, tampoco ha estado exento de polémica. Para su puesta en marcha, adolece problemas de carácter técnico, según los competentes en la materia⁸⁰, así como los planes especiales.

A este tenor en entrevista mantenida con José María Mora⁸¹, quien estuvo en la Comisión de Reto Demográfico en el Senado⁸², mencionaba lo siguiente:

Arquitectura y urbanismo son dos cosas diferentes, pero una no puede vivir sin la otra. La arquitectura se crea siempre que haya un marco legal reglamentario y ese es el problema que tiene Ceuta a día de hoy. Tanto al PGOU como a la Ley del suelo. Las demás CCAA han ido legislando, de ahí que en Ceuta tengamos que enmarcar el futuro PGOU en una legislación de 1976[...] Otro de los grandes problemas es la ocupación de gran parte del territorio por Defensa o las sectoriales [...] El código Técnico de la Edificación te obliga a que la arquitectura [...] En cuanto a la edificación irregular podríamos catalogarla como arquitectura sin arquitecto.

Hasta la fecha tan sólo se ha avanzado un Acuerdo del Pleno de la Asamblea, en sesión extraordinaria, celebrada el 29 de marzo de 2022, relativo a la aprobación provisional del Documento de Revisión y Adaptación

⁷⁹ Diario Digital Ceuta al Día 29/03/2023 "El PGOU sale adelante con el único voto en contra de Ceuta Ya!" <https://www.ceutaldia.com/articulo/economia/pgou-sale-adelante-unico-voto-ceuta/20220329164804244441.amp.htm>

⁸⁰ Tanto el PGOU de Ceuta como el de Melilla, deben ser revisados por el Ministerio de Fomento. Tal y como viene establecido en la disposición adicional tercera del Real Decreto Legislativo 7/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Suelo y Rehabilitación Urbana.

⁸¹ José María Mora Camacho ha sido Decano del Colegio de Arquitectos de Ceuta y Gerente de la Empresa Municipal de la Vivienda de Ceuta EMVICESA. Entrevista de los autores 8 de junio de 2023.

⁸² Ver Boletín Oficial Cortes Generales 23 de junio de 2022. p-65 https://www.senado.es/legis14/publicaciones/pdf/senado/bocg/BOCG_T_14_354.PDF

del Plan General de Ordenación Urbana de Ceuta (PGOUCE) ⁸³, así como la visita reciente de la Subdirectora General y técnicos del Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana ⁸⁴

7. BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL LEGADO ARQUITECTÓNICO PROMOVIDO DURANTE EL PROTECTORADO ESPAÑOL EN MARRUECOS.

Ceuta, como punta de lanza fue, a través de sus infraestructuras impulsadas desde el puerto y ferrocarril, el principal impulsor del urbanismo del norte del protectorado⁸⁵. Su naturaleza fue necesariamente militar, pero las funciones que desempeñaban estaban relacionadas con la resolución de problemas vinculados a higiene, vialidad, saneamiento y normas de construcción, contando con el concurso técnico de vocales que eran habitualmente ingenieros militar.

Por otro lado, Larache que sí disponía de puerto, era la segunda ciudad en importancia dentro del Marruecos jalifiano. El plan de la ciudad de Larache sería el mejor ejemplo de un ensanche de concepción radial construido por España en Marruecos, difiriendo en varios aspectos del trazado de Tetuán, debido a una ubicación más favorable y por ofrecer una concepción menos cerrada que este último.

Desde la perspectiva que aporta el transcurso del tiempo, después de caso siete décadas desde el fin del protectorado, es interesante conocer la percepción, que algunos estudiosos marroquíes tienen sobre el legado arquitectónico que dejaron los españoles. Desde la lejana ciudad de Alcazarquivir, que formó parte del límite territorial con el Protectorado

⁸³ Bocce extraordinario n.º 21 de 5 de abril de 2022. [https://www.ceuta.es/ceuta/component/jdownloads/finish/1875-abril/21273-bocce-extra21-05-04-2022?Itemid=0#:~:text=Acuerdo%20del%20Pleno%20de%20la,Urbana%20de%20Ceuta%20\(PGOUCE\)](https://www.ceuta.es/ceuta/component/jdownloads/finish/1875-abril/21273-bocce-extra21-05-04-2022?Itemid=0#:~:text=Acuerdo%20del%20Pleno%20de%20la,Urbana%20de%20Ceuta%20(PGOUCE))

⁸⁴ Diario El Faro de Ceuta <https://elfarodeceuta.es/tecnicos-estado-visitan-ceuta-cerrar-aprobacion-pgou/ceuta-19/06/2023> Técnicos del Estado visitan Ceuta para cerrar la aprobación del nuevo PGOU.

⁸⁵ Los primeros organismos encargados de esta tarea fueron unas Juntas de Arbitrios que funcionaron con anterioridad al Acuerdo de 1912 en algunas poblaciones ocupadas por el Ejército, como Alcazarquivir (en el límite fronterizo con el protectorado francés).

Francés, a través de la plataforma *Tawtik Audiovisue*⁸⁶, recuerdan la figura de *Cagigas*⁸⁷, como un impulsor del urbanismo de la zona. En este breve documental se esgrimía la sensibilidad hacia los sentimientos religiosos de los marroquíes de esta localidad. En este sentido valoraban la restauración que se llevó a cabo del santuario de Moulay Ali Boughaleb, un sánmolo para los habitantes de Alcazarquivir. Por otro lado, Cagigas introdujo aspectos medioambientales como el tratamiento de residuos sólidos urbanos, creando plazas públicas y jardines, la desecación de aguas ponzoñosas que provocaban Malaria, la plantando árboles en la ciudad, estableciendo horarios en la bajada de baruras, comunicaciones como telégrafos y teléfonos, estación de tren inaugurada en 1927, instalaciones sociales y educativas, intento de crear un museo antropológico. Otra de las cuestiones valoradas era el hecho de respetar el estilo arquitectónico de las construcciones hechas por los españoles en el periodo del protectorado. El hecho de llevar a efecto unos modelos arquitectónicos derivados del patrimonio arquitectónico islámico de Al-Andalus, como la sala de Banderas del Acuartelamiento de Regulares, muy similares a la Alhambra de Granada, fue uno de los grandes hitos de la arquitectura militar española, sin visibilizarse un impacto colonizado.

⁸⁶ Tawtik Audiovisuel (<https://www.youtube.com/@tawtikksar>) es un canal que pertenece al Centro Documental Audiovisual de Alcazarquivir (Marruecos). Su director es Abdelbari Elmrini (profesor de historia), cuentan con colaboradores de gran conocimiento y erudición en temas históricos. Elmrini obtuvo el primer premio del Festival Souss Internacional (en su 13ª edición), celebrado en 2021, por el documental "Raimundo Arnet, médico de la humanidad". Participaron en este festival más de 175 documentales de 20 países distintos

⁸⁷ *Isidro de las Cagigas López de Tejada* (Carmona, Sevilla, 17 de abril de 1891-Madrid, 9 de enero de 1956), diplomático, arabista y escritor español. Hijo de Ramón de las Cagigas y Larraz y de Isabel López de Tejada y López del Pozo y nieto de Isidro de las Cagigas de Argos, secretario particular y administrador de los duques de Montpensier, nació en Carmona, donde su padre era magistrado de la Audiencia establecida en aquella población sevillana.

FIGURA 30. Cuartel de Regulares Alcazarquivir (Sala de Banderas)



Fuente: Archivo personal del autor

A este tenor *Said Hajj*⁸⁸, en el documental promovido por *Tawtik Audiovisuel*, con la temática “*El Campamento Militar*⁸⁹”, apostillaba lo siguiente⁹⁰:

Si comparamos el estado de los cuarteles durante el periodo colonial con su situación actual, encontramos que aproximadamente el 70% de las instalaciones se han destruido y el resto se encuentran en una situación de deterioro. Aunque son edificios coloniales, siguen formando parte de nuestra historia. Si comparamos como los españoles tratan el patrimonio de la arquitectura islámica en Andalucía con la manera con que tratamos el patrimonio urbano español en Marruecos, hay una gran diferencia; porque los españoles pudieron invertir el legado de la arquitectura islámica para servir la economía española, mientras nosotros descuidamos los monumentos más importantes que podríamos utilizar para crear un dinamismo económico vinculado al turismo local y la

⁸⁸ *Said Hajj* es profesor de la Facultad Pluridisciplinar de Taza, de una gran erudición y conocimientos históricos del periodo del Protectorado español en Marruecos.

⁸⁹ Hace referencia al Cuartel de Regulares de Alcazarquivir y otras infraestructuras militares de la época del Protectorado Español en Marruecos.

⁹⁰ Puede visualizarse en *Tawtik Audiovisuel* “*El Campamento Militar*”, más concretamente en el minuto 16, 33’ en la siguiente url: <https://www.youtube.com/watch?v=pD9zcfzOzFs>

creación de un área de comunicación con los españoles. Estos edificios podrían ser una fuente de intercambio cultural y desarrollo de nuestra relación superando esa relación colonizador/colonizado y fijándonos en esta relación de dos países que poseen un patrimonio arquitectónico con cargas culturales y civilizadoras distintas

8. CONCLUSIONES

- Ceuta ha tenido una larga concadenación histórica en cuanto a su patrimonio, remontándose a periodo púnico; aunque hay que destacar como elemento simbólico la arquitectura militar de frontera de los siglos XVI al XVIII.
- El modelo arquitectónico ceutí ha servido de inspiración a otros territorios pertenecientes al imperio español, especialmente en el continente americano.
- A partir del siglo XX Ceuta jugará un papel esencial como puente de lanza del urbanismo del protectorado español, con especial sensibilidad arquitectónica de estilo neumudejar.
- En un contexto más contemporáneo, la ciudad de Ceuta, por su estatus jurídico, mantiene en vigor normativa sectorial en materia urbanística preconstitucional. Ello, además del problema del planeamiento urbanístico y la infravivienda, son los principales problemas para implementar un plan de ordenación urbana, acorde a una ciudad del siglo XXI.

9. REFERENCIAS

- Alberich González, J (2022) El Ferrocarril Ceuta a Tetuán, un intento de vertebración del territorio, en Ceuta y el Protectorado Español en Marruecos. Los orígenes del Ferrocarril Ceuta-Tetuán, 1914-1918, XXI Jornadas de Historia de Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, Ceuta.
- Baeza Herrazti, A (1995), Jerónimo de Mascarenhas”, introd y traducc, del prefacio, en Historia de la Ciudad de Ceuta, Ceuta, 2º de.
- Bernal Casasola, D (2009) Ceuta en la antigüedad clásica. p-138-139, en Historia de Ceuta, de los orígenes al año 2000, Vol I, Instituto de Estudios Ceutíes.
- Blein Sánchez de León, R & Blein Sánchez de León, G (2012) La Huella de José Blein, Arquitecto en Ceuta, en IV Jornadas de Arquitectura y Urbanismo de Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- Braga, I.M.R.MD(1998). Entre a Crisandade e o Islao. Cativos e Resgatados nas Franjas de duas Sociedades em Confronto (Séculos XV-XVII), Ceuta,
- Carmona Portillo (2009) Ceuta bajo los Austrias, en Historia de Ceuta, de los orígenes al año 2000, Vol II, Instituto de Estudios Ceutíes.
- De Alarcón Ariza, P. A. (1859) Diario de un Testigo de la Guerra de África. Madrid.
- García de Valdeavellano, L (1968), Historia de España, Madrid, Alianza Editorial
- García González M.C. y Guerrero S. (2022). Ceuta Circa 1930: La construcción de la ciudad funcional. Instituto de Estudios Ceutíes, Archivo General, Ceuta.
- Gómez Barceló, J.L.(2022) Ceuta, 1918 Apuntes para una crónica, en Ceuta y el Protectorado Español en Marruecos. Los orígenes del Ferrocarril Ceuta-Tetuán, 1914-1918, XXI Jornadas de Historia de Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, Ceuta.
- González Clavero, M y Blanco Andrés, R (2018) Atlas Ilustrado África Española. Ed. Susaeta, Madrid.
- Gonzalbes Cravioto, C (1990) El nombre romano de Ceuta. De Septem fratres a Ceuta, Ceuta.
- Gonzalbes Cravioto, C (1995) La demografía de la Ceuta Medieval, en II Congreso Internacional El Estrecho de Gibraltar (noviembre de 1990), Madrid, 1995, pp-49-60.
- Hita Ruiz, J.M & Villada Paredes, F (2009) Medina Sabta, en Historia de Ceuta, de los orígenes al año 2000, Vol I, Instituto de Estudios Ceutíes.

- Malpica cuello, A (2006). La formación de una ciudad: apuntes sobre urbanismo histórico de Ceuta. VI Jornadas de Historia de Ceuta. Instituto de Estudios Ceutíes 2006.
- Martín Gutiérrez, D.J (1989) Aspectos Histórico-jurídicos sobre la incorporación de Ceuta a la corona de Castilla, en Cuadernos del Archivo Municipal de Ceuta, n.º 5, Ceuta, Pp 79-94.
- Palma Crespo, A. D. (2017) Imágenes y Crónicas de la Guerra de África 1859-1860, Consejería de Educación y Cultura. Archivo General de Ceuta.
- Posac Mon, C (1962) Estudio Arqueológico de Ceuta, Ceuta (2ª Ed, 1981).
- Redondo Pacheco, J.S., Martínez Pérez, J.A. y González Romero, M.J (2009). Cartografía y fortificaciones en la Historia de Ceuta (segunda edición). UNED. Ceuta
- Ruiz Oliva, J.A. (2017) Ingenieros Militares del siglo XVIII en Ceuta y América, Instituto de Estudios Ceutíes, Ceuta.
- Sanchez Montoya, F (2007) 150 años de fotografía en Ceuta. Editorial Nativola S.L. Ceuta.
- Vilar, Juan B & Vilar, María José (2002) Límites, Fortificaciones y Evolución Urbana de Ceuta (siglos XV-XX), Consejería de Educación y Cultura, Ceuta.

LAS AGUAS TRANSFRONTERIZAS: EL ESCENARIO DE LA REFLEXIÓN BIOMIGRATORIA Y EST(ÉTICA)

ANA MARÍA GALLINAL MORENO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las aguas transfronterizas⁹¹ son aquellas ubicadas en las fronteras entre dos o más Estados y representan, aproximadamente, más de la mitad de los recursos mundiales de agua dulce. Las diferentes jurisdicciones de estas masas acuosas suponen un desafío global. Las políticas y las leyes de inmigración desempeñan un papel importante en la regulación de las cuencas transfronterizas, escenarios de los flujos migratorios. Ante el cambio climático y las anunciadas biomigraciones masivas producidas por las sequías, es necesaria la cooperación internacional de este recurso fundamental para la vida. La biomigración por agua es una estrategia adaptativa de los organismos para sobrevivir en entornos dinámicos y afrontar condiciones adversas como la sed extrema. Esta investigación explora los desequilibrios en el acceso al agua desde su valor simbólico y cultural, es decir, la importancia del recurso hídrico con un sentido antropológico, biológico y artístico.

La noción de frontera hace referencia a las divisiones entre distintas disciplinas. En los límites geográficos, culturales y conceptuales, el agua

⁹¹ Mediante la Decisión 95/308/CE, la Unión Europea se adhirió al Convenio sobre la protección y el uso de los cursos de las aguas transfronterizas y los lagos internacionales. Según dicho Convenio, firmado en Helsinki, en 1992, las aguas transfronterizas son todas aquellas “superficiales o subterráneas que marcan, atraviesan o están situadas en las fronteras entre dos o más Estados; por lo que respecta a las aguas transfronterizas que desembocan directamente en el mar, su límite lo constituye una línea recta imaginaria trazada a través de la desembocadura entre los dos puntos extremos de las orillas durante la bajamar” (Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas, 1995). <https://bit.ly/3XObUQb>

puede entenderse como un compuesto que une o separa diversos lugares o como la metáfora de las fronteras que enfrentamos como individuos y como sociedad. La importancia del agua explica los esfuerzos de la humanidad en preservar los recursos hídricos en tanto elemento relacional entre los pueblos, es decir, como medio de tránsito fluvial (mercantil y humano) y de reflexión artística. Las barreras físicas y sociales describen nuestra percepción sobre este recurso limitado, en forma de degradación o preservación del oro líquido, en base a conceptos ecológicos, sociales y culturales.

El contexto acuoso transfronterizo es el desencadenante del discurso enfocado en el fomento de una conciencia ecosocial y estética. Consideramos que la experiencia artística puede explicarse en base hídrica, en virtud del concepto de fluido y de la relación vital y ontológica del ser humano con el agua. En este sentido, el sujeto actúa sobre la naturaleza adaptándola a sus necesidades biológicas con soluciones creativas y dinámicas. En las aguas fronterizas tiene lugar el tránsito físico y psico-náutico; es decir, el desplazamiento errático del indocumentado que huye del conflicto, y el viaje exploratorio del artista. Ambos se embarcan sin carta de navegación predeterminada; el primero, por el derecho a la vida, y el segundo, por el alimento poético.

Desde la cartografía migratoria y artística se suscita el debate de los límites éticos, en clave territorial y estética –filosófico artística–. No en vano, el vocablo “ética” está interiorizado en “estética”, incorporado morfológica y semánticamente. Desde la ética se abordan los principios que guían las acciones humanas y las relaciones con el entorno. En relación con el agua, esto implica considerar su uso responsable y sostenible, así como garantizar la vida en todas sus dimensiones. En coalición con la filosofía, se establece el análisis de lo estético como fundamento esencial del debate ético, es decir, aquel suscitado a partir de la reflexión sobre los valores morales derivados de los comportamientos sociales; en nuestro caso de estudio, el relacionado con la migración producida por las tensiones geopolíticas y la catástrofe.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de la investigación es analizar los retos multifacéticos que desafían a la sociedad, a consecuencia de las aguas y realidades humanas mal gestionadas. El análisis plantea la necesidad de repensar los paradigmas culturales para integrar la ecología y la justicia social, es decir, la interdependencia entre los sistemas ecológicos y sociológicos; y con un enfoque transdisciplinar, promover una distribución equitativa de la crisis ambiental y humanitaria.

Además, se propone la reflexión sobre las fronteras que creamos y cómo estas pueden limitar nuestra conexión con el entorno natural y con otros seres vivos. El agua es el medio universal y cohesivo para analizar cuestiones globales, como los flujos migratorios, desde la acción artística y ecosocial. El contexto artístico y fronterizo acuoso son los acicates expresivos y comprensivos para indagar las problemáticas asociadas al acceso y distribución del agua y las dinámicas de tránsito desde los territorios físicos y concienciales.

3. METODOLOGÍA

El estudio se alinea con el concepto de transfrontera transdisciplinar que trasciende los límites espaciales y convencionales del conocimiento. Se trata de un enfoque metodológico con perspectivas múltiples a problemas que no atienden a una sola área del saber o a una estrategia humana específica. En este sentido, se consideran las barreras físicas, perceptuales o relacionales con el agua (a nivel político, económico, etc.), causantes del drama migrante.

El método de análisis de los patrones migratorios se realiza desde diferentes aproximaciones (ecológica, sociológica y filosófico-artística). En relación a las primeras, se profundiza sobre el fenómeno ecosocial (Bookchin), asociado a la desigualdad y a la modernidad líquida (Bauman). En relación a la última, la investigación explora el fenómeno de la migración desde la cartografía artística y la dimensión cultural (Krauss; Lippard) y la relación vital y ontológica del ser humano con el líquido (Illich; Bachelard).

4. RESULTADOS

El agua es esencial para la vida y puede encontrarse en diferentes estados físicos, principalmente, como líquido (el estado más común) y sólido (hielo). Así, la termodinámica del agua tiene implicaciones en los ecosistemas y en la regulación del clima y la disponibilidad del agua potable, necesarias para la supervivencia.

Por otra parte, el agua establece los límites geográficos entre los diferentes Estados. El agua representa una frontera entre las distintas realidades territoriales, según los procesos naturales y artificiales de distribución hídrica e ingeniería hidráulica, la geomorfología de los ríos o mares o la legislación al respecto. Desde el análisis crítico y poético de la sociedad contemporánea, Illich (2008, p. 419) se refiere al agua viviente, en contraste con la naturaleza química, como aquella que ya no puede ser percibida sino tan solo imaginada: “El H₂O y el agua se han convertido en opuestos: el H₂O es una creación social de los tiempos modernos [...]. Es un fluido manipulado que ha perdido la capacidad de reflejar el agua de los sueños”. A nivel simbólico, la frontera que separa el agua salvaje (manantial) y el agua esclava (canalizada) actúa como metáfora de los estados de conciencia sobre el bien escaso.

Desde el punto de vista dinámico, la configuración de las pautas biomiigratorias puede variar según las especies y los ecosistemas y son objeto de estudio en campos como la ecología, la sociología o la biología de la conservación. En nuestra investigación, este enfoque implica entender la importancia de conservar los ecosistemas y promover prácticas sostenibles, al mismo tiempo que abordar las desigualdades, derivadas del acceso y reparto del agua de los seres vivos que dependen de ella.

Allí donde hay agua, hay indicio de existencia biológica. El análisis de los aspectos necesarios para garantizar la vida está atravesado, inherentemente, por el estudio de la dinámica acuosa, así como por la percepción y relación con el recurso vital. De manera que una forma de expresar la conciencia sobre la relevancia del compuesto y las problemáticas asociadas al mismo, es a través de la realidad transfronteriza, la ecología social y la experiencia artística. La reflexión sobre el agua implica la comprensión de su importancia y de cómo la condición de lo fluido

afecta nuestras vidas y al planeta en general, en un ejercicio de responsabilidad individual.

El enfoque ético sobre aspectos ecológicos, inherentes a las cuestiones sociales, converge en un diálogo creativo y profundo, más allá de las fronteras convencionales o visibles. En este sentido, la *ética ecosocial* y la *est(ética)* fomentan la reflexión sobre las barreras que creamos y cómo estas pueden limitar nuestro conocimiento y conexión con el entorno natural, vivo.

4.1. LAS AGUAS TRANSFRONTERIZAS DESDE LA ÉTICA ECOSOCIAL

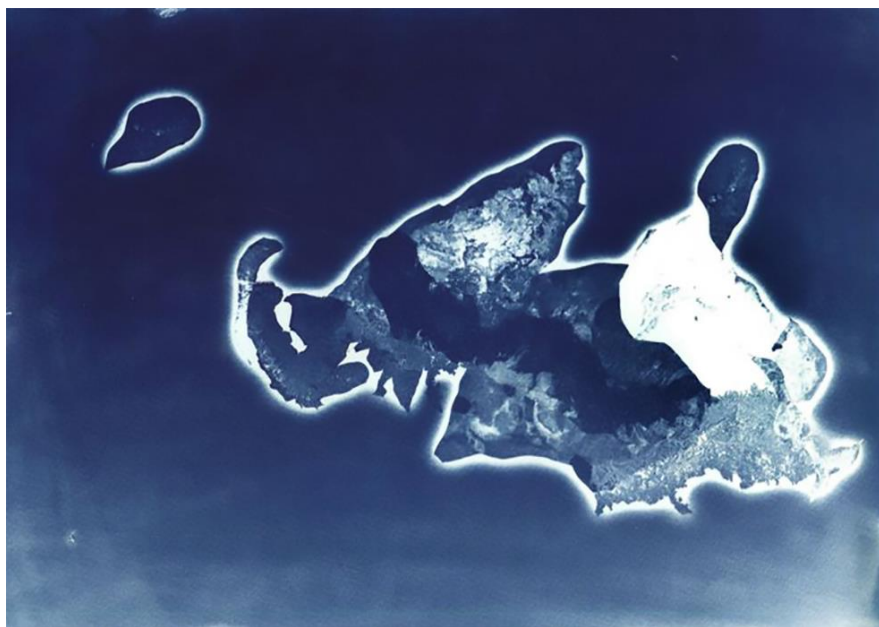
El término “ecosocial” combina la disciplina ecológica y sociológica, y enfatiza la interdependencia entre los sistemas naturales y las estructuras sociales; así mismo, parte del reconocimiento de que nuestras conductas y decisiones individuales tienen un impacto en el conjunto formado por los habitats y las comunidades vivas. Al igual que sucede con los ecosistemas, tanto más estables cuanto más biodiversos, las sociedades más desarticuladas son aquellas más homogéneas y, por ende, hegemónicas ante lo diferente. Así, la degradación del medio ambiente y los desequilibrios sociales están intrínsecamente relacionados, porque los colectivos más desfavorecidos son los más vulnerables a los impactos negativos del deterioro ambiental —lo que agrava aún más las desigualdades existentes—. En definitiva, la urgente promoción de una distribución equitativa de los recursos y de las cargas ambientales requiere prácticas y políticas que protejan y restauren los ecosistemas y los sujetos, constitutivos de un todo orgánico; al mismo tiempo que promuevan la educación para la equidad y el respeto por la diversidad biológica e intercultural.

Según Bookchin (2018), el fundador de la ecología social, los problemas sociales y ecológicos están profundamente interconectados, de manera que las formas jerárquicas y centralizadas de organización humana (capitalismo transnacional), contribuyen a la explotación y degradación de los organismos, incluido el entorno natural. En su lugar, el historiador americano propone postulados éticos más allá de las lógicas administrativas dominantes propias de las ciudades-estados, es decir, la

reorganización radical de la sociedad según los principios de justicia y compromiso social, sostenibilidad ecológica y democracia directa.

Los previsibles patrones migratorios (incluso los voluntarios), derivados de los nuevos comportamientos climáticos, deben ser tratados políticamente porque los desplazamientos humanos resultan de la fracturas sociales, culturales e identitarias. Tal y como se detalla en el “Informe mundial sobre las ciencias sociales ante el cambio ambiental global”: “Las fronteras planetarias están destinadas a evitar los umbrales biofísicos que pueden medirse objetivamente, pero el proceso de demarcación de las fronteras conlleva juicios acerca de lo que constituye un riesgo aceptable” (Leach et al., 2015, p. 98).

FIGURA 1. Clara Sánchez Sala (2014). “Utopías” [Cianotipia sobre papel]. 29,7 x 42 cm.



Nota. Imagen de una isla inexistente, imaginada a partir de localizaciones “reales” del planeta mediante técnicas de geolocalización.

La ética ecosocial plantea la necesidad de repensar nuestros valores culturales, cuestionar el consumismo desmedido, el crecimiento económico ilimitado y la visión antropocéntrica y supremacista, lo que ha llevado a la explotación desmedida del patrimonio natural y el deterioro de la

diversidad social y regional. Frente a la crisis ecológica y humana, se aboga por un cambio hacia una sociedad más sostenible y solidaria, a través de la acción colectiva e individual. “Si las personas quieren llegar a ser seres humanos en vez de organismos que solamente sobreviven, les sugeriría que lo que tienen que hacer es contraer algunos compromisos” (Bookchin, 2018, p. 188). Con todo, desde una perspectiva filosófica moral y artística, alineada con los principios ecosociales, consideramos el agua transfronteriza como el escenario ineludible de la observación consciente del efecto humano sobre el entorno, en aras de salvaguardar el bienestar de la Tierra.

Fuente: Sánchez, C. (2014)

4.2. CONSIDERACIONES ESTÉTICAS EN LAS RESECAS AGUAS TRANSFRONTERIZAS

El flujo transfronterizo implica la importancia (biológica y social) del agua: el recurso esencial para la vida y el lugar de la catástrofe en las inseguras rutas de navegación. A nivel físico, el ciclo hídrico es un proceso equilibrado de compleja distribución alrededor del mundo donde el agua se mueve de unos lugares a otros en los tres estados conocidos. Así, la actividad humana y el comportamiento climático inestable provocan consecuencias en el complejo sistema terrestre y las reservas acuíferas.

Si nos detenemos en el mar Mediterráneo, del latín “Mediterraneus” (“interior a las tierras”), observamos que antaño fue un desierto. Hace 6 millones de años, el segundo mar interior más grande del mundo vivió el apogeo de uno de los períodos de desecación: la ausencia de agua dejó desnuda la cuenca hidrográfica con su máxima deshidratación.

FIGURA 2. Ana M. Gallinal (2018). “Serie Islandia” [Fotografía]



A nivel histórico, político y territorial, desde las ciencias sociales se considera que la cartografía contemporánea dibuja el desarraigo hacia lo local: las poblaciones más desfavorecidas se ven expulsadas de la tierra natal, a la deriva de los poderes globales fluidos. Para Bauman (2013), la migración actual es el elemento clave de la cultura en la era “líquida” de la sociedad moderna, el resultado de la desintegración del territorio estable y la imposibilidad del mapa fijo. Entonces, el planeta palpita como un cuerpo globalizado, de manera que la carencia de los recursos de una parte señala el exceso de la otra. La emigración es la consecuencia del hartazgo occidental; y el mar, el lugar de la mayor sequía humana de los últimos tiempos. El paisaje acuoso se reseca emocionalmente y provoca miles de ahogados⁹².

⁹² Según ACNUR, en el Mediterráneo, el mar más letal del mundo, se registraron alrededor de 3231 muertes y desapariciones, en 2021; en el noroeste del Atlántico la cifra fue de 1881, en 2020; 1510, en 2019; y más de 2277, en 2018 (Medina, 2022).

FIGURA 3. Mar Mediterráneo hace 6 millones de años en uno de los periodos de desecación, en contraste con el paisaje actual.



Nota. Elaboración propia a partir de imágenes tomadas de <https://bit.ly/3rpAIXY>

En el orden filosófico, desde los albores de la humanidad, sabemos que el individuo no puede suponerse separado del entorno. De esta manera, cuando la función de habitar se resiente, se cuestiona el destino del mundo (existencialismo en Heidegger). En este sentido, la percepción del sujeto alejado del entorno se traduce en la “pérdida” y “carencia trascendental” del hogar (Lippard y Lukács, respectivamente). Las agresiones medioambientales son para la crítica de arte, Lippard (2001),

la consecuencia de la falta de lugar, según la raíz etimológica de “ecología”, del griego “oikos” (“casa”), es decir, la unidad básica, económica y social, de las antiguas ciudades-estado clásicas, necesaria para garantizar la paz. Actualmente, la “pérdida de hogar” tiene un efecto en la geografía humana en forma de exilio, donde la desvinculación del “locus” retumba a consecuencia del desgarro del territorio natal.

“Locus”, del griego “lóchos”, significa ser engendrado en el lugar. Así, habitar el lugar es volver a nacer, regresar al origen: en el espacio antropológico se concentra todo el modelo de significación del lugar, desde la primera morada intrauterina hasta las sucesivos hogares construidos. De esta forma, en la crisis ecológica y social descansa el sentimiento de separación del individuo con respecto al medio. “Los conceptos de país, de patria y de hogar suelen simplificarse en la idea del “entorno”, es decir, lo que nos rodea”, lo que implica establecer “una profunda división entre éste [el entorno] y nosotros mismos”, dice W. Berry (como se cita en Lippard, 2001, p. 54). La orfandad de lugar apunta a una anomalía en el estatus de la tierra como hogar, la casa psicológica: “una casa, al fin y al cabo, es igual a otra casa; lo que importa es si está en el cielo o en el infierno” (J. Borges).

FIGURA 4. “Voluntarios del “Open Arms” ayudan a un hombre a subir a su lancha de rescate desde una barca a la deriva llena de refugiados en el Mediterráneo central” (García, 2021). Fotografía de Carlos Gil/Getty



Fuente: <https://bit.ly/3OcBgUr>

“O se salva una vida o se calla una muerte” es el lema de la campaña de donación de 2018 de la ONG *Open Arms*, con el objetivo de asistir a los refugiados que escapan del conflicto en el país de origen. La embarcación de los “brazos abiertos” actúa como respuesta a la inacción de los Estados: la inoperancia del pacto mundial y la falta de compromiso intergubernamental cuestionan lo acordado en la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” y la “Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes”, donde se expresa: “Estamos decididos a salvar vidas. El desafío que enfrentamos es, ante todo moral y humanitario” (Naciones Unidas, 2016, p.3).

La “retención” del barco catalán en las aguas internacionales se justifica bajo la acusación de promover la inmigración ilegal con los rescates. Las antiguas exploraciones científicas en las que viajaban los artistas para registrar en imágenes los descubrimientos, hoy tienen la misión de salvamento, donde los voluntarios de la organización rotan cada 15 días por el impacto físico y emocional de la actividad.

La migración es insegura para la navegación marítima y hace falta algo más que un bote para llegar al destino: una *Carta de navegación como redención en un mar de sangre* es el título la obra del artista Pep Fajardo. Ante el impacto emocional de la tragedia social, el recurso de los mapas subjetivos ofrece la alternativa de otro mundo posible, más allá de los límites de la representación artística. La obra plantea la evocación de los espacios de fragmentación a partir de lugares concretos, nacidos de los parajes íntimos creativos, con el intento de transgredir la bidimensionalidad pictórica e incorporar el objeto en el conjunto compositivo. Desde el viaje náutico imaginario, el autor expresa la realidad migrante y la desolación del naufragio mediante la referencia al paisaje arquitectónico, las cartas de navegación –skylines urbanos, marinos y celestes– y las naves inventadas, artefactos de la tragedia del destierro migratorio por mar.

FIGURA 5. Pep Fajardo (2018). “Carta de navegación. Flotaremos en un mar de sangre” [Acrílico sobre madera y tela sobre bastidor]. 141 x 108 x 18 cm.



Fuente: Fajardo (2018, p. 55)

4.3. ARTEFACTOS ANTIDILUVIANOS EN CASO DE NAUFRAGIO

Si bien la humanidad ha incrementado los esfuerzos en la preservación de las reservas hidrológicas, igualmente, las sociedades actúan sobre la naturaleza adaptándola a sus necesidades creadoras, en el vaivén de las aguas tan creativas como destructoras. A lo largo de los siglos, el ser humano ha tejido las diferentes cosmogonías en relación al agua, como expresión y garantía de la vida y medio de navegación (el “hortus conclusus” del jardín simbólico, el Edén; el Arca antidiluviana de las antiguas culturas).

En general, las historias mitológicas han hecho del líquido fundamental la representación de los aspectos universales de la condición humana. Las metáforas del nacimiento y de la muerte sitúan el agua en el origen y el destino final, asociadas inherentemente a los procesos de cambio y de transformación. El relato bíblico describe el Arca de Noé como una

“teba” –del hebreo, “canasto” o “arcón” –, el único artefacto de supervivencia ante la inundación mundial sin precedentes. En la actualidad, los botes de madera diseñados para las aguas poco profundas son vulnerables en el agitado mar. Las pateras son las arcas antediluvianas contemporáneas, desterradas del hogar y diseñadas para flotar a la deriva, no para navegar.

A nivel simbólico, la expulsión territorial del Edén representa la negación de las bondades del paisaje vergel, pero también el deseo de explorar nuevos lugares. Al margen de la descripción formal e histórica del Jardín (posiblemente ubicado en las tierras fértiles de la antigua Persia, Mesopotamia o Anatolia), el modelo mítico conforma el inconformismo y la transgresión de la realidad conocida. Sirva como análisis, en el orden estético, la revisión del modelo historiográfico artístico, a propuesta de la crítica de arte, Krauss (2002). Si bien en el contexto histórico de la modernidad, el argumento formal o el medio específico dejó de ser suficiente para otorgar sentido a la obra de arte, en su lugar, la autora plantea el uso de operaciones lógicas en términos de situaciones culturales concretas y del lugar como espacio de significación, de experiencia (didáctica, lúdica) y de participación democrática (acción en el espacio público), como expresión del individuo social⁹³.

La teoría del campo expandido⁹⁴ de la posmodernidad supone la ruptura histórica y la transformación estructural de lo cultural, dada la incapacidad de lo moderno para describirlo, a través de: intervenciones artísticas enmarcadas en un conjunto cultural ecléctico (no condicionado al medio de expresión artística: escultórico, fotográfico...); mediante el uso de

⁹³ Krauss propone la necesidad de cambiar las concepciones anquilosadas en el arte occidental desde finales del s. XIX, cuando comienza a fallar el concepto de monumento conmemorativo y ornamental, como categoría histórica delimitada. Con la modernidad se inicia el cambio de la lógica historicista –con la crisis del monumento basado en la autorreferencialidad de la forma y la abstracción–, de la que solo recuperaría la autonomía plena a partir de los años 60, con la disolución de los recursos estéticos establecidos –la lógica de la representación, la figuración, la verticalidad sobre el pedestal–.

⁹⁴ Ante el desplazamiento del lugar que habitualmente ocupaba la escultura monumental conmemorativa, en 1978, Krauss (2002) se refiere a la noción de “campo expandido” como una espacialidad contextual y dialógica que no partiría de la obra de arte en sí, según los factores compositivos y formales (modernismo clásico), sino de las relaciones con el sujeto y el paisaje (minimalismo, site-specific).

términos opuestos en una situación cultural como evidencias de la deslocalización y fragmentación urbana, la vivencia de lo transitorio y la cualidad “nómada” –hacia una nueva identidad en diálogo con el paisaje y la arquitectura–.

Krauss propone el concepto de “condición negativa” y “nómada” de la escultura contemporánea, a partir de la noción de monumento histórico (institucionalizado, de entidad fija y corta vigencia cultural, con la función ideológica de ocultar los valores sociales bajo verdades eternas). Así, la “condición negativa” de la escultura describe “una especie de falta de sitio o carencia de hogar, una pérdida absoluta de lugar” (Krauss, 2002, p. 64); de aquí, la definición de escultura se comienza a identificar con lo que no-es (se ubica en el paisaje/arquitectura pero no es paisaje/arquitectura) en una “tierra de nadie categórica” (p. 65), en una “combinación de exclusiones” (p. 66).

La modernidad parecía haber fracasado porque la totalidad de la vida se había fragmentado⁹⁵. En este sentido, la posmodernidad indagaría nuevas formas de presentación para verificar la impresentabilidad y lo efímero del arte –solo para minorías– bajo el signo político de la globalización y de la inestable sociedad postindustrial –desarraigada del “locus”–. Este análisis histórico cultural nos enseña que las revoluciones culturales están unidas al lugar y a la epistemología fronteriza, permeable a la hibridación. Desde el pensamiento estético, el nomadismo explica el desbordamiento de los límites de lo permanente hacia lo transitorio del espacio antropológico fluido, lo que anuncia un grado de tensión entre la liquidez del agua y la solidez de la tierra.

Con la posmodernidad, el arte contemporáneo se abre a lo social como posibilidad de repensar los conflictos; aquellos que degradan el sentido de pertenencia del individuo, en el terreno firme y especialmente urbano, condensador de la expresión colectiva y dinámica. “En el espacio público se realiza la síntesis de lugares y flujos. Y la ciudad es el espacio público, lugar de la cohesión social y de los intercambios” (Borja, 2003, p. 119). Los conceptos de cultura y espacio antropológico son

⁹⁵ V. el “proyecto inconcluso” de la modernidad de Habermas (2002).

indesligables; el primero, con la capacidad de generar el debate social a partir del segundo, esto es, el paisaje como tejido cultural, como algo más que un emplazamiento o categoría fija, estereotipada. La dimensión simbólica y emocional del territorio resignifica la historia, el testimonio social encarnado en el sitio (y en el monumento histórico). En resumen, los lugares son los escenarios donde nacemos y morimos; y las aguas profundas transfronterizas, el acontecimiento del drama nómada al arbitrio del rescate y del poder fluido.

FIGURA 6. “A la deriva, en una embarcación de madera, personas refugiadas y migrantes esperan ser rescatadas cerca de Lampedusa, una isla italiana en el mar Mediterráneo (28 de agosto de 2021)” (Medina, 2002)



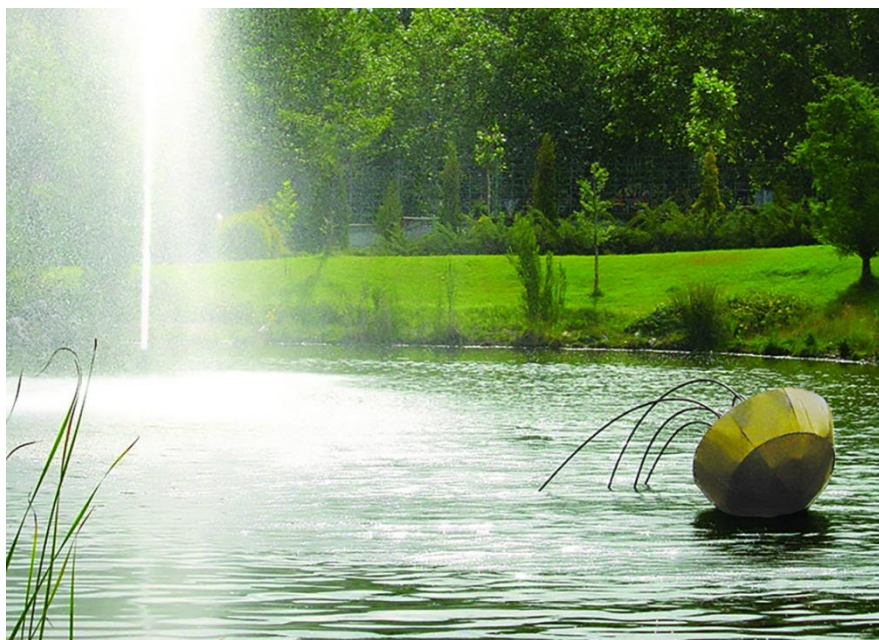
Fuente: <https://bit.ly/3NUWCV4>

La revisión del concepto de monumento artístico nos recuerda que la identidad contemporánea se halla en la cultura universal, ahistórica y atemporal; en la memoria colectiva y la participación pública, resistente a morir con el paso del tiempo, más allá de la nobleza del material. Al tiempo que Krauss desarrolla el concepto de escultura “nómada”, la filósofa Sontag (2008) se refiere a la fotografía en relación al “memento mori”, es decir, la huella del ineludible del devenir. Etimológicamente, la palabra “monumento” deriva del latín “monumentum”, el vehículo para el recuerdo, es decir, la memoria del desgaste; de manera que

Barthes (1989, p. 147) se refiere al medio artístico de la fotografía en un sentido monumental, como homenaje del drama: “la fotografía me expresa la muerte en un futuro. [...] Tanto si el sujeto ha muerto como si no, toda fotografía es siempre esta catástrofe”.

En general, el paisaje “no es un fragmento de naturaleza ni un objeto físico, sino una construcción mental” (Maderuelo, 2000, p. 99), es decir, revela el modo de ser de la naturaleza y del sujeto en relación a ella. Simbólicamente, en el contexto acuoso reside el comienzo y el término de las cosas de la tierra. El mar conecta lo vivo con lo muerto, la esperanza del porvenir y el desastre. En la inmensidad marina, donde fugan todas las miradas y el cielo se encuentra con el agua, el horizonte es la guía motriz que impulsa y acompaña la acción para derramar las lágrimas de la incertidumbre: “la muerte del agua es más soñadora que la muerte de la tierra: la pena del agua es infinita” (Bachelard, 2003, p.15).

FIGURA 7. Ana M. Gallinal (2003). “Medusa” [Latón y hierro]. 200 x 80 x 150 cm. Real Jardín Botánico Alfonso XII, Madrid



Fuente: <https://bit.ly/3pNGPPW>

FIGURA 8. Ana M. Gallinal (2003). “Sirénide” [Latón y hierro]. 250 x 300 x 100 cm. Playa del Torreón, Benicassim, Castellón de la Plana (Mar Mediterráneo).



Fuente: <https://bit.ly/44mMZFD>

El horizonte nos advierte de un dentro-fuera, el horizonte exterior más allá del cual nada es visible, y el horizonte interior no visible⁹⁶. Como el arca que protege a quien viaja con la intimidad del refugio, se realizan

⁹⁶ V. la “estructura del horizonte” poético de M. Collot.

los siguientes registros fotográficos de dos instalaciones efímeras: en el paisaje lacustre del Jardín, la forma cóncava de *Medusa* (con la morfología propia del animal marino homónimo) se emplaza en la línea de flotación, en alusión a la nave construida previa al diluvio (Gallinal, 2003a); en las costas mediterráneas, la obra *Sirénide* actúa como elemento señalizador del lugar frente a la horizontalidad del mar: la catástrofe se sugiere a través del cuerpo metálico invertido y encallado –accesible a través de la única entrada para la experiencia contemplativa unipersonal–, con alusiones orgánicas y funcionales, semejantes a los restos de un naufragio, arrastrados por las olas (Gallinal, 2003b).

4.4. “INTERNUM MARE”

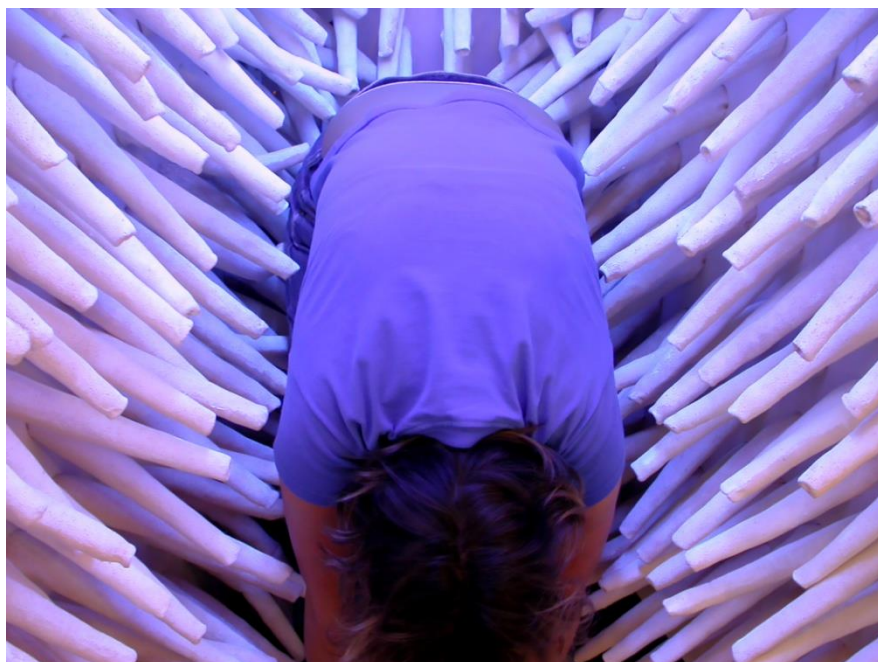
El Mediterráneo se designa como el “internum mare”, el “mar interno o interior”. El paisaje transfronterizo del destierro, otrora desierto, protagoniza la ruta de paso más mortífera, tan impracticable como la realidad opresora dejada atrás, forzada al olvido. Sin embargo, el mar dantesco es también la demarcación de la bíblica Tierra Prometida, el vergel delimitado por ríos, desde el desierto hasta la estrecha franja del extremo oriental del Mediterráneo. Junto a la idea de éxodo subyace el concepto de “terra ignota”, el destino inexplorado al otro lado de las aguas.

La tradición mística ha considerado el elemento femenino del universo como un arca, además de casa. En este sentido, históricamente, la ciudad fue concebida como el “útero materno”. De aquí, ante el contexto del desierto artificial de la sociedad occidental⁹⁷ propio de los espacios públicos, se recuerda la función del urbanismo, es decir, la de ser agente garante de refugio, en tanto urbe como “oiké” (“habitación del ser humano”) (Argan, 1984, p. 202). A partir de esta referencia se crea la instalación artística *Tentáculos*, formada por un habitáculo de paredes pobladas con elementos tentaculares o brazos autoprotectores, en alusión al deseo de retorno a la madre que es la mar (Cirlot, 2001, p. 305); donde palpita todo lo viviente, como el líquido intrauterino donde nos desarrollamos en el estado no nato. La morfología seriada y múltiple de los apéndices orgánicos se asemeja a las anémonas o pólipos solitarios que

⁹⁷ V. la cultura del simulacro de J. Baudrillard.

animan a la caricia. Así, las formas ondulantes y contráctiles persuaden al contacto más que visual, en una apología de la experiencia háptica y del cuidado (Gallinal, 2003c).

FIGURA 9. Ana M. Gallinal (2003). “Tentáculos” [Instalación] [Látex, gomaespuma, textil, madera, pintura fluorescente y luz negra]. 200 x 180 x 150 cm. XI Edición Estampa 2003. Feria de las Tentaciones, Pabellón de la Pipa, Madrid



Fuente: <https://bit.ly/46MNdaG>

Todo ser vivo procede de las aguas matriciales, nutricias. En este sentido, mostrar la realidad revelada exige un distanciamiento de la apariencia, ahondarse en la realidad interior en una relación tan biológica (contenedor acuoso –cuerpo humano; la Tierra–) como psíquica (aguas universales).

El anhelo de la primera morada orgánica, geográfica y simbólica (el espacio intrauterino, la casa natal o el mítico Edén) es el aliento de la humanidad para recordar la fugacidad de la vida (“memento mori”), para volver a pasar por el corazón (“recordis”) la memoria de la armonía con todo lo vivo; como cuerpo unitario, a nivel: bioquímico (holobionte

Gaia), mental (noosfera) y ontológico (espacialidad)⁹⁸, es decir, desde la intimidad del centro, más allá de la piel.

En general, la condición del arte y de la frontera es la autorreflexión, no tanto a través de otras formas de pensar el mundo sino mediante la posibilidad de que el mundo se observe a sí mismo, hacia dentro. Las obras artísticas se pueden concebir como elementos de marcación estratégica a lo largo de la exploración transfronteriza, como signos históricos memorables del paraje universal, mediante la quietud de la contemplación activa y la revelación de nuevos lugares. En este sentido, según la relación existencial del individuo con el agua, la experiencia artística describe una cartografía de estados psicofísicos y emocionales, semejantes a la secuencia rítmica y constante de la marea, testimonio del naufragio. “El ser consagrado al agua es un ser en el vértigo. Muere a cada minuto, sin cesar algo de su sustancia se derrumba” (Bachelard, 2003, p.15).

A diferencia del límite (línea que separa), la frontera (zona de transición y de cambio) informa sobre la profundidad, tanto del elemento de contención como del tejido poroso (Taylor, 2013, pp. 232-235). En este sentido, el ser humano sondea su propio abismo a través del arte, y moviliza el interior, como eco expresivo de lo oculto. En resumen, la función del arte es bucear en las aguas hadales para anunciar “tierra a la vista”, en el proceso cíclico de regeneración, en la latencia de la espera.

5. DISCUSIÓN

En relación a ciertas cuestiones derivadas de esta investigación, presentada en el “I Congreso Internacional Conocimiento en la Frontera”⁹⁹, a continuación se transcriben las preguntas formuladas y las respuestas por parte de la autora:

⁹⁸ V. la 1ª Gaia (Lovelock); el concepto de holobionte (Margulis); 1ª de la noosfera (Vernadski); el movimiento fenomenológico sobre la comprensión del espacio según el cuerpo vivido (Husserl), la espacialidad (Heidegger), el esquema corporal (Merleau-Ponty).

⁹⁹ El “I Congreso Internacional Conocimiento en la Frontera” se celebró durante los días 22 y 23 de Junio de 2023. Las cuestiones planteadas en la ponencia “La experiencia est(ética) y biomigratoria en las aguas transfronterizas” aportan reflexiones pertinentes a modo de discusión y complemento del estudio. <https://bit.ly/3XT6tza>

Pregunta 1: ¿Qué papel desempeña la estética artística y la relación del ser humano con el agua en la comprensión del fenómeno migratorio y la conciencia ecosocial? Hernández, O. S. (comunicación personal, 23 de Junio de 2023)

Respuesta 1: La investigación que presento pretende dar respuesta a la relación entre la estética artística y ecosocial y la relación ontológica del ser humano con el espacio acuoso, donde acontecen los fenómenos migratorios. Esta búsqueda descansa, entre otras cuestiones, en la correlación léxica que encierran las palabras ética y estética, según la cual el valor de las acciones humanas (ética) se puede analizar con una perspectiva más panorámica y, por ende, más efectiva desde la filosofía de las artes: la est(ética).

Pregunta 2: Exactamente, ¿a qué te refieres con cartografía artística y relación vital y ontológica del ser humano con el líquido? Martínez, M. J. (comunicación personal, 23 de Junio de 2023)

Respuesta 2: La cartografía artística describe el mapa de relaciones conceptuales y plásticas, a nivel formal y poético. Las cartas de navegación permiten mapear y comprender los flujos creativos y migratorios, ambos de naturaleza exploratoria. En este sentido, la relación vital y ontológica de los individuos con el agua nos ayuda a relacionar los aspectos físicos o biológicos de la realidad en su dimensión existencial, metafísica y simbólica.

Pregunta 3: Existe un segmento del arte cubano que ha tratado ampliamente este tema de la migración a través de las aguas que separan Florida, Estados Unidos, de la costa norte de Cuba. Un gran número de artistas le ha dedicado sus indagaciones en el terreno del arte a este drama social. No solo desde las artes visuales, también desde la literatura y el cine. Sin embargo, en las producciones de los últimos años se podría decir que se ha perdido el lazo emocional que en su momento había movilizizado a tantos creadores cubanos a trabajar sobre esta problemática. Se sigue abordando pero, en mi opinión, desde estrategias de mercado bien claras, para encajar en un contexto de galerías que han convertido este tema en un souvenir más. Hernández, O. I. (comunicación personal, 22 de Junio de 2023)

Respuesta 3: Su reflexión es un claro ejemplo del flujo de los acontecimientos artísticos y sociales, históricamente tan íntimamente ligados. Sugiero analizar la "pérdida del lazo emocional" desde las bases teóricas de la investigación que presento, entre ellas, la "modernidad líquida" de Bauman o "las aguas del olvido" de Illich.

Pregunta 4: [En relación a la obra Tentáculos (Fig. 9)]: ¿qué te inspiró?; ¿qué interpretaciones han surgido tras visionar tu obra? Palma, A. D. (comunicación personal, 22 de Junio de 2023)

Respuesta 4: La obra *Tentáculos* surgió a partir de la corporalidad desde el enfoque háptico y la espacialidad. De aquí la necesidad de recrear un habitáculo transitable para el cuerpo (humano y subacuático), ambos sensibles a la caricia del contacto. Los resultados de esta exploración artística dieron forma a la tesis doctoral que presenté en 2007 en la Universidad Complutense de Madrid con el título: “Revisión del espacio en la escultura: la espacialidad humana y el objeto a la luz del s. XX”, consultable en el repositorio institucional: <https://bit.ly/44Ixxhod>

6. CONCLUSIONES

Las sociedades líquidas y la conciencia ecosocial convergen en un diálogo creativo e intermedial en las aguas transfronterizas. La ecosociología hídrica aborda el fenómeno migratorio marino, con resonancias físicas, psíquicas y simbólicas. De este estudio deriva la importancia del recurso esencial para la vida y las limitaciones al respecto de las tecnologías hidráulicas y poéticas. Con todo, el tratamiento de los conflictos globales (entre ellos, la crisis migratoria capaz de horadar las quebradizas y artificiales fronteras establecidas por consenso e imaginación humanas) pasa por el cuidado y valoración integral del compuesto limitado; y la necesidad de ampliar nuestra capacidad ética desde la conciencia ecológica social y la ética estética: est(ética).

Las previsibles biomigraciones masivas por las “aguas transfronterizas”, derivadas de la crisis climática (las sequías), ponen de manifiesto la frágil naturaleza de las cuencas de las aguas territoriales entre Estados. De aquí, la urgencia del tratamiento responsable y poliédrico, en virtud de los tres estratos de análisis presentados: la dimensión física, sociocultural y filosófica, en virtud de la naturaleza termodinámica, fluida y simbólica del agua, respectivamente.

Las fronteras fluviales suscitan el abordaje de los dilemas actuales (climáticos, socioeconómicos, políticos, etc.), fundamentalmente, mediante el compromiso ético hacia el recurso vital. Los desequilibrios físicos y las fallas concienciales ligadas a la migración y a la dinámica de flujo nos invitan a repensar la relación con el entorno natural y social; además de buscar soluciones creativas, efectivas y sostenibles a problemas complejos. Todo ello, bajo la connivencia multidimensional de los valores morales y ecológicos (ecofisiología, ecojusticia, ecocosmopolitismo,

ecocultura..), que abarca los derechos humanos y la equidad, la preservación y protección del habitat y las comunidades, y la poética artística (ecoestética).

La función del mapa es relacionar los datos geográficos y temporales, es decir, vincular conocimiento y experiencia. El sentido de pertenencia a un lugar surge cuando realmente conocemos el espacio y tenemos una experiencia de recorrido ligada al mismo. Ante la dificultad de representar el mundo actual, podemos definir la topografía hídrico-artística como la expresión de la forma particular de percibir el mundo, desde la condición del agua, naturalmente fluida y cambiante.

El mar nos revela el espacio como lugar antropológico, el contenedor de experiencias humanas ligadas a la historia de la civilización. La experiencia migrante y la experiencia estética conforman la cartografía del agua: un mapa social y artístico de espacios físicos y emocionales asociados a la profundidad acuosa. El hecho artístico se relaciona con el desbordamiento de los límites de lo permanente hacia lo transitorio. De la misma forma que en el agua reside el inicio y el término de las cosas de la tierra, en la inmensidad marina, la percepción del horizonte fugado, asoma la presunción del fin de lo sólido y fijo del firme.

En resumen, desde la ética ecosocial y est(ética), en las aguas comunes a todas las tierras, las transfronterizas, se toma distancia de la demarcación legible y del ámbito ya explorado del precepto. Entre los actantes, la persona migrante, a la deriva de la jurisdicción de los mares intergubernamentales, y la artista, hacia la evasión del orden conocido. Así, se describe un escape personal hacia los parajes colectivos y concienciales donde ambas, expatriada y creativa, transitan el paisaje acuoso aún a riesgo de desplazarse sin mapa conocido en las amenazadoras aguas profundas.

7. REFERENCIAS

- Argan, G. (1984). Historia del arte como historia de la ciudad. Laia
- Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas (1995). Convenio sobre la protección y uso de los cursos de agua transfronterizos y los lagos internacionales - Declaración de la Comunidad de conformidad con el apartado 4 del artículo 25 del Convenio. Diario Oficial n° L 186 de 05/08/1995, pp. 44-58. <https://bit.ly/3XObUQb>
- Cirlot, J. (2001). Diccionario de símbolos. Siruela
- Bachelard, G. (2003). El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia. Fondo de Cultura Económica
- Barthes, R. (1989). La cámara lúcida: nota sobre la fotografía. Paidós
- Bauman, Z. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica
- Bookchin, M.; Biehl, J. (2018). Las políticas de la ecología social. Municipalismo libertario. La Llevir-Virus
- Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Alianza
- Fajardo, P. (2018). Premi Salou de Recerca pictòrica [Catálogo] (p. 55). Ayto. Salou
- Ferrer, J. (2022, 26 de noviembre). Una gigantesca cascada de 1,5 kilómetros de alto formó el Mediterráneo actual. Información. <https://bit.ly/3rpAlXY>
- Gallinal, A. (2003a). II Certamen Escultura al aire libre [Catálogo] (pp. 54-55). Universidad Complutense de Madrid
- Gallinal, A. (2003b). Fib-Art'03 [Catálogo] (pp. 25-29). FIB
- Gallinal, A. (2003c). XI Edición Estampa 2003. Feria de las Tentaciones [Catálogo] (pp. 64-65)
- Gallinal, A. (2014). Atlántida: el mito en la creación artística. En Abordajes. Mitos y reflexiones sobre el mar (pp. 199-223). Volumen del Centenario del Instituto Español de Oceanografía 1914-2014. Ministerio de Economía y Competitividad. Gobierno de España
- García, M (2021, 5 de abril). La carrera contra el tiempo del “Open Arms”. Ara. <https://bit.ly/3OcBgUr>
- Habermas, J. (2022). Refugiados, migrantes e integración. Una breve antología. J. C. Velasco (ed.). Tecnos
- Illich, I. (2008). H₂O y las aguas del olvido. En Obras reunidas (vol. II) (pp. 337-419). Fondo de Cultura Económica

- Krauss, R. (2002). La escultura en el campo expandido. En H. Foster (Ed.), *La posmodernidad* (pp. 59-74). Kairós
- Leach, M.; Raworth, K.; Rockström, J. (2015). En la frontera de lo social y lo planetario. Rutas de navegación en un espacio seguro y justo para la humanidad. En *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2013; Cambios ambientales globales* (pp. 97-103). UNESCO. [https://doi : 10.1787/9789264203419-en](https://doi.org/10.1787/9789264203419-en)
- Lippard, L. (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En P. Blanco et al. (Eds). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 51-71). Universidad de Salamanca
- Maderuelo, J. (2000). La intervenció en el paisatge: claus per a un debat (La intervenció en el paisaje: claves para un debate). *Servei de publicacions de la Universitat de Girona*
- Medina, Juan (2022, 10 de junio). La visualización de datos de ACNUR sobre travesías en el Mediterráneo muestra que han aumentado las tragedias y el número de muertes en el mar. UNHCR ACNUR, La agencia de la ONU para los refugiados. <https://bit.ly/3NUWCV4>
- Naciones Unidas (2016). Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes. Resolución aprobada por la Asamblea General, 19 de septiembre, A/RES/71/1. <https://bit.ly/4522oLN>
- Sánchez, C. (2014). Geografía utópica: la Tierra como primera experiencia del hombre ante el Mundo. Máster de Investigación Arte y Creación, 2013-2014. Gallinal A.,; Fernández, D. (dirs.) [Trabajo Fin Máster, Universidad Complutense Madrid]
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Debolsillo
- Taylor, L. (2013). El concepto histórico de frontera. En M. Olmos (Coord.). *Antropología de las fronteras: Alteridad, historia e identidad más allá de la línea* (pp. 231-261). El Colegio de la Frontera Norte

EL VALOR DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA PUBLICIDAD

ONÉSIMO SAMUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. CULTURA E INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es un concepto que se refiere a la interacción y coexistencia de diferentes culturas en un contexto determinado. Implica el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales, así como el fomento del diálogo y la colaboración entre ellas. La interculturalidad va más allá de la mera diversidad cultural, ya que implica un enfoque activo y participativo en la convivencia entre culturas. Por ello, la interculturalidad se basa en la premisa de que todas las culturas son valiosas y merecen ser respetadas. Reconoce que cada cultura tiene su propia cosmovisión, valores, tradiciones y formas de vida, y promueve la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, independientemente de su origen cultural.

El concepto actual de cultura empezó a debatirse entre los intelectuales del siglo XVIII en Europa. Tanto en Francia como en Gran Bretaña, el origen del término estaba precedido por el de civilización. Kuper, A. (2001, p. 43) afirma que al historiador Lucien Febvre le resultó imposible encontrar antes de 1766 el vocablo con sus dos sentidos modernos. Así, el autor considera que “Anteriormente el vocablo solo aparecía en tanto que tecnicismo legal, haciendo referencia a la conversión de un proceso criminal en una causa civil”, es decir la palabra civilización estaba asociada a las cualidades del civismo y lo opuesto era considerado como salvaje. Con esta concepción se articulaba la idea de superioridad de la civilización y su significado evolucionando hacia el progreso material.

Con el desarrollo de la actividad investigadora, se describió un proceso en el que se definía una historia universal en la que el salvajismo había conducido a la barbarie y ésta a la civilización. Sin embargo, las diferencias de niveles de progreso eran evidentes, por eso empezaron a distinguirse tanto niveles como estadios de civilización. Además, la división del mundo en provincias autónomas hizo que se introdujese por primera vez la forma «civilizaciones» en plural. Sería a finales del siglo XVIII y principios del XIX cuando se empezaría a extender el uso del sustantivo «cultura» como un proceso general o el producto de ese proceso. Aunque el sustantivo independiente surgió primero en francés y en inglés, a finales del siglo XVIII se incorporaría al alemán, primero como *Cultur* y más tarde como *Kultur*. Sería a principios del siglo XIX cuando la palabra comenzó a usarse en francés y en inglés como sinónimo de civilización. Mientras que en alemán se utilizaba en oposición, de forma que *Zivilisation* se relacionaba con la cortesía y el refinamiento de modales, y *Kultur* se asociaba a los productos intelectuales, artísticos y espirituales.

Durante el siglo XIX se introdujo otra variación importante y es que se reconoce el plural del concepto de cultura, admitiendo la inexistencia de una cultura universal y aceptando la diversidad de culturas por parte de los diferentes pueblos. Durante un periodo surgieron teorías que intentaron considerar que existía una cultura superior ligada al término de civilización que debía imponerse sobre el resto. No en vano desde Francia se intentaba difundir la idea de civilización transnacional, que en Alemania se veía como un peligro para las culturas locales. Kuper, A. (2001) recoge la visión de Eliot, T. S. (1948) quien afirmaba que

La deliberada destrucción de otra cultura en conjunto es un daño irreparable, una acción casi tan malvada como el tratar a los seres humanos como animales (...) una cultura mundial que fuese simplemente una cultura uniforme no sería en absoluto cultura. Tendríamos una humanidad deshumanizada (p. 57)

De esta manera surgían voces en contra de esa homogeneización tan temida que asumía una estandarización de la cultura. Sin embargo, el cambio decisivo tuvo lugar a finales del siglo XIX con la incorporación del

concepto de cultura a la disciplina de la antropología. Siguiendo a Thompson, J. B. (2002)

En este proceso se despojó al concepto de cultura de algunas connotaciones etnocentristas y se adaptó a las tareas de la descripción etnográfica. El estudio de la cultura trataba ahora menos del ennoblecimiento de la mente y el espíritu en el corazón de Europa, y se interesaba más por descifrar las costumbres, prácticas y creencias de aquellas sociedades que constituían el otro para Europa. (p. 190)

Thompson, J. B. (2002, p. 184) diferencia, dentro de las corrientes antropológicas de la cultura dos concepciones: una descriptiva, referida al “conjunto de valores, creencias, costumbres, convenciones, hábitos y prácticas característicos de una sociedad particular o en un periodo histórico”, y otra simbólica en la que comprende los fenómenos culturales y la interpretación de los símbolos y la acción simbólica. Para la concepción descriptiva Thompson, J. B. (2002) cree que la definición de Tylor, E. B. (1903, p.1) es adecuada puesto que posee los elementos clave de la concepción de cultura. De esta manera recoge la exposición del pionero de la antropología

La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es esa totalidad compleja que abarca al conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, las costumbres y cualesquiera otras habilidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. La condición de cultura entre las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que se puede investigar a partir de principios generales, es un tema propicio para el estudio de las leyes de pensamiento y la acción humanas. (p. 191)

Se intuye pues, que la cultura es particular y característica de cada sociedad y, por ella, se puede diferenciar de otras existentes ya sea en otros lugares o en otro tiempo. Tylor, E. B. (1903) ve en la cultura una totalidad formada por todos los aspectos de la vida de un pueblo. Siguiendo a Thompson, J. B. (2002, p. 192) a la definición del antropólogo inglés sirvió “como el principal apoyo de una nueva disciplina científica relacionada con el análisis, la clasificación y la comparación de los elementos constitutivos de las diversas culturas”.

En la década de 1950, Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952), tras la revisión de 160 definiciones del término cultura que se habían escrito hasta el momento, desarrollaron una noción del concepto teniendo en

cuenta todas las cualidades y particularidades de la cultura con el objetivo de satisfacer las necesidades conceptuales de la Antropología Cultural Norteamérica, de este modo establecían como definición de cultura

pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura. (p. 181)

A partir de ese momento, comenzó a estudiarse el concepto de cultura desde diferentes perspectivas como las sociológica, encabezada por Durkheim, E. y Mauss, M. (1913), la corriente funcionalista, liderada por Malinowski, B. (1984), la estructuralista (Lévi-Strauss, C. (1971), la constructivista, encabezada por Bourdieu, P. (1990), y la humanista o estética (Williams, R., 1976). Todas las aproximaciones coinciden en que las experiencias que conforman la cultura hacen que sea un fenómeno dinámico y esté en permanente construcción. Por tanto, no es posible ver la cultura como un elemento inmóvil. Los cambios sociales que se han producido a lo largo de la historia llevan a conformar nuevas definiciones que tienen en cuenta las nuevas necesidades. Así Verhelst, T. (1994) define de la siguiente manera,

La cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente. La cultura tiene funciones sociales. Una de ellas es proporcionar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo. (p. 42)

Esa concepción de estimación de sí mismo, ya sea a nivel personal o grupal, entronca con el concepto de identidad. La cultura es uno de los elementos que diferencian y definen una identidad determinada. En gran medida, las diferencias entre las culturas se pueden entender gracias al denominado contexto cultural. La cultura, como red de significados, se da en un lugar determinado por la geografía y el clima que definen ciertas características del grupo humano. Por otra parte, la historia vincula hechos pasados con acontecimientos del presente, constituyéndose como otro elemento de la red de significados de la cultura. También hay

que tener en cuenta en este contexto los procesos productivos que representan las transformaciones que las personas llevan a cabo para vivir. Todos estos elementos configuran una identidad cultural propia que posiciona a los seres humanos, y a los grupos que los conforman, ante el resto de grupos y por tanto de identidades en continua transformación. Siguiendo a Panikkar, (2006)

Todas las culturas con el resultado de una continua fecundación mutua. Las culturas, como la realidad, no son estáticas, sino que están en proceso de transformación continua. El diálogo entre culturas, así como labor filosófica de intentar ser conscientes del propio mito, de cuestionarlo y de transformarlo, de encontrar equivalencias entre discursos culturales diferentes, constituye el proceso mediante el cual cada persona humana y cada cultura cooperan al destino de la humanidad y del universo, que, en buena parte, está en nuestras manos. Esta es la dignidad y la responsabilidad humanas (p. 9)

Así pues, como responsabilidad humana es necesario el respeto a las culturas y el reconocimiento de las mismas. De esta manera, Senesi, F. y Ricciuli-Duarte, D. (2016, p.182) definen la interculturalidad como “un proceso que busca un intercambio fructífero y pacífico entre las culturas mediante una relación simétrica y complementaria”.

La interculturalidad es un concepto que se ha vuelto cada vez más relevante en un mundo globalizado y diverso, e implica la búsqueda de un intercambio fructífero y pacífico entre las diferentes culturas, lo que puede tener varias implicaciones importantes en la sociedad. La interculturalidad promueve el respeto y el reconocimiento mutuo entre los diferentes grupos culturales. En lugar de tratar de imponer una cultura dominante sobre otras, se busca establecer una relación simétrica y complementaria, donde cada cultura es valorada por sus contribuciones únicas y perspectivas enriquecedoras. Esto permite que las personas de diversas culturas se sientan apreciadas y comprendidas en un contexto más amplio, lo que puede llevar a una mayor armonía y cohesión social. Además, la interculturalidad fomenta el diálogo y la comunicación efectiva entre las culturas. Al buscar un intercambio fructífero, las personas se ven motivadas a entender las diferencias culturales y aprender de ellas. Esta apertura a la comprensión mutua puede derribar barreras y estereotipos culturales, promoviendo una mayor empatía y tolerancia.

La interculturalidad también puede ser una herramienta poderosa para la resolución de conflictos y la prevención de tensiones culturales. Al adoptar un enfoque de complementariedad en lugar de confrontación, se pueden encontrar soluciones colaborativas que satisfagan las necesidades y valores de diferentes culturas. Esto puede ser especialmente valioso en sociedades donde la diversidad cultural es alta y los desacuerdos interculturales son comunes. Otro aspecto importante de la interculturalidad es su impacto en la creatividad y la innovación. Al fomentar el intercambio de ideas y perspectivas diversas, se crea un ambiente propicio para la generación de nuevas soluciones y enfoques a problemas comunes. La riqueza cultural se convierte en un recurso valioso que enriquece la sociedad en su conjunto.

1.1. INTERCULTURALIDAD Y PUBLICIDAD

La publicidad es un tipo de mensaje diseñado con el propósito principal de persuadir a su público objetivo para que realice una acción, especialmente la de adquirir un producto. Para lograrlo, las grandes empresas suelen combinar campañas de alcance internacional con estrategias publicitarias adaptadas a nivel local (Grimson, A. 2001, pp. 117-118). Armstrong, G. y Kotler, P. (2010, p. 654) definen la publicidad como “toda comunicación no personal y pagada para la presentación de ideas, bienes o servicios de una empresa determinada”.

Según Barthes, R. (1971, pp. 32-33) la publicidad es un sistema de comunicación de masas altamente complejo, cuyo análisis se guía por principios específicos que están estrechamente vinculados con el significado implícito y la connotación. Para conseguir sus objetivos, la publicidad refleja la realidad social y, al mismo tiempo, influye en la creación de comportamientos sociales (López Eire, A., 1998, p 35). El mensaje publicitario, que combina lenguaje e imágenes, es un producto característico de la cultura de masas y la sociedad de consumo en la que vivimos (López Eire, A., 1998. p. 40). En esta era de comunicación avanzada, se han generado hábitos y conductas comunes, así como una cultura universal que antes sería difícil de concebir.

En una sociedad globalizada, la publicidad juega un papel destacado al promover el consumo y, al hacerlo, actúa como un agente de

concientización con el poder de transformar la realidad. Esto no solo afecta los hábitos de consumo, sino también los comportamientos y prácticas sociales. En este contexto, la comunicación intercultural fomenta una mayor comprensión entre culturas al reconocer y respetar los valores y estilos de vida de cada una. Según Codeluppi, V. (2007, p. 150) “La publicidad desempeña una gran importancia en el plano social. Incluso, podría decirse que es uno de los actores más potentes que actúan en el proceso de la producción de la cultura de la sociedad contemporánea”

No obstante, es importante recordar que, a pesar de que las empresas multinacionales suelen optar por una estrategia de mercadotecnia estandarizada para reducir costos de producción, el mensaje publicitario no puede desligarse del contexto social y cultural del país en el que se transmite. Cada sociedad tiene su propia identidad y sensibilidades culturales que deben ser consideradas en las estrategias publicitarias.

Gudykunst, W. B. (1987, p. 848) divide el fenómeno comunicacional entre culturas en cuatro áreas de estudio fundamentales: la “comunicación intercultural”, cuyos protagonistas provienen de diversos pueblos o contextos socioculturales distintos (Gudykunst y Ting Toomey, S. 1988). La “comunicación transcultural”, consistente en una comparación entre la manera en que individuos de diferentes culturas se comunican a nivel interpersonal (Brislin, R. W. 1986). La “comunicación internacional”, vinculada a las políticas mediáticas nacionales y la influencia de los medios de comunicación de masas. (Hamelink, 1989). Y la “comunicación de masas comparada”, como la disparidad en la forma de abordar la información de un evento en diferentes países y los impactos que estos contenidos generan. (Blumler, J. G., McLeod, J. M., y Rosengren, K. E., 1992).

Rey (2006) plantea un debate acerca de los efectos de la publicidad en cuanto a su papel como agente homogeneizador de las culturas. Según el autor, existen dos perspectivas principales. Por un lado, están los Apocalípticos, quienes sostienen que la cultura occidental impone su modelo al mundo, generando una homogeneización y uniformidad cultural (Rey, J. 2006, p. 202). Por otro lado, se encuentran los integrados, quienes consideran que la publicidad busca persuadir a un sujeto con voluntad propia, y que este sujeto incorpora el producto y su simbología en su vida cotidiana (Rey, J. 2006, p. 203). Ambas corrientes asumen la idea

sobre la homogeneización que generan la publicidad. Sin embargo, no es una homogeneización absoluta puesto que en cierta medida se produce una hibridación, aunque una cultura tenga más peso que otra.

En el contexto de la publicidad, la interculturalidad se refiere a la capacidad de las empresas y organizaciones para comunicarse de manera efectiva con audiencias diversas y multiculturalmente heterogéneas. Implica el uso de estrategias y enfoques que sean sensibles y respetuosos con las diferentes culturas representadas en la sociedad. Según Finol, J. E. (2016, p. 20) “Para la publicidad, el principio de base se trata de promover un producto o una idea en una cultura diferente a la de su medio original es la adaptación, la incorporación de lenguajes propios de la cultura-destino”.

La interculturalidad en la publicidad conlleva evitar la homogeneización y la imposición cultural, y en su lugar, buscar la inclusión y la representación auténtica de las diversas identidades culturales. Esto conlleva tener en cuenta los valores, creencias, lenguajes y símbolos culturales de cada grupo objetivo al desarrollar mensajes publicitarios. Siguiendo a Senesi, F. y Ricciuli-Duarte, D. (2016, p.188) la publicidad “promueve la interculturalidad cuando favorece el respeto y el amor por la diferencia, transformándose necesariamente en un elemento incluyente”.

De esta manera, la publicidad intercultural busca promover la diversidad y la inclusión, así como fomentar la comprensión y el respeto mutuo entre las diferentes culturas presentes en la sociedad. Siguiendo a Romeu Aldaya, V. y Rizo García, M. (2006, p. 51) “La comunicación permite llevar a cabo la interculturalidad, la hace manifiesta, objetivable (...) y contribuye a la interculturalidad en tanto que puede privilegiar el respeto entre sujetos”. Al reconocer la importancia de la interculturalidad, las empresas pueden establecer una conexión más auténtica y significativa con sus audiencias, lo que puede resultar en una mayor aceptación de sus mensajes publicitarios.

En un mundo cada vez más globalizado y multicultural, las marcas y los publicitarios se enfrentan al desafío de comunicar de manera efectiva a audiencias diversas. La publicidad intercultural busca representar y celebrar la diversidad cultural, evitando la estereotipación y promoviendo

la inclusión. Por tanto, la elaboración de este tipo de publicidad requiere evitar generalizaciones y estereotipos, y en su lugar, abrazar la autenticidad y la diversidad de cada cultura representada. Siguiendo a Vergara, E. (2003) contempla que

Se hace necesario para la publicidad reconocer la importancia de la globalización en cuanto a fenómeno socioeconómico y al mismo tiempo multicultural. Esto nos exige dejar de ver el mundo de forma única y etnocéntrica y reconocer nuevas formas culturales en que se combina lo global con lo local. La globalización cultural en cuanto fenómeno dinámico, multidimensional y asimétrico nos permite superar las oposiciones global-local y homogeneización-diversidad. (p. 15)

La publicidad tiene el poder de reflejar y representar la diversidad cultural de una sociedad. En un mundo cada vez más interconectado y multicultural, la publicidad desempeña un papel fundamental al capturar y transmitir la riqueza de las distintas culturas presentes en una comunidad. Por ello se convierte en una herramienta poderosa para reflejar la interculturalidad a través de la representación de personas de diferentes orígenes étnicos, religiones, edades, géneros, orientaciones sexuales y capacidades físicas. Al incluir a individuos con diversas características en las campañas publicitarias, se rompen estereotipos y se crea un ambiente más inclusivo y representativo de la sociedad en su conjunto. Como afirma Cepa Giralt, Y. (2009)

A pesar de la influencia de la globalización en la sociedad actual, siguen existiendo diferencias culturales entre los distintos países y estas diferencias las podemos observar en la publicidad. Los consumidores no son iguales en los distintos países y por ello, para que la comunicación sea más efectiva, los mensajes de los anuncios se deben adaptar al contexto social y cultural en el que se van a emitir. (p. 10)

Durante mucho tiempo, ciertas culturas han sido representadas de manera estereotipada en los anuncios, lo que ha perpetuado visiones limitadas y simplistas de estas comunidades. Sin embargo, en la actualidad, existe una creciente conciencia sobre la importancia de evitar los estereotipos y retratar las culturas de manera más auténtica y respetuosa. Siguiendo a Álvarez Ruiz, A., et al (2009, p. 72) “al igual que el resto de mensajes de los medios de comunicación, la publicidad puede contribuir en la construcción de un determinado discurso social positivo, mostrando y reforzando modelos de comportamiento integradores”.

En el contexto del siglo XXI, trabajar en la publicidad desde un enfoque humanístico se vuelve esencial. De esta manera, las marcas no solo se centran en promocionar los beneficios de sus productos, sino que también adquieren relevancia por los valores que promueven como empresa, la responsabilidad que asumen en sus acciones y su comprensión de que forman parte de un ecosistema más amplio.

Una publicidad intercultural bien ejecutada puede transmitir un mensaje de apertura, respeto y sensibilidad hacia las diferentes culturas y grupos étnicos. Esto puede mejorar la imagen de la marca, aumentar la confianza del consumidor y fortalecer los lazos emocionales con la marca. Francisco Pérez-Latre destaca que, más allá de centrarse únicamente en el consumo como meta, las marcas sobresalientes son aquellas que valoran el cuidado de las relaciones con sus clientes mediante la empatía y demuestran un impacto social significativo. Según Pérez-Latre, F. (2017, p. 14) “deben estar ahora centrados en valores humanos, una visión más amplia y holística que tiene necesidades y deseos que van más allá de lo materia y efímero”.

Cuando las personas se sienten representadas y valoradas en la publicidad, es más probable que se identifiquen con la marca y se sientan motivadas a establecer una relación duradera con ella. La publicidad intercultural puede ayudar a construir una imagen positiva de la marca como inclusiva, diversa y socialmente consciente, lo que puede resultar en una ventaja competitiva y un mayor nivel de lealtad por parte de los consumidores. Por ello, la publicidad intercultural en la era global tiene el potencial de generar mayor relevancia y conexión emocional con los consumidores. Al utilizar elementos culturales y referencias compartidas, las marcas pueden establecer una conexión más profunda con las audiencias, generando un mayor interés y compromiso, puesto que los mensajes publicitarios que resuenan con las experiencias y valores culturales de los consumidores tienen más posibilidades de ser recordados y compartidos.

2. OBJETIVO

El objetivo principal de esta investigación es examinar cómo las marcas utilizan las campañas publicitarias para promover los valores relacionados con la interculturalidad y contribuyen a la difusión y puesta en valor de la diversidad cultural.

3. METODOLOGÍA

En este artículo realizamos un estudio de caso de la campaña *The Greatest Story Ever Worn*, que la marca de ropa Levi's ha lanzado para celebrar el 150 aniversario de sus icónicos vaqueros modelo 501. Los estudios de caso son una técnica de investigación que implica un análisis detallado y minucioso de un evento o fenómeno particular. Según Yin (1989, p. 23) el método de estudio de caso destaca por su enfoque en fenómenos contemporáneos en su contexto real, la flexibilidad para explorar casos únicos o múltiples, y el uso de múltiples fuentes de datos para lograr un análisis completo y profundo. Esto lo convierte en una herramienta valiosa para la investigación que requieren una aproximación detallada y contextualizada. Por ello centramos el estudio en la observación directa para analizar el fenómeno actual de la interculturalidad en la publicidad como reflejo de la vida cotidiana. Así pues, se examinan los materiales promocionales, estableciendo un plano estratégico, en el que estudiaremos el posicionamiento de la marca; un plano de significación, en el que identificaremos los signos que aparecen en las piezas audiovisuales y un plano socio-cultural, en el que aludiremos a la denotación transmitida.

4. RESULTADOS

Levi Strauss es una de las principales empresas de ropa de marca y vaqueros del mundo. La empresa produce y comercializa vaqueros, prendas de vestir y accesorios informales para hombres, mujeres y niños bajo las marcas Levi's, Dockers, Signature by Levi Strauss y Denizen. Sus productos se distribuyen en más de 110 países de todo el mundo a través de minoristas, grandes almacenes y tiendas online.

Levi's ha sido reconocida a nivel mundial por su estilo atemporal y su capacidad para conectar con diferentes generaciones y culturas. A lo largo de los años, Levi's ha demostrado un compromiso notable con la interculturalidad en su publicidad, utilizando estratégicamente la diversidad cultural como un elemento central de sus campañas.

Una de las formas en que Levi's promueve la interculturalidad es a través de la representación de diferentes etnias y culturas en sus anuncios. La marca ha sido pionera en mostrar modelos de diversas procedencias étnicas, celebrando la belleza y el estilo únicos que cada cultura aporta. Esto va más allá de la mera inclusión, ya que Levi's busca auténticamente representar a diferentes grupos étnicos y permitir que su diversidad brille en todas sus campañas.

Además de la diversidad étnica, Levi's también ha sido un defensor de la diversidad de género en su publicidad. La marca ha desafiado los estereotipos tradicionales de género al presentar a hombres y mujeres en roles no convencionales, desafiando las normas preexistentes y abriendo paso a la inclusión y la igualdad. Estas representaciones audaces y progresistas han resonado con una audiencia diversa, generando un sentido de identificación y conexión con la marca.

Otro aspecto destacado de la interculturalidad en la publicidad de Levi's es su enfoque en la música como un lenguaje universal que trasciende las barreras culturales. La marca ha colaborado con artistas de diferentes géneros y estilos musicales, fusionando la moda con la música para crear una experiencia culturalmente rica y vibrante. Estas asociaciones musicales refuerzan el mensaje de inclusión y celebración de la diversidad de Levi's, al tiempo que destacan la importancia de la expresión artística como un vehículo para la interculturalidad.

La interculturalidad en la publicidad de Levi's no se limita solo a la representación visual y musical, sino que también se extiende a la narrativa y los mensajes transmitidos. La marca ha abordado temas sociales y culturales relevantes, como la lucha por los derechos civiles, la diversidad racial y la inclusión LGBTQ+. Al hacerlo, Levi's demuestra su compromiso de utilizar su plataforma para generar conciencia y

promover un diálogo abierto y respetuoso sobre estos temas, fomentando así un ambiente de respeto y aceptación mutua.

La campaña «The Greatest Story Ever Worn» (la mejor historia jamás llevada) celebra los 150 años de los míticos vaqueros 501. El concepto creativo de la campaña ha sido desarrollado por la agencia Droga 5 y gira en torno a historias reales que han existido detrás de estos vaqueros. Desde las historias cotidianas de personas comunes hasta las experiencias trascendentales que han marcado la vida de individuos, la campaña destaca cómo los vaqueros 501 han sido testigos y compañeros en innumerables momentos significativos de la vida de las personas.

Para narrar estas historias se ha comenzado realizando tres cortometrajes, dirigidos por Martin de Thurah y Melina Matsoukas, que exploran momentos históricos, culturales y personales protagonizados por héroes cotidianos e iconos increíbles. Y es que pocos productos, y mucho menos prendas de vestir, han estado tan presentes en tantas experiencias humanas durante tanto tiempo como los 501: desde sus humildes comienzos como pantalones de trabajo, los Levi's 501 se han convertido en un lienzo en blanco para la expresión personal y en un símbolo atemporal de la transgresión de las normas que trasciende los límites de la cultura y la clase social.

La primera pieza, titulada «Precious Cargo» (Figura 1), dirigida por Melina Matsoukas, relata la historia de cómo estos vaqueros llegaron a Kingston, Jamaica, en los años 70 y cómo el país los hizo suyos de una manera única. Esta narrativa muestra cómo la cultura jamaicana ha adoptado los vaqueros 501 y los ha hecho suyos, integrándolos en su identidad y estilo de vida.

FIGURA 1. Fotograma del spot . “Precoios Cargo” de Levi’s. Fuente: bit.ly/46Zrc8Q



La acción se desarrolla en Kingston, en 1970. Mientras unos jóvenes esperan en la playa, un barco pesquero lleva un cargamento de Levi's 501. Varios chicos y chicas acuden al puerto corriendo, en camioneta y en motocicleta. El paisaje de la isla se muestra a través de su bella naturaleza con frondosos bosques y un azul mar. Los personajes que aparecen son jamaicanos, con el característico peinado afro. Conforme pasan por los vetustos poblados se muestran las construcciones pintadas con los colores de la bandera jamaicana. Llegan a puerto y comienzan a descargar el cargamento. Los jóvenes se llevan los vaqueros y se los ponen en sus respectivas habitaciones, arreglándose para ir a una concurrida fiesta en la que una multitud de personas bailan la canción “54-46 Was My Number”, de la banda jamaicana de ska y reggae Toots and the Maytals. El grupo que lanzó en 1968 el sencillo “Do the Reggay”, siendo la primera canción en utilizar la palabra “reggae”, que posteriormente se utilizó para acuñar el género musical. Los jóvenes, algunos con las características rastas, ataviados con los 501 y con coloridas ropas y complementos de la época, bailan con los movimientos típicos de la música jamaicana, mientras aparece sobre impreso el texto “Y esa es una isla influente en la mejor historia jamás vista”.

La música se conforma como un ingrediente fundamental de la cultura jamaicana y la letra, aunque creada con otra intención, refuerza la idea de tener unos Levi's 501. En origen, el texto alude al hecho del número de presidiario del cantante de la banda, sin embargo, descontextualizada en el spot nos puede recordar al tallaje de la prenda, aspecto que refuerza la necesidad de poseer los vaqueros con el insistente estribillo “Dámelo una vez, dámelo dos veces, dámelo tres veces, dámelo cuatro veces”. Por otra parte, el tratamiento del color y del formato de imagen, característicos de la década de 1970, enfatiza el concepto histórico. De esta manera, el spot refuerza la idea de que los vaqueros de Levi's trascienden las barreras culturales y se adaptan a diferentes entornos, convirtiéndose en un símbolo de interculturalidad, acogido por diferentes culturas que los han hecho suyos.

La segunda pieza, titulada «Fair Exchange» (Figura 2), cuenta la historia de un joven que cambió la vaca de su familia por un par de Levi's 501. El cortometraje, dirigido por Martin de Thurah tiene como telón de fondo un frío invierno georgiano donde estos vaqueros se presentan como el símbolo de los sueños que nos mueven.

El spot comienza con la imagen de un joven recostado en su cama ojeando una revista, cuando de repente ve un anuncio de Levi's. A continuación, aparece pensativo apoyando la revista sobre su pecho. La superimpresión de texto indica la ubicación de la historia “Tbilisi, Georgia, 1962”. El joven abre los ojos repentinamente y ya vestido con abrigo se dispone a salir de casa mientras lanza una mirada a su madre y a su hermana que se encuentran en un decadente salón, viendo en la tele una actuación folclórica georgiana. El joven saca una hermosa vaca del establo y recorre la estepa de la zona, bajo una intensa niebla. Por fin llega a una casa donde cierra el trato de intercambiar la vaca por los Levi's 501 de otro chico. Mientras el chico admira los pantalones, aparece superimpreso en pantalla el texto “Una vez un hombre cambió la vaca de la familia por los vaqueros 501”. A continuación, el joven ya ataviado con los vaqueros camina seguro sobre un puente y aparece el texto “Y eso es un intercambio justo en la mejor historia jamás vista”. Mientras se adentra en el pueblo, pasa junto a una chica que mira los pantalones y sonríe.

FIGURA 2. Fotograma del spot . “Fair Exchange” de Levi’s. Fuente: bit.ly/3pTZ5ay



En esta ocasión, la canción que conforma la banda sonora de la pieza es Mam Dosc del grupo de rock polaco Kryzys. La letra enfatiza el hecho de la apatía del chico, su cansancio y hartazgo por tener que llevar una vida monótona y vacía que le lleva a tomar la decisión de cambiar las cosas.

De nuevo, el paisaje y la forma de vida se convierten en representación de la cultura del lugar. Esta historia subraya cómo los vaqueros son apreciados y valorados en diferentes comunidades, incluso al punto de realizar intercambios significativos para obtenerlos, hecho que demuestra cómo los vaqueros 501 han influido en la vida de las personas en diferentes contextos culturales, creando un puente entre diferentes realidades y demostrando su impacto intercultural.

Por último, en «Legends Never Die» (Figura 3), se presenta la historia de un fan incondicional de Levi's que pidió ser enterrado con sus vaqueros 501. Una reflexión sobre el amor colectivo que inspira a un grupo de personas a usar sus vaqueros favoritos en la despedida de su familiar y querido amigo.

FIGURA 3. Fotograma del spot . “Legends Never Die”. Fuente: bit.ly/3Y7KpkO



El spot comienza con un plano de una foto del fallecido completamente vestido con ropa vaquera. A continuación, se muestran planos medios de los asistentes al sepelio vestidos de negro luto. Sobreimpreso en pantalla aparece la localización “California, USA. 2022”. Seguidamente el punto de vista baja para mostrar que todos los amigos del difunto, de diferentes etnias y edades, llevan puestos unos Levi’s 501, mientras aparece sobreimpreso en pantalla el texto “Muchos han solicitado ser enterrados con los 501. Solo uno solicitó que todos los asistentes los llevaran también. Y eso es salir con estilo en la mejor historia jamás vista”.

La banda sonora del spot corre a cargo de Cliff Richard & The Shadows y el tema My Blue Heaven, realizando una comparación entre el cielo azul de la letra y los vaqueros Levi’s 501 con los que el difunto ya ha llegado a su cielo.

Esta historia refuerza la idea de que los vaqueros de Levi’s son más que prendas de vestir, se convierten en símbolos de identidad, lealtad y comunidad. Al mostrar cómo un grupo de personas se une para honrar y despedir a su ser querido usando sus vaqueros favoritos, se resalta la dimensión intercultural y el sentido de pertenencia compartido que la marca puede generar.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conjunto, estas historias aportan valores a la percepción de Levi's como una marca intercultural al mostrar cómo los vaqueros 501 han trascendido fronteras y se han arraigado en diferentes culturas, generando un sentido de identidad y pertenencia en personas de diferentes lugares. Estas narrativas resaltan la capacidad de la marca para conectar y unir a personas de diversas culturas y demuestran su valor como un símbolo globalmente reconocido de estilo, autenticidad y trascendencia cultural.

La diversidad de las historias presentadas en la campaña refuerza aún más el mensaje de interculturalidad de Levi's. Las experiencias personales compartidas abarcan diferentes culturas, edades, géneros y trasfondos socioeconómicos, demostrando que los vaqueros 501 han trascendido barreras y se han convertido en un símbolo de estilo y autenticidad globalmente reconocido.

El enfoque en historias reales agrega una capa adicional de autenticidad y conexión emocional a la campaña. Levi's reconoce que cada par de vaqueros tiene una historia propia, y esa historia, en última instancia, está ligada a la historia de quien los ha llevado. Al resaltar estas historias y mostrar cómo los vaqueros han sido parte de momentos importantes y memorables, la campaña logra capturar la esencia duradera de los vaqueros 501 y su papel en la vida de las personas.

Además, la campaña "The Greatest Story Ever Worn" destaca la importancia de la durabilidad y la atemporalidad de los vaqueros 501. Mientras que las historias pueden cambiar con el tiempo, los vaqueros siguen siendo una constante en la vida de las personas, resistiendo el paso del tiempo y manteniendo su relevancia a lo largo de las décadas. Esta longevidad y capacidad para adaptarse a diferentes momentos y situaciones refuerza aún más el mensaje de interculturalidad, ya que los vaqueros 501 han trascendido fronteras y generaciones, convirtiéndose en un ícono global de estilo y autenticidad.

En definitiva, la interculturalidad en la publicidad de Levi's es una manifestación tangible de su compromiso con la diversidad y la inclusión. La marca ha utilizado estratégicamente la representación de diferentes

culturas, la música, la narrativa y los mensajes sociales para celebrar la diversidad y promover un mundo más inclusivo. Al hacerlo, Levi's no solo ha construido una sólida imagen de marca, sino que también ha establecido un ejemplo inspirador para otras empresas al mostrar cómo la interculturalidad puede ser un motor de éxito y progreso en el mundo de la publicidad y la moda.

6. REFERENCIAS

- Álvarez Ruiz, A., Carcelén García, S., López-Vázquez, B., Sebastián-Morillas, A. y Villagra-García, N. (2009). *Publicidad e inmigración. Cómo los inmigrantes latinos perciben y reaccionan ante la publicidad*. Madrid: ACP. https://www.academia.edu/4960250/Publicidad_e_Inmigracion
- Armstrong, G. y Koetler P. (2010). *Fundamentos de Marketing*. Londres: Pearson Education.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- Blumer, J. G., McLeod, J. M. y Rosengren, K. E. (1992). *Comparatively Speaking: Communication and Culture Across Space and Time*. Londres: Sage.
- Bourdieu, P. (1990). *Algunas propiedades de los campos en Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Brislin, R. W. (1986). *Cross-Cultural Encounters. Face-to-Face Interaction*. New York: Pergamon Press.
- Cepa Giral, J. (2009). *Globalización y diferencias culturales en publicidad*. En *CDC Cuadernos de Comunicación*, 3, pp. 9-16.
- Codeluppi, V. (2007). *El papel social de la publicidad*. *Pensar en publicidad*, 1 (1), pp. 149-155.
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1913). *Note sur le concept decivilisation* en *L'Année sociologique*, 12, Paris, FelixAlcan, 46-50. bit.ly/3Y1xL6P
- Finol, J. E. (2016). *Semiótica, publicidad e interculturalidad: el discurso de naturaleza persuasiva*. Libro de Actas del I Congreso Iberoamericano de Investigadores en Publicidad, pp. 18-24. Quito: Ciespal.
- Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y Comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Gudykunst, W. B. y Ting Toomey, S. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. Londres: Sage.

- Gudykunst, W. B. (1987). Cross-Cultural Comparisons. En Berger, C.R. y Chhafée, S. . (eds.). Handbook of Communications Science, pp. 847-889. Londres: Sage
- Hamelink, C. J. (1989). The Relationship Between Cultural Identity and Modes of Communication. En Anderson, J. A. (ed.), Communication Yearbook/12, pp. 417-426 pp. 417-426. Londres: Sage.
- López Eire, A. (1998). La retórica de la publicidad. Madrid: Arco Libros
- Panikkar, J. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad. Cuadernos interculturales, 4 (6), pp. 129-130.
- Pérez-Latre, F. (2017). Marcas humanas: Fundamentos de la publicidad en el siglo XXI. Barcelona: Editorial UOC
- Rey, J. (2006). La publicidad como agente homogeneizador de culturas (ma non troppo). En Comunicación, 1, (4), pp. 193-206.
- Romeu Aldaya, V. y Rizo García, M. (2006). Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural. En Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 12 (24), pp. 35-54.
- Senesi, F. y Ricciulli-Duarte, D. (2016). ¿Existe la Publicidad Intercultural? En Poliantea, 12, (23), pp. 167-196.
- Vergara, E. (2003) Identidades culturales y publicidad. Los usos de la cultura en la creatividad publicitaria chilena. En Trípodos, 15, pp. 109-126.
- Yin, R. K. (1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series. Newbury Park CA: Sage.

CAMBIOS DE PARADIGMA EN LA PUBLICIDAD SOCIAL Y DEL TERCER SECTOR: LA POÉTICA COMO RECURSO PERSUASIVO

ONÉSIMO SAMUEL HERNÁNDEZ GÓMEZ
Universidad de Murcia

1. LA PUBLICIDAD SOCIAL Y DEL TERCER SECTOR

La publicidad social y la publicidad del tercer sector desempeñan un papel crucial en la promoción de causas humanitarias y en la concienciación de la sociedad sobre problemáticas globales. Estas formas de publicidad van más allá de la mera venta de productos o servicios, buscando generar un impacto positivo en la sociedad al promover cambios, sensibilizar sobre situaciones difíciles y fomentar la solidaridad y la acción. De esta manera, la publicidad social tiene como objetivo principal influir en las actitudes, comportamientos y percepciones del público hacia temas de interés social, como la salud, la educación, el medio ambiente, la igualdad de género, o la justicia social, entre otros; buscando motivar y movilizar a las personas, para que realicen acciones concretas, promoviendo el cambio individual y colectivo.

A nivel conceptual debemos distinguir entre varias acepciones que comparten algunos rasgos estilísticos pero que plantean intereses no tan parecidos. Tradicionalmente se ha considerado al discurso publicitario como una actividad orientada a la promoción de productos y servicios, pero “lo social” también encuentra cabida de diferentes formas: Por una parte, encontramos lo que se denomina “función social de la publicidad” es decir, la publicidad como práctica comunicativa interviene en los procesos de producción y reproducción social (Revilla Basurto, 1997). En otro orden de cosas encontramos la “publicidad con causa” o “causa con marketing” y por último la publicidad social o publicidad de servicio público de la que empezamos a tener constancia en 1942 a raíz de las

iniciativas llevadas a cabo por el *Ad Council*. A partir de un texto publicado por Philip Kotler y Gerald Zaltman en 1971 comienza a hablarse de marketing social. El artículo, considerado hoy como el germen del pensamiento sobre marketing social, fue publicado en la revista *Journal of Marketing*. El texto comenzaba con la sugerente pregunta ¿por qué no podemos vender fraternidad como se vende un detergente? (Kotler, Ph. y Zaltman, G., 1971, p. 3). De este texto derivaron tres líneas de discusión: en la primera el marketing social es un elemento más del marketing que, como es habitual, se centra en vender las causas sociales, entendidas como si fueran productos materiales, de la forma más rápida y eficaz posible. En la segunda también rige el criterio de eficacia, pero aparece un cierto sometimiento a condicionantes de tipo ético. Por último, la tercera línea se orienta hacia el debate ético, ideológico y cultural de la comunicación social, reflexiona sobre las repercusiones culturales de las estrategias comunicativas de las organizaciones del tercer sector en las sociedades más acomodadas (Benet, V. y Nos Aldas, E., 2003, p. 18).

Por otro lado, el tercer sector se refiere a las organizaciones sin fines de lucro, o no gubernamentales, que trabajan en la promoción del bienestar social y la solución de problemas comunitarios. Estas organizaciones incluyen fundaciones, asociaciones, ONGs, o entidades benéficas, entre otras. Así, el tercer sector se centra, por su enfoque, en la satisfacción de necesidades sociales y la búsqueda del bienestar colectivo. Cuando hablamos de publicidad del tercer sector, hacemos referencia a la aplicación de estrategias de comunicación y publicidad por parte de las organizaciones del tercer sector para promover sus causas, programas, proyectos y actividades. La publicidad del tercer sector se centra en la promoción de mensajes y acciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las personas, abordar desigualdades sociales y resolver problemáticas específicas. Si la publicidad convencional ejerce una continua y eficaz exégesis del consumo, en la publicidad social asistimos a la puesta en marcha de una maquinaria diseñada para impulsar el cambio social. En palabras de Baudrillard, J. (2009, p. 132) sería algo así como un “acelerador del cambio”, un acelerador “artificial” pero que ejerce su

función con maestría y máxima pericia, tal y como parecen decir Kotler, Ph. y Roberto, E. L. (1989, p. 29)

La publicidad social y del tercer sector desempeñan un papel crucial en la sociedad contemporánea, ya que tienen la capacidad de generar un impacto positivo en la conciencia colectiva, movilizar a la sociedad hacia acciones beneficiosas y promover el cambio social. Podemos definir varias razones que demuestran la importancia y relevancia de este tipo de publicidad en la sociedad actual.

En primer lugar, la publicidad social y del tercer sector tienen el poder de crear conciencia sobre problemáticas sociales y promover la comprensión de temas relevantes para la sociedad contemporánea. A través de mensajes y campañas persuasivas, se pueden abordar cuestiones como la pobreza, la desigualdad, la discriminación, el cambio climático, la violencia de género y muchas otras problemáticas que afectan a comunidades y grupos vulnerables. La publicidad social y del tercer sector ayudan a poner estos problemas en el centro de la atención pública, generando un mayor nivel de conciencia y sensibilización.

En segundo lugar, este tipo de publicidad fomenta la solidaridad y la acción colectiva. Estas campañas publicitarias tienen el potencial de motivar a las personas a tomar medidas concretas para contribuir al cambio social y mejorar la calidad de vida de quienes enfrentan dificultades. Pueden impulsar donaciones, voluntariado, participación en actividades comunitarias y la adopción de comportamientos responsables y sostenibles. De esta manera, la publicidad social y del tercer sector crean un sentido de responsabilidad compartida y promueven la participación activa de la sociedad en la solución de problemas sociales.

En tercer lugar, la publicidad social y del tercer sector son una herramienta efectiva para influir en las actitudes y comportamientos de la sociedad. A través de mensajes persuasivos y estrategias creativas, pueden desafiar estereotipos, cambiar percepciones y promover valores positivos en la sociedad. Por ejemplo, pueden fomentar la inclusión, el respeto a la diversidad, la igualdad de género y el cuidado del medio ambiente. Este tipo de publicidad tiene el poder de desafiar las normas sociales

existentes y promover nuevos ideales que contribuyan a una sociedad más justa y equitativa.

En cuarto lugar, la publicidad social y del tercer sector generan un impacto positivo en la reputación y legitimidad de las organizaciones que las llevan a cabo. Estas campañas permiten a las organizaciones mostrar su compromiso con causas sociales y el bienestar colectivo. Al desarrollar y promover mensajes que resuenan con los valores de la sociedad, las organizaciones pueden fortalecer su imagen y generar confianza entre el público. Además, este tipo de publicidad se convierte en una herramienta importante para establecer y mantener una relación sólida y positiva con la comunidad.

Al igual que ocurre con la publicidad, la específicamente social y del tercer sector se basan en diversas teorías de la comunicación que proporcionan marcos conceptuales para comprender y aplicar estratégicamente estas prácticas persuasivas. Entre estas teorías se encuentran la teoría de la persuasión (Rosenthal, P., 1972; Petty, R. y Cacioppo, J., 1986; Liberman, A. M., 2001; Chabrol, M., 2008; Chaiken, S., 2009), la teoría de la agenda setting (Lang, G. y Lang, K. E., 1981; Dearing, J. y Rogers, E., 1996; Martínez, M., 1996; Rodríguez, R., 2004; McCombs, M. F., 2006; Sádaba, T., 2008), la del cambio social (McLeish, J., 1984; Boudon, R., 1999; Anderson, A., 2004; Retolaza, I., 2010; Van Es, M., Guijt, I. y Vogel, I., 2015) y la de la responsabilidad social (Friedman, M., 1970; Wood, D., 1991; Carroll, A., 1994; Donaldson, T. & Preston, L. E., 1995; Kotler, Ph. y Nancy, L., 2004; Garriga, E. y Melé, D., 2004; McWilliams, A., Siegel, D. y Wright, D., 2006; Navarro, F., 2012). La Teoría de la persuasión se centra en cómo las personas son influenciadas y persuadidas a través de la comunicación. En el contexto de la publicidad social y del tercer sector, esta teoría se utiliza para comprender cómo se pueden diseñar mensajes persuasivos efectivos que generen cambios de actitudes y comportamientos en el público objetivo. Se exploran aspectos como la relevancia del mensaje, la credibilidad del emisor, las emociones, los argumentos y la apelación a los valores para lograr una persuasión efectiva.

La teoría de la agenda-setting sostiene que los medios de comunicación, y por ende la publicidad, tienen el poder de influir en la importancia que

el público atribuye a ciertos temas. En el contexto de la publicidad social y del tercer sector, esta teoría se aplica para entender cómo la publicidad puede ayudar a configurar la agenda pública al destacar problemáticas sociales y promover la conciencia sobre ellas. La publicidad puede influir en qué temas son considerados relevantes y dignos de atención por parte de la sociedad, generando un impacto en la opinión pública y la toma de decisiones.

Por su parte, la teoría del cambio social se centra en comprender cómo se producen los cambios en las normas, actitudes y comportamientos sociales. En el ámbito de la publicidad social y del tercer sector, esta teoría se utiliza para diseñar estrategias que promuevan el cambio social positivo. Se exploran factores como la movilización de recursos, la participación comunitaria, el empoderamiento, la construcción de coaliciones y la creación de redes sociales para fomentar el cambio social. La publicidad se convierte en una herramienta para difundir mensajes que motiven y movilicen a la sociedad hacia acciones que contribuyan a la transformación social.

Por último, la teoría de la responsabilidad social se basa en la premisa de que las organizaciones tienen la responsabilidad de contribuir al bienestar de la sociedad en la que operan. En el contexto de la publicidad social y del tercer sector, esta teoría se aplica para comprender cómo las organizaciones pueden utilizar la publicidad como una herramienta para comunicar y promover su compromiso con causas sociales. La publicidad se convierte en una forma de mostrar la responsabilidad social de las organizaciones y su contribución a la mejora de la calidad de vida de las personas y las comunidades.

En esta última teoría tiene mucho que ver la ética y la responsabilidad, que se configuran como aspectos fundamentales en la publicidad social y del tercer sector. La ética en este tipo de publicidad se refiere a la adhesión a principios y normas morales en la creación y difusión de los mensajes publicitarios. Estas prácticas publicitarias deben ser transparentes, veraces y respetuosas con el público objetivo. Por ello es importante que eviten la manipulación, la desinformación y el uso de técnicas persuasivas engañosas. La ética implica garantizar la veracidad de los mensajes, respetar la privacidad de las personas y evitar la explotación

de grupos vulnerables. Además, la publicidad ética debe estar alineada con los valores y principios de las causas sociales que se promueven, evitando cualquier contradicción o conflicto de intereses.

Por otra parte, la responsabilidad en la publicidad social y del tercer sector implica asumir las consecuencias de las acciones publicitarias y garantizar el impacto positivo en la sociedad. Las organizaciones y los profesionales involucrados en estas prácticas deben ser conscientes de la influencia que ejercen sobre el público y actuar de manera responsable. Esto implica considerar el impacto social, económico y medioambiental de las campañas publicitarias. La responsabilidad también implica asegurar que los recursos destinados a la publicidad se utilicen de manera eficiente y transparente, maximizando el beneficio para la causa social y minimizando los costos innecesarios.

Con el objetivo de desarrollar mensajes efectivos, la publicidad social y del tercer sector suelen tener en cuenta varios principios básicos, como por ejemplo el de relevancia, para que los mensajes sean del interés del público objetivo abordando preocupaciones específicas; la claridad y simplicidad de los mensajes, con el objetivo de que sean fáciles de entender evitando tecnicismos y complejidades que influyan en la comprensión del lenguaje; recurrir a la apelación emocional, con la intención de evocar emociones y generar empatía para despertar la solidaridad y motivar a la acción; conseguir que los mensajes sean persuasivos, incluyendo elementos que respalden la causa y destacando el impacto positivo de la acción propuesta; la llamada a la acción para que el público se sienta participe y se involucre de manera activa; y la coherencia con los valores y la identidad de la audiencia.

2. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es examinar cómo se aborda el tema de las fronteras en la publicidad del tercer sector, y cómo se utiliza la comunicación para transmitir el mensaje de solidaridad y apoyo a nivel global.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación de carácter cualitativo realizamos un estudio de caso del spot “Manos, 50 años de humanidad” de Médicos Sin Fronteras. Esta metodología se basa en el análisis profundo y detallado de un caso específico, con el objetivo de comprenderlo en su contexto real y obtener conocimientos significativos sobre fenómenos complejos. Siguiendo a Simons, L. (2011), “La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular”. Para llevarlo a cabo hemos dividido el análisis en tres planos diferenciados: un plano estratégico, un plano significativo y un plano socio-cultural. El enfoque principal del análisis se centra en la comunicación de las fronteras, tanto físicas como emocionales, que se abordan en el spot.

4. RESULTADOS

Médicos Sin Fronteras es una organización humanitaria internacional reconocida por su trabajo médico de emergencia en todo el mundo. Fundada en 1971 por un grupo de médicos y periodistas en Francia, ha desempeñado un papel crucial en la prestación de atención médica a comunidades afectadas por crisis humanitarias, conflictos armados y brotes de enfermedades en más de 70 países.

La trayectoria de Médicos Sin Fronteras se ha caracterizado por su compromiso con los principios de neutralidad, independencia e imparcialidad. La organización se ha mantenido fiel a su misión de brindar atención médica a las poblaciones más vulnerables, sin discriminación alguna y sin importar su origen étnico, religión o afiliación política. Esta imparcialidad ha sido fundamental para establecer relaciones de confianza con las comunidades a las que sirve, y para asegurar el acceso a los recursos y el apoyo necesario para operar en entornos difíciles y peligrosos.

La experiencia y la capacidad de respuesta rápida de Médicos Sin Fronteras han sido esenciales para abordar una amplia gama de crisis humanitarias. Desde sus primeras misiones en la guerra de Biafra en Nigeria y la guerra civil en el Líbano, hasta su respuesta a brotes de

enfermedades mortales como el SIDA, el cólera y el ébola, Médicos Sin Fronteras ha estado presente en algunas de las situaciones más desafiantes y complejas en términos de salud pública. La organización ha establecido clínicas y hospitales de campaña en lugares remotos, proporcionando servicios médicos esenciales, cirugías, atención nutricional y programas de vacunación en áreas donde la atención médica es limitada o inexistente.

Además de su trabajo directo en terreno, Médicos Sin Fronteras ha sido un defensor incansable de los derechos humanos y de la mejora del acceso a la atención médica en situaciones de crisis. La organización ha denunciado abusos contra los derechos humanos, ha abogado por el acceso a medicamentos esenciales a precios asequibles y ha promovido políticas y prácticas que garanticen el respeto a la dignidad y los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad.

A lo largo de los años, la organización se ha enfrentado desafíos considerables, como la falta de seguridad, la restricción del acceso humanitario y la financiación insuficiente. Sin embargo, ha demostrado una capacidad única para adaptarse y responder a las necesidades cambiantes. Ha desarrollado alianzas con otras organizaciones y actores clave, y ha utilizado la innovación y la investigación para mejorar continuamente sus intervenciones y prácticas médicas.

Para conseguir financiación, a lo largo de su historia, Médicos Sin Fronteras ha desarrollado varias estrategias entre las cuales podemos encuadrar las donaciones particulares. Para lograrlas, la organización ha utilizado con frecuencia herramientas como la publicidad. Así pues, los objetivos principales de las campañas publicitarias de Médicos Sin Fronteras son generar conciencia sobre las crisis humanitarias, llamar a la acción y recaudar fondos para financiar sus operaciones médicas. Los mensajes suelen centrarse en destacar la urgencia de la situación, resaltar la labor humanitaria realizada por los médicos y el personal de la organización, y enfatizar la necesidad de apoyo y solidaridad global para abordar los desafíos de salud en las regiones afectadas.

La publicidad de Médicos Sin Fronteras suele basarse en narrativas poderosas y testimonios reales para transmitir la urgencia y el impacto de

su trabajo. A través de historias personales de pacientes, médicos y trabajadores humanitarios en terreno, la organización busca generar empatía y conexión emocional con la audiencia. Estas historias se presentan de manera auténtica y directa, mostrando tanto los desafíos como los logros en la prestación de atención médica en situaciones extremas.

La representación de crisis humanitarias en la publicidad plantea desafíos éticos y responsabilidades para Médicos Sin Fronteras. La organización se esfuerza por garantizar la dignidad y el respeto de las personas involucradas en las situaciones de emergencia, evitando la explotación o la victimización, presentando las historias de manera precisa y respetuosa.

La campaña "Manos" de Médicos Sin Fronteras conmemora los "50 años de humanidad" de la organización y busca transmitir el compromiso y la dedicación de la organización hacia las poblaciones más vulnerables en todo el mundo. A través de esta campaña, Médicos Sin Fronteras pretende destacar su trabajo humanitario y generar conciencia sobre la importancia de su labor en el contexto global. El spot principal de la campaña es obra del escritor Martín Caparrós y del creativo Jorge Martínez y fue realizado en 2021 para conmemorar la efeméride de la organización.

FIGURA 1. Fotograma del spot "Manos" de Médicos sin fronteras.. Fuente: bit.ly/3O4FWun



El spot "Manos" cambia el paradigma tradicional y pasa de mostrar a los afectados en los diferentes conflictos y a los médicos, voluntarios y cooperantes que les ayudan, para convertirse en una metáfora visual. Así, el audiovisual parte de un enfoque minimalista, con una sola imagen en blanco y negro que resalta la atención y el detalle de la mano retratada. Un leve zoom va alejándose lentamente del detalle de las arrugas de la palma de la mano para mostrarla entera al final. Conforme el plano se va abriendo sobre puntos concretos de la mano aparecen círculos rojos con los nombres de los lugares en los que Médicos Sin Fronteras ha desarrollado su labor. Etiopía, Ruanda, Bosnia, Chechenia, Irak, Pakistán, Haití, Siria, Filipinas, España y Afganistán son los nombres que aparecen ilustrados con una sencilla y elegante tipografía Helvética, configurándose como hitos geográficos en la palma de la mano. Una vez que se muestra la mano entera, los nombres empiezan a desaparecer para dejar lugar al logotipo de Médicos Sin Fronteras. Tras unos segundos la mano se mueve hacia la cámara y aparece el eslogan de la campaña "50 años de humanidad" escrito en la misma tipografía alternando el blanco y el rojo, generando en el número unas siluetas personas siendo ayudadas por otras.

El texto del mensaje es recitado por una voz masculina y profunda, con acento argentino, que se ve reforzado y se hace accesible gracias a los subtítulos. El mensaje transmitido dice "Una mano no sabe de fronteras. La piel, sus cinco dedos, uñas, líneas... Todo se junta en una mano. Manos para dar y estrechar, para rescatar y consolar. Manos para curar. Manos valientes. Manos llenas de humanidad. Médicos Sin Fronteras, 50 años de humanidad".

Ya en el plano socio-cultural, atendemos a la connotación del mensaje. La mano se constituye en símbolo principal. El simbolismo de las manos es profundo y universal, y ha sido utilizado a lo largo de la historia para transmitir diversos significados. Las manos representan una conexión directa con el mundo que nos rodea y con los demás, ya que a través de ellas interactuamos y nos relacionamos con nuestro entorno. En el contexto de la campaña "Manos" de Médicos Sin Fronteras (MSF), el simbolismo de las manos adquiere un significado aún más poderoso. Las manos son un símbolo de ayuda, cuidado y apoyo, y en el contexto de

Médicos Sin Fronteras, representan el compromiso de los profesionales de la salud y los voluntarios de brindar asistencia a las personas más vulnerables en todo el mundo.

Las manos tienen la capacidad de sanar y confortar. Son capaces de realizar gestos de bondad y solidaridad, y transmitir calidez y empatía. En el contexto de la campaña, las manos retratadas representan el acto de proporcionar atención médica y humanitaria a aquellos que lo necesitan desesperadamente. Son una metáfora visual de la presencia física y tangible de Médicos Sin Fronteras en las comunidades afectadas por crisis humanitarias.

Además, el simbolismo de las manos también implica la idea de la acción y la responsabilidad. Las manos son herramientas de trabajo, instrumentos que nos permiten hacer una diferencia en el mundo. En el contexto de la organización, las manos simbolizan el compromiso de actuar, de estar presentes en las situaciones más difíciles y de hacer todo lo posible para aliviar el sufrimiento de las personas.

El simbolismo de las manos también evoca la idea de la diversidad y la colaboración. Cada mano es única, con sus propias características y habilidades, pero juntas pueden lograr mucho más. En el contexto de Médicos Sin Fronteras, esto representa el trabajo en equipo y la importancia de la colaboración entre diferentes profesionales y voluntarios para lograr un impacto significativo en las comunidades atendidas.

Además, las manos también pueden simbolizar la vulnerabilidad y la fragilidad de la condición humana. Son una representación tangible de nuestra interdependencia y de la necesidad que tenemos los unos de los otros. En el contexto de Médicos Sin Fronteras, las manos simbolizan la necesidad de solidaridad y compasión hacia aquellos que están sufriendo y que dependen de la ayuda y el apoyo de los demás.

La mano representa la presencia física de los profesionales de la organización, así como el apoyo y la solidaridad que ofrecen a quienes más lo necesitan. Una mano integradora que resalta la diversidad de personas involucradas en la labor de Médicos Sin Fronteras, incluyendo a los profesionales de la salud, a los voluntarios y al personal de apoyo. Esto refuerza el mensaje de que la ayuda humanitaria es un esfuerzo colectivo

y multidisciplinario, destacando la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo para lograr un impacto significativo.

Este enfoque visual y simbólico crea una conexión emocional con el público y transmite la cercanía y la empatía que caracterizan el trabajo de la organización y crea una sensación de intimidad y autenticidad, transmitiendo la idea de que cada acción de ayuda realizada por Médicos Sin Fronteras es valiosa y significativa. Además, el contraste entre el blanco y negro resalta la importancia de la acción humanitaria en situaciones difíciles y desafiantes, aportando cierto dramatismo.

El eslogan "50 años de humanidad" refuerza el mensaje central de la campaña, subrayando la trayectoria de la organización en la prestación de asistencia médica y humanitaria a nivel mundial. El uso del término "humanidad" resalta la orientación fundamental de Médicos Sin Fronteras hacia el cuidado y la protección de las personas más vulnerables, destacando su compromiso de actuar en situaciones de crisis sin distinción de raza, religión o afiliación política.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El simbolismo de las manos en la campaña de Médicos Sin Fronteras trasciende las palabras y comunica poderosamente el compromiso y la dedicación de la organización hacia las poblaciones más vulnerables. Representa la ayuda, el cuidado, la acción y la colaboración necesarios para brindar asistencia médica y humanitaria en contextos de crisis.

La campaña "Manos" de Médicos Sin Fronteras marca un cambio significativo en el paradigma de la publicidad de las organizaciones del tercer sector. En lugar de utilizar las tradicionales imágenes de personas vulnerables y la ayuda que reciben, la organización ha optado por crear un spot publicitario que destaca por su belleza y simplicidad visual, convirtiéndose en un audiovisual poético. Este enfoque creativo demuestra que es posible utilizar la estética y los recursos propios de la publicidad para transmitir un mensaje con profundidad y sensibilidad.

Además, el uso de la poesía visual en la campaña amplifica el impacto emocional y la resonancia del mensaje. La metáfora visual de las manos

como símbolo de ayuda y solidaridad se convierte en una poderosa representación de la labor de Médicos Sin Fronteras y su compromiso con las comunidades más vulnerables. La imagen poética evoca sentimientos de esperanza, humanidad y resiliencia, generando una conexión más profunda con el público y reforzando la importancia de la labor realizada por la organización.

Este cambio de enfoque es especialmente relevante, ya que rompe con los estereotipos y clichés asociados a la publicidad de las organizaciones sin fines de lucro. La campaña demuestra que es posible transmitir el mensaje aludiendo a lo emocional sin caer en la explotación de la imagen de la vulnerabilidad de las personas. Este cambio de paradigma en la publicidad de las organizaciones del tercer sector es relevante en el contexto actual, donde la saturación de mensajes publicitarios hace que sea cada vez más difícil captar la atención y generar un impacto duradero en el público. La campaña "Manos" demuestra que es posible destacar y transmitir un mensaje efectivo a través de la creatividad, la estética y la sensibilidad.

La publicidad en la actualidad se enfrenta a un gran desafío: competir con una gran cantidad de contenido visual y audiovisual que nos rodea. La sociedad está expuesta a una sobreexposición de imágenes impactantes, tanto en los medios tradicionales como en las redes sociales. Esto ha llevado a que en ocasiones el público se vuelva inmune a los mensajes publicitarios o que los filtre de manera automática. Sin embargo, la campaña "Manos" logra romper este filtro gracias a su enfoque creativo y poético. Utiliza elementos típicos de la publicidad, como la estética cuidada, la composición visualmente atractiva y la narrativa emotiva, para intentar captar la atención del público.

6. REFERENCIAS

- Anderson, A. (2004). *Theory of Change as a Tool for Strategic Planning: A Report on Early Experiences*. The Aspen Institute: Roundtable on Community Change.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo*. Madrid: SigloXXI.
- Benet, V. y Nos Aldas, E. (2003). *La publicidad en el tercer sector*. Barcelona: Icaria.
- Boudon, R. (1999). *Las teorías del cambio social*. Polis, 99, pp. 295-326.
- Carroll, A. (1994). *Social issues en management research*. *Business and Society*, 33 (1), pp. 5-29.
- Chabrol, M. (2008). *Psychologie de la communication et persuasion*. Bruselas: De Boeck.
- Chaiken, S. (2009). *The heuristic model of persuasion*. En: Zanna, m.p., Olson, J.m. y Herman. *Social influence: The Ontario symposium*, vol. 5. New York: Psychology Press.
- Dearing, J. & Rogers, E. (1996). *Agenda Setting*. Thousand Oak, CA: Sage Publications
- Donaldson, T. y Preston, L. E. (1995). *The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications*. *Academy of Management Review*, 20 (1), pp. 65-91.
- Friedman, M. (1970, 13 de septiembre). *The social responsibility of business is to increase profits*. *New York Times*. [nyti.ms/44ODkYA](https://www.nytimes.com/1970/09/13/archives/the-social-responsibility-of-business-is-to-increase-profits.html)
- Garriga, E. y Melé, D. (2004). *“Corporate social responsibility theories: mapping the territory”*. *Journal of Business Ethics*, 53(1-2), pp. 51-71.
- Kotler, Ph. & Roberto, E. L. (1989). *Marketing Social, estrategias para cambiar la conducta pública*. Madrid: Diaz de Santos.
- Kotler, Ph. & Nancy, L. (2004). *Corporate Social Responsibility: Doing the most Good for your company and your cause*. John Wiley and Sons.
- Kotler, Ph. & Zaltman, G. (1971). *Social Marketing: An Approach To Planned Social Change*. *Journal of Marketing*, 35(3), pp. 3-12.
<https://doi.org/10.1177/002224297103500302>
- Lang, G. y Lang, K. E. (1966). *The Mass Media and Voting*, en Berelson, B. y Janowitz, M. (eds.), *Reader in Public Opinion and Communication*. New York: Free Press, pp. 455-472.

- Lieberman, A.M. (2001). Exploring the boundaries of rationality: a functional perspective on dual-process models in social Psychology. En Moskowitz, G. Cognitive social psychology. Mah-wah: Lawrence Erlbaum.
- Martínez, M. (1996). Insignificantes minorías. La mediación de la significatividad en la cobertura periodística de los problemas vinculados a las minorías socioculturales, en Andión, M. L. (ed.), Comunicación na periferia atlántica. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 315-327.
- McCombs, M. F. (1996). Estableciendo la agenda. Barcelona: Paidós Comunicación.
- McLeish, J. (1984). La teoría del cambio social. México: Fondo de Cultura económica.
- McWilliams, A., Siegel, D. y Wright, D. (2006). Introduction by Guest Editors Corporate Social Responsibility: International Journal of Business Strategies, 23.
- Navarro, F. (2012). Responsabilidad Social Corporativa. Teoría y Práctica. Madrid: Esic.
- Petty, R & Cacioppo, J. (1986). Communication and persuasion. The central and the Peripherals routes to attitude change. New York: Springer Verlag.
- Revilla Basurto, M. A. (1997). Comunicación y Reproducción social: la estrategia conservadora. Razón y Palabra, I. Ed. Especial. bit.ly/3O10oMR
- Retolaza, I. (2010). Guía de Teoría de Cambio, un enfoque de pensamiento-acción para navegar la complejidad de los procesos de cambio social. La Haya: HIVOS. bit.ly/3DsdvBU
- Rodríguez, R. (2004). Teoría de la Agenda Setting. Aplicación a la enseñanza universitaria. Alicante: OBETS.
- Rosenthal, P. (1972). The concept of the paramessage in persuasive communication. Quarterly Journal of Speech
- Sádaba, T. (2008). Framing: el encuadre de las noticias. El binomio terrorismo-medios. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Simons, L. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Van Es, M., Guijt, I., y Vogel, I. (2015). Theory of Change Thinking in Practice. A Stepwise approach. Amsterdam: Hivos International.
- Wood, D. (1991). Social issues in management: theory and research in Corporate Social Performance. Journal of Management, 17 (2), pp. 383-406.

THE DANGERS OF SHARING AN IMAGE ONLINE

NAUSIKAÄ EL-MECKY
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

IMAGE 1. illustration by Enrico Liebig



Source: Enrico Liebig (created for this article)

1. INTRODUCTION

“Hilariously, Facebook has blocked my Christmas cards from becoming a product in my shop due to their shameful, sexual nature!” artist Jackie Charley wrote on her Facebook page in 2017.¹⁰⁰ Anyone looking for titillation would come away disappointed, as the blocked image is a drawing of an innocent little bird (image 2). In this case, the censorship was a mistake and ultimately only had positive consequences: Charley

¹⁰⁰ See e.g. Bennett, I. (2017, November 12). Artist's 'Sexual' Robin Redbreast Christmas Cards Banned by Facebook. The Guardian. <http://bitly.ws/LCTB> [Last accessed July 2023.]

could not “stop laughing”¹⁰¹ and got a lot of free publicity from various national UK newspapers that reported on the story whilst prominently featuring her artwork. But there are many other cases when the act of uploading an image creates a host of problems that are far from amusing.

IMAGE 2. *The censored Christmas card illustration*



source: Facebook

Today, sharing images online is not only accepted but often expected: “Sorry we haven’t posted anything for a while,” say popular influencers who took a break from sharing photos on Instagram, and apologetically list the reasons –illness, burnout, divorce– for the lack of visuals. “Where are the photos of your new baby? Pics or it didn’t happen!” we tell sleep-deprived new parents, only half-jokingly. We share so much through our social media accounts, chat apps, websites, emails and digital photo albums, that we are visual veterans. But that does not necessarily make us experts on the accompanying dangers. An image can be uploaded with the best intentions and still lead to ridicule and

¹⁰¹ For the original post see Jackie Charley Art [username]. (2017, October 27). Hilariously, Facebook has blocked my Christmas cards from becoming a product in my shop due to their shameful, sexual nature! [Status update]. Facebook.

<http://bitly.ws/LCvk> [Last accessed July 2023.]

embarrassment, even self-censorship or arrest. This ultimately affects not only the creator of the image, but society as a whole.

This article looks at the images that tend to be overlooked in ‘serious’ scholarship: memes, family pictures, selfies, and how such informal, casual images that are neither high art nor have salient political intent, can still have far-reaching consequences. These informal images can still be a site not just of danger, but serve as symbols of the underlying morals and repressive mechanisms of our current visual culture.

2. OBJECTIVES

2.1. THE ARTICLE HAS THE FOLLOWING OBJECTIVES.

- First, to examine online visual culture through the frame of danger.
- Second, to demonstrate that just because a medium is used constantly by a large group of people, this does not equate expertise.
- Third, to examine some of the unexpected risks of image sharing through conceptual frameworks such as regret and harvesting, with the aim of rethinking the way in which visual culture, images and risk interact.
- Fourth, to demonstrate that in a culture which prides itself on openness with regards to images and particularly art, and in a sphere that is digital and therefore supposedly modern, there are still many criteria that affect production and consumption of images that are tied to more ‘old-fashioned’ codes of morality.
- Fifth, to present mostly case studies from a transitional era. During this period, the human factor, rather than machine-based decisions, still appears to dominate, and the production and consumption of images are still mostly produced by humans rather than generative AI. The intention is therefore to shed light on an in-between era during which images were shared with facility (making this a very recent development), but where the power of generative AI was still in its, making

the examples from this era both contemporary and historical in the sped-up time of the digital sphere.

- Sixth, the article aims to show that in this in-between era, audiences and their images are judged and governed by a hodgepodge of explicit and implicit laws, guidelines and rules which create a fickle ‘justice system.’
- Last but not least, the aim is to generate discussion, new research and reflections around what seem to be fairly innocuous, ephemeral images that may seem not just innocent but also irrelevant to the big questions around visual culture: memes, Facebook posts. The article intends to show that casual, ‘frivolous’ images can have tremendous consequences, just as images that we might expect such impact from, e.g. deep fake images and other manipulations, scandalous works of art and ideologically and politically salient imagery. It aims to show that internet ephemera can, drop by drop, impact the ocean of digital visual production.

3. METHODOLOGY

The article takes the approach of examining a period that is both contemporary and already historical, considering the leaps in development in the manner in which images can now be generated by artificial intelligence. The examples are from 2011-2018 and were selected to present and represent different aspects of five organising categories: regret; unintended outcomes; punishment; appropriation and dependency. These five categories, in turn, serve to explore the topic of the danger of sharing an image online in a multi-faceted and exploratory way, to approach thinking about images, the manner in which they are shared and the repercussions to sharing these images.

4. DISCUSSION

The aim of this paper is to explore and rethink the sharing of images, especially casual ones that have no “high art” or politically salient status,

and to act as a contextual touchstone for today's new issues around images and the online sphere, exacerbated as these are by the exponential rise of censoring and generative algorithms. It is neither a systematic nor exhaustive overview of these issues. The aim is to generate discussion, new research and reflections on what seem to be fairly innocent images such as memes, social media posts or family pictures. Therefore, each category will have an example, or several, that shed light on a different aspect of sharing an image, but these are not definitive examples. Rather, the readers will hopefully think of many other examples that are just as appropriate for the category, if not more. Furthermore, readers may also think of many other categories of danger, the five structuring elements intended as impulses for further thought, rather than all-encompassing ones. In addition, the article intentionally approaches the theme in an accessible manner in its language and examples, as it is my view that this is an issue that affects everyone and thus warrants consideration by people who are not experts. This means that various aspects of the article can, and hopefully will be elaborated in approaches that are more philosophical, theoretical or quantitative. However, it is my opinion that sometimes the best way to approach a phenomenon and rethink it is by presenting ideas in a manner that is open and acts as a starting point, rather than as the final word (or, in this case, picture).

5. RESULTS

5.1. REGRET

Our social media profiles can become our own ministries of propaganda, broadcasting a highly desirable projection of ourselves, made up of our airbrushed portraits and carefully “curated content.”¹⁰² This sanitisation may in itself be harmful: “frequent exposure to highly distilled, unrealistic portrayals on social media may give people the impression that others are living happier, more connected lives, and this may make users feel more socially isolated in comparison,” so stated a study published

¹⁰² No longer restricted to the art world, “curating” is a word increasingly used when it comes to the honing of social media presence. See e.g. Templeman, M. (2017, January 31). Your Top 7 Tools for Social Media Content. Forbes. <http://bitly.ws/LCx3> [Last accessed July 2023.]

in 2017 about the effects of social media use on young adults' mental state (Primack, B.A. et al.). Still, our regulation of our online presence may be excessive, but that does not make it infallible. A 2011 study found that 23% of the respondents had regretted posting something on social media, usually because they had been under the influence of drugs, alcohol or had been overcome by emotions (Yang, W. et al.). Once users were sober again or had calmed down, they would often realise their mistake (Yang, W. et al.). And yet sometimes, the uploader of the image expects a positive reception, only to be met with ridicule and anger.

5.2. UNINTENDED OUTCOMES

Such an unintended result might stem from a failure to grasp the technology, as supposedly happened to congressman Anthony Weiner in 2011. The “technophile”¹⁰³ accidentally shared a rather intimate close-up of himself, apparently intended as a personal message (NBC New York, 2018). Malfunctioning technology was possibly used as an excuse by 2015 Playmate of the Year Dani Mathers, when she shared a photo of a naked, older woman in her gym's locker room with the caption "If I can't unsee this then you can't either" via her public Snapchat Stories, juxtaposed with a selfie of her sniggering. She later said that the image had been intended as a private message.¹⁰⁴

If Mathers truly intended the photo to be shared privately, or rather used this as an excuse following the outrage (and even police involvement) that followed remains to be seen (England, 2017).

¹⁰³ According to Parker, A. (2011, May 30). Congressman, Sharp Voice on Twitter, Finds It Can Cut 2 Ways. *New York Times*. <http://bitly.ws/LCEX> [Last accessed July 2023.]

¹⁰⁴ See e.g. England, C. (2017, May 25). Playboy Playmate who Body-Shamed Older Woman in Gym Sentenced to Remove Graffiti. *The Independent*. <http://bitly.ws/LCJQ> [Last accessed July 2023]

IMAGE 3. Bill Cosby's invitation to turn him into a viral meme



Source: Meme.me

Meanwhile, another upload that backfired, by comedian Bill Cosby in 2014, was certainly intended to be shared widely. Perhaps hoping to save his reputation, as allegations against him of drugging and sexually abusing a large number of women began to dominate the headlines, Cosby shared a link to a portrait of himself that could be turned into a meme¹⁰⁵ (image 3). Users could add their own caption and Cosby already provided his Twitter followers with a suggestion: “Happy Monday” he added to his picture. Bill Cosby memes indeed went viral, but not as Cosby had intended. His photo, captioned with for instance “She can’t say no if she’s unconscious” or: “[...]I am also a serial rapist” were shared widely in forums, chats and newspapers. And so, before Cosby

¹⁰⁵ Meme – a captioned image that can be rapidly spread online. Often has the same white, all-caps font that has in itself become iconic (and a source of parody).

was convicted of sexual assault in 2018, he was sentenced by the court of public opinion.

5.3. PUNISHMENT

Some images can lead directly to arrest, even if the uploader never expected this. The British organiser of a party in Cambodia was accused of producing pornography when he shared pictures of people dancing provocatively –albeit wearing clothes– to advertise his event.¹⁰⁶ Superstar Rihanna unwittingly landed two men in jail who had given her a cute animal for a photo opportunity in Thailand. It turned out this slow loris was a protected species, and the hundreds of thousands of likes the photo garnered brought the illegal activity to the attention of local police.¹⁰⁷ Operation Spider in Iran saw a specially appointed taskforce monitoring people’s social media activity, leading to the arrest of women who upload images of themselves that breached indecency laws, such as not wearing hijab.¹⁰⁸

There are also more subtle forms of punishment that take place outside of the criminal justice system. In the new public space that is the online world, the sharing of images can be a modern version of public shaming. Some parents have realised that this can be a highly effective form of discipline. A few years ago, a photo of two tearful children stuck together in a single oversized t-shirt that bore the text “Our Get Along Shirt” went viral, inspiring many despairing parents of fighting siblings. “This is the best punishment! Even better than when my parents made us sit next to each other on the couch till we could hug!”¹⁰⁹ one Pinterest

¹⁰⁶ For the pictures used in the advertisement see e.g. Drewett, Z. (2018, January 29). British Men Facing Jail for Cambodia “Sex Game” Photos Say “Pictures Aren’t Even Us.” *Metro*. <http://bitly.ws/LCKt> [Last accessed July 2023.]

¹⁰⁷ See e.g. Simpson, C. (2013, September 22). Rihanna’s Instagram Got Two People Arrested in Thailand. *The Atlantic*. <http://bitly.ws/LCL2> [Last accessed July 2023.]

¹⁰⁸ See e.g. Kamali Dehghan, S. (2016, May 16). Iran Arrests Models in Renewed Crackdown on Unlicensed Industry. *The Guardian*. <http://bitly.ws/LCM8> [Last accessed July 2023.]

¹⁰⁹ See the Pinterest board under: <http://bitly.ws/LCQf> [Last accessed July 2023.]

user commented, pinning the picture to her public *Clever Home Stuff* board.

Others resort to even more extreme measures: whilst the T-shirt may be a punishment, the photo does not tell us much about the culprit's crime. This perhaps explains why online, photos of children holding up signs listing their misdeeds abound, e.g. "I sneak boys in at 3AM" or "Since I want to post photos of me holding liquor I am obviously not ready for social media [...] BYE-BYE." To make the punishment even more severe, some parents force their children to post the incriminating picture to their own Facebook profile or Instagram account, exposing them to the ridicule of their friends and followers.

Such an approach merges the private sphere with the public one: within the informal, private 'justice system' of the family, the child has broken one of the familial rules or 'laws' and subsequently, the parent 'sentences' the child for their transgressions in order to avoid 'recidivism' or recurrence of the same kind of misbehaviour. At the same time, by uploading the image, the parents turn their personal parenting decision into a public event. Although it might garner them praise and 'likes', parents themselves can also come under fire from the 'court of public opinion' with social media users, or even newspapers presenting them as prime examples of child abuse.

In Louisiana, one parent experienced a dramatic reversal of his role as punisher, when a photo intended to discipline his daughter landed him in *actual* court in 2017.¹¹⁰ Nicole Tinsley requested an injunction against ex-husband Jason Tinsley for making their 13-year old daughter post a photo to her Instagram account as a punishment. In this photo, the daughter holds a sign that says "I WILL BE A LEADER, NOT A LIAR!!" Ultimately, the Louisiana appeals court strongly condemned Jason Tinsley for his actions, calling it "the modern day equivalent of a scarlet letter" but denied the injunction, as no irreparable injury or damage could be proven (*Tinsley v. Tinsley*, 2017). Tinsley's active participation in the creation and distribution of the problematic image got him

¹¹⁰ See e.g. Volokh, E. (2017, January 23). The Law, and Parents' Online Shaming of Children as Punishment for Lying. The Washington Post. <http://bitly.ws/LJ6V> [Last accessed July 2023.]

in trouble, but sometimes the parent’s *lack* of involvement in a photo can have similar consequences.

IMAGE 4. *Moises Arias and Willow Smith lounging on a bed*



Source: the image was originally posted on Instagram but subsequently removed. This photo was taken from a video by celebrity gossip channel clever news’ youtube video, as it has the best resolution. Identical, but lower quality versions of the photo can be found on the sites of more reputable newspapers.

In 2014, 20-year-old actor Moises Arias shared two black-and-white photos via his Instagram account. On it, the shirtless actor is lounging on a bed with Willow Smith, the then 13-year old daughter of actors Will Smith and Jada Pinkett-Smith. The photos caused an outcry (one gossip site even called the images “racy”) particularly towards Willow’s parents (Cox, 2014). How could they have let their daughter be photographed in such an inappropriate way? Reportedly even Child Protective Services got involved.¹¹¹ Jada Pinkett-Smith was unrepentant: “Here’s

¹¹¹ See e.g. Linares, V. (2014, May 21). Will Smith, Jada Pinkett Smith under CPS Investigation for Willow’s “Inappropriate” Photo. UPI, 21. <http://bitly.ws/LJvy> [Last accessed July 2023].

the deal. There was nothing sexual about that picture or that situation. You guys are projecting your trash onto it, [...] acting like covert pedophiles and that's not cool.”¹¹² There have been no reports of the Smiths being charged with any neglect. The photos themselves (image 4) remain fascinating because the people who made the photo consider it entirely innocent, whilst the picture contains various elements from the visual vocabulary of eroticism: the graininess of the photo lends it an illicit quality, the crumpled sheets and half-naked bodies exude a lazy sensuality. And yet, perhaps all this lewdness exists only in the eye of the beholder, and we are just looking at two friends, hanging out on a bed?

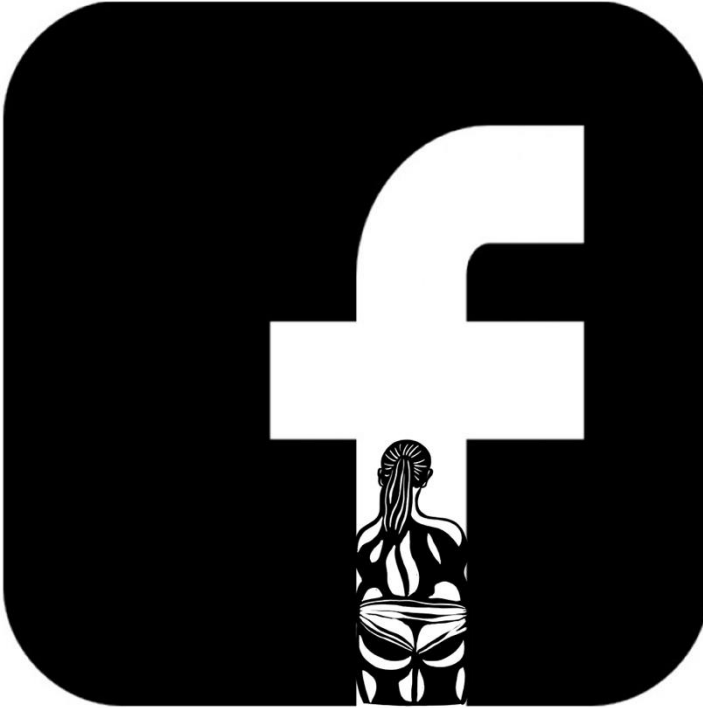
Meanwhile, various countries including Kenya and South Africa set laws that do away with any ambivalence. Whatever someone's intentions, anybody who shares nude images of children is considered to be spreading pornography. Even a concerned parent who posts a photo of their child's diaper rash on a parenting forum is committing a crime and is liable for prosecution.¹¹³ The main concern here is of course that the images of children, even if uploaded with entirely innocent intentions, may fall into the wrong hands. Kenyan advocate Enrichah Dulo, who specialises in children's law, explains that “depicting the images of a naked child is an obvious violation of their rights, particularly the right to protection against abuse” (Magut, 2018). Banning nude images may not be enough to shield children, though.

¹¹² See video by gossip site TMZ in which Jada Pinkett-Smith is interviewed about the situation, published on YouTube (2014, May 8). <http://bitly.ws/LJwg> [Last accessed November 2018.]

¹¹³ See e.g. Magut, A. (2018, May 21). It's Now Illegal to Post Some Photos of Your Child Online. Daily Nation. <http://bitly.ws/LJx9>; Pillay, K. (2017, October 12). Be Careful when Posting Images of Kids Online. IOL. <http://bitly.ws/LJxt> [Last accessed July 2023.]

5.4. APPROPRIATION

IMAGE 5. illustration by Enrico Liebig



Source: Enrico Liebig (created for this article)

An investigation led by Australia’s at that time newly founded office for online safety found that up to half the material on paedophile image-sharing sites had been ‘harvested’ from social media. Parents share photos of their children doing homework or playing in the park –no nudity is involved– and these photos subsequently end up organised in different browsable categories on the Dark Web, getting millions of views and accompanied by highly sexualised comments.¹¹⁴ In addition, any information shared about a child increases their digital footprint, with new

¹¹⁴ See e.g. Battersby, L. (2015, September 30). Millions of Social Media Photos Found on Child Exploitation Sharing Sites. Sidney Morning Herald. <http://bitly.ws/LJy4> [Last accessed July 2023.]

technologies also making it easier to find out who the child in the picture is and where they live.¹¹⁵ As cyber-safety expert Susan McLean puts it: “It does not matter how innocent the photo is, if your child has got what a predator is looking for, they will take that photo” (Battersby, 2015).

However much thought, airbrushing or strategy goes into the process of creating an image, the moment it is uploaded, it is out of our hands –we can no longer control its reception. The use of images on sites used by paedophiles are a particularly sinister example, but there are many other instances when images are appropriated. And often, there is not all that much that the person who originally uploaded the image can do about this.

The Memorial to the Murdered Jews of Europe in Berlin was deliberately designed by its architect, Peter Eisenman as a place where visitors can act freely, without any specific rules governing their behaviour.¹¹⁶ There are no guards and the monumental landscape, made up of over 2,000 concrete slabs of varying heights, is an immersive installation that can be visited at any moment of the day or night. However, artist Shahak Shapira believed that some people abused this freedom. And so, Shapira trawled social media sites and selected twelve photos of people jumping, laughing and even juggling in the memorial. He then digitally altered the images by merging them with photographs showing the atrocities of the Holocaust: suddenly people were depicted jumping or juggling next to piles of corpses, or smiling happily next to emaciated prisoners (image 6). Shapira shared these altered images on a website he called YOLOCAUST.de, a term which, like the photos, was a kind of collage, merging the internet slang term YOLO¹¹⁷ with Holocaust.

¹¹⁵ See e.g. Steinberg, S. (2017). Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media. *Emory Law Journal*, 66, 841–883.

¹¹⁶ See e.g. Stevens, Q. (2012). Visitor Responses at Berlin's Holocaust Memorial: Contrary to Conventions, Expectations and Rules. *Public Art Dialogue*, 2(1), 34–59. <http://bitly.ws/LJEy>

¹¹⁷ YOLO (popular internet slang for You Only Live Once).

IMAGE 6 Original photo created for *Yolocaust.de*, here the photo has been reproduced by the publication *Haaretz*.



Source: Shahak Shapira / *Haaretz*

The response was immense, news outlets all over the world reported on the project, millions visited the website¹¹⁸ and poured their scorn over the hapless people having fun in a monument dedicated to systematic murder. Shapira had given the people featured in the photos a way out: all they had to do was send an email to the address (undouche.me@yolocaust.de). Within a week, all persons had apologised, and Shapira had removed the images (Shapira, 2017). Nevertheless, his distressing collages can easily be found, as they have been almost infinitely reproduced through newspaper articles and social media posts.

Shapira took the images to make a moral statement, but appropriation can also be used for the much less lofty purpose of financial gain. In 2014, at New York’s renowned Gagosian Gallery, you could buy works of art by Richard Prince for \$90,000 a piece. Only these large-scale canvases had not actually been made by Prince. Instead, he had selected photos uploaded by others on Instagram, added an absurd or suggestive comment –e.g. “Nice. Let’s hook up next week. Lunch, Smiles R.”–, sent

¹¹⁸ According to the artist, see Shapira’s statement on <https://yolocaust.de/>

a screenshot of the photo and his comments to an assistant via email, who then had the photos printed on large canvases (Saltz, 2014). “What’s yours is mine,” Prince provocatively wrote in his artist statement (Gagosian Gallery, 2015). Art critics argued whether the works were “thin offerings for anyone who is in possession of a brain,” (Johnson, 2014) or if they were “genius...Prince’s slices of immaterial digital reality uploaded into physical space and placed in art galleries stretch the membrane thinner between these realms” (Saltz, 2014).

Unsurprisingly, Prince was sued by a number of the photographers of the original works. The currently ongoing case is equally fascinating for a copyright lawyer and an art theorist, as the issue at stake goes into the heart of both fields: did Prince create a new, original work of conceptual art, or did he simply steal someone else’s creation? If Prince wins the case, it could set a precedent for the appropriation of images by any artist sharing their works online.¹¹⁹ Is Prince’s stunt theft or a prime example of conceptual art that makes us re-think the virtual world? In any case, the money he made from his work was very real.

5.5. DEPENDENCY

Ironically, Prince was briefly banned from Instagram because he posted an image by another photographer of actress Brooke Shields when she was ten years old, standing naked in a tub. For someone who calls his iPhone his “studio,” (Prince, 2022) this came as a shock.¹²⁰ Soon, his Instagram account was reinstated, but the fact that we can lose access to our images may be one of the greatest –and most complex– risks when it comes to sharing images online.

Much has been reported recently about the addictive qualities of social media: many applications have habit-forming triggers built into them,

¹¹⁹ See e.g. Gilbert, L. (2018, October 10). Richard Prince Defends Reuse of Others’ Photographs. *The Art Newspaper*. <http://bitly.ws/LJIZ> [Last accessed July 2023.]

¹²⁰ See e.g. Swanson, C. (2014, March 8). How Richard Prince Got Kicked Off Instagram (and Then Reinstated). *New York Magazine*. <http://bitly.ws/LJJA> [Last accessed July 2023.]

that provide a similar thrill –and dependency– as gambling.¹²¹ This makes it hard to stop sharing photos and also to refrain from looking at them. The moment a user uploads a photo, this increases the mass of images that make up the bottomless newsfeeds built into many social media applications, thus contributing to their inescapable, gravitational pull. However, these platforms may want to attract as many images and users as possible, but they do not want *all* images. In fact, the paradox of these platforms is that they are impersonal, seemingly objective technical systems which operate within their own highly subjective set of aesthetic and moral rules.

The platforms, sites and applications may be free and open to anyone who can use them¹²² but if you fall foul of their rules, you can be excluded from their virtual public space, sometimes forever. These rules are not tied to specific laws but rather are defined in “community standards” or “terms of service.”¹²³ This means that nudity is usually not allowed on social networking sites. It might appear to be common sense: why allow X-rated imagery on sites that are also visited by children? And don’t we also find nudity offensive in the public space of the real world?

And yet, it turns out that the definition of inappropriate imagery and even of nudity is not so simple. The exclusion of certain images can also make certain vulnerable groups invisible and enforce standards of propriety that are arbitrary or old-fashioned. With billions¹²⁴ using these services, such enforced invisibility can be dramatic and profoundly

¹²¹ See e.g. Busby, M. (2018, May 8). Social Media Copies Gambling Methods to Create Psychological Cravings. *The Guardian*. <http://bitly.ws/LJJZ> [Last accessed July 2023.]

¹²² Various countries including China, Turkey or Vietnam severely restrict or fully ban access to e.g. Twitter, YouTube or Facebook.

¹²³ See also Mas, G. (2017) #NoFilter: The Censorship of Artistic Nudity on Social Media. *Washington University Journal of Law and Policy*, 507(307), 307–327. <http://bitly.ws/LJKA>

¹²⁴ Facebook has over 2.2 billion active users and Instagram has over 1 billion, see e.g. Disparte, D. (2018, July 28). Facebook and the Tyranny of Monthly Active Users. *Forbes*. <http://bitly.ws/LJLy>; Frier, S. (2018, October 30). Zuckerberg’s Bet on Instagram and Video Has Wall Street Support—for Now. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-10-30/facebook-misses-sales-estimates-shares-slide-in-extended-trade> [Last accessed November 2018.]

shape our visual culture, making it blander and more homogenous. Perhaps one of the most fundamental issues is that images of women are more likely to cause offence: a shirtless man is not nude, but a woman's nipples are generally not allowed on Facebook or Instagram.¹²⁵ A man's hairy legs are allowed but a woman with an unwaxed bikini line is deemed obscene.¹²⁶

IMAGE 7. A screenshot from the Facebook page *Classic Art Memes*



Source: Facebook

Perhaps the best illustration of this double standard is an image recently posted by the account *Classic Art Memes*: in the image (image 7), we can literally see a dead person's bloody heart ripped out of their body, but only the woman's nipples have been pixelated. And thus, inappropriateness is defined in an arbitrary manner: images of children going

¹²⁵ Instagram Community Guidelines state that "some photos of female nipples," are not allowed "but photos of post-mastectomy scarring and women actively breastfeeding are allowed." Previously, images of woman breastfeeding were frequently taken down, see e.g. Brown, K. (2014, July 17). Instagram's 'Mommy Wars': The Right to Bare Chest. *San Francisco Chronicle / SFGate*. <http://bitly.ws/LMzX>

¹²⁶ See e.g. Leggewie, C. (2017, August 5). Wer bestimmt, was Nacktheit ist. *TAZ*. <http://bitly.ws/LMBw> [Last accessed July 2023.]

on the potty are OK, but images of starving children in Yemen are not;¹²⁷ posting Nick Ut's 1973 World Press Photo winner *Napalm Girl* gets you locked out of your account¹²⁸ but sharing racist or antisemitic imagery slips by the moderators and the algorithms monitoring the millions of images.¹²⁹

As many artists depend on digital image sharing to reach an audience, this can lead both to censorship and self-censorship. After all, if you break the rules you risk not just being locked out of your account for a day or two, but even lose access to all of your photos and followers forever. Thus artists may avoid sharing certain types of material in the first place, narrowing their creative spectrum, and restricting themselves to images that garner likes and shares, and that are actually allowed by the platform.¹³⁰ Suppression of your work by an image sharing platform can be deeply upsetting. As Clarity Haines, who creates intimate nude paintings of older, larger and often non-gender-conforming bodies, says: "When an article, link, or post about my work is removed, suddenly and without permission, it feels like I've been robbed" (2018).

6. CONCLUSION

The various examples presented here are only a small selection of the many ways in which uploading images can be harmful. But of course, there are just as many instances when the sharing of images is a force for good: the right image can bring hope, support, donations, expose

¹²⁷ See e.g. Fortin, J. (2018, October 26). Photo of a Starving Girl in Yemen Prompts Facebook to Remove Posts of Article. *The New York Times*. <http://bitly.ws/LMBZ> [Last accessed July 2023.] After an outcry, Facebook reversed its ban.

¹²⁸ See Hansen, E.E. (2016, September 8). Dear Mark. I am Writing This to Inform You that I Shall not Comply with Your Requirement to Remove this Picture. *Aftenposten*. <http://bitly.ws/LMDc> [Last accessed July 2023.]

¹²⁹ My casual for offensive terms on Facebook reveals various racist images some over two years old, meanwhile, Facebook also refused to remove certain antisemitic posts and images, see e.g. Gibbons, K. (2018, July 27). Antisemitic Hate Posts Allowed by Facebook. *The Times*. <http://bitly.ws/LMDP> [Last accessed July 2023.]

¹³⁰ See also Mas, G. (2017) #NoFilter: The Censorship of Artistic Nudity on Social Media. *Washington University Journal of Law and Policy*, 507(307), 307–327. <http://bitly.ws/LJKA>

wrong-doings and even kick-start social change. However, the moment you upload an image, it will start to lead a life of its own. We have entrusted the bulk of our visual production to image platforms that abide by their own rules, and thus, these entities regulate and define a large part of our current visual culture.

Within a very short time, uploading images has become such an integral part of many people's daily existence. Perhaps this means we have had little time to reflect on the consequences, as only a decade ago, digital image sharing was infinitely more cumbersome. Meanwhile, before we have had time to reflect on this, we are already experiencing the next image-based revolution in the online sphere through the profligation of generative AI-technologies. With the increased automation of image production (through censoring algorithms and those that promote certain images in newsfeeds and search results), the opportunity to think about this more human moment between 2011-2018 may fly out of the (virtual) window. Therefore, this article is intended to think again about the dangers of sharing images and by postulating that ultimately, these dangers are always human, even if they have been delegated to machines, automated and embedded in algorithms—the underlying ideology of such algorithms is always human, and may be a lot older than the gleaming façade of modern technology suggests.

Each technological advance amplifies the dissemination and thus also the impact an uploaded image can have. And therefore, this also augments unwanted consequences such as censorship or misappropriation. Such negative incidents do not just affect that single user who shared an image – ultimately, they affect our entire society.

7. BIBLIOGRAPHY

- Battersby, L. (2015, September 30). Millions of Social Media Photos Found on Child Exploitation Sharing Sites. *Sidney Morning Herald*. <http://bitly.ws/LJy4>
- Bennett, I. (2017, November 12). Artist's 'Sexual' Robin Redbreast Christmas Cards Banned by Facebook. *The Guardian*. <http://bitly.ws/LCtB>
- Brown, K. (2014, July 17). Instagram's 'Mommy Wars': The Right to Bare Chest. *San Francisco Chronicle/SFGate*. <http://bitly.ws/LMzX>

- Busby, M. (2018, May 8). Social Media Copies Gambling Methods ‘to Create Psychological Cravings.’ *The Guardian*. <http://bitly.ws/LJJZ>
- Cox, L. (2014, May 23). Willow Smith & Moises Arias: CPS Wants to Interview Him — Report. *Hollywoodlife*. <http://bitly.ws/LJuc>
- Disparte, D. (2018, July 28). Facebook and the Tyranny of Monthly Active Users. *Forbes*. <http://bitly.ws/LJLy>
- Drewett, Z. (2018, January 29). British Men Facing Jail for Cambodia ‘Sex Game’ Photos Say ‘Pictures Aren’t Even Us.’ *Metro*. <http://bitly.ws/LCKt>
- England, C. (2017, May 25). Playboy Playmate who Body-Shamed Older Woman in Gym Sentenced to Remove Graffiti. *The Independent*. <http://bitly.ws/LCJQ>
- Fortin, J. (2018, October 26). Photo of a Starving Girl in Yemen Prompts Facebook to Remove Posts of Article. *The New York Times*. <http://bitly.ws/LMBZ>
- Frier, S. (2018, October 30). Zuckerberg’s Bet on Instagram and Video Has Wall Street Support—for Now. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-10-30/facebook-misses-sales-estimates-shares-slide-in-extended-trade>. Article no longer available online, in archive of author.
- Gagosian Gallery. (2015, June 9). Richard Prince: New Portraits [Press release]. <http://bitly.ws/LXhP>
- Gibbons, K. (2018, July 27). Antisemitic Hate Posts Allowed by Facebook. *The Times*. <http://bitly.ws/LMDP>
- Gilbert, L. (2018, October 10). Richard Prince Defends Reuse of Others’ Photographs. *The Art Newspaper*. <http://bitly.ws/LJIZ>
- Haines, C. (2018, March 21). I’m a Queer Feminist Artist. Why Are My Paintings Censored on Social Media? *Hyperallergic*. <http://bitly.ws/LXgq>
- Hansen, E.E. (2016, September 8). Dear Mark. I am Writing This to Inform You that I Shall not Comply with Your Requirement to Remove this Picture. *Aftenposten*. <http://bitly.ws/LMDc>
- Jackie Charley Art [username]. (2017, October 27). Hilariously, Facebook has blocked my Christmas cards from becoming a product in my shop due to their shameful, sexual nature! [Status update]. *Facebook*. <http://bitly.ws/LCvk>
- Johnson, P. (2014, October 21). Richard Prince Sucks. *Artnet News*. <http://bitly.ws/LXgF>

- Kamali Dehghan, S. (2016, May 16). Iran Arrests Models in Renewed Crackdown on Unlicensed Industry. *The Guardian*. <http://bitly.ws/LCM8>
- Leggewie, C. (2017, August 5). Wer bestimmt, was Nacktheit ist. *TAZ*. <http://bitly.ws/LMBw>
- Linares, V. (2014, May 21). Will Smith, Jada Pinkett Smith under CPS Investigation for Willow's "Inappropriate" Photo. *UPI*, 21. <http://bitly.ws/LJvy>
- Magut, A. (2018, May 21). It's Now Illegal to Post Some Photos of Your Child Online. *Daily Nation*. <http://bitly.ws/LJx9>
- Mas, G. (2017) #NoFilter: The Censorship of Artistic Nudity on Social Media. *Washington University Journal of Law and Policy*, 507(307), 307–327. <http://bitly.ws/LJKA>
- NBC New York. (2011, June 6). Transcript of Weiner's Statement Confessing to Twitter Photo, Past Relationships. *NBC New York*. <http://bitly.ws/LCFP>
- Parker, A. (2011, May 30). Congressman, Sharp Voice on Twitter, Finds It Can Cut 2 Ways. *New York Times*. <http://bitly.ws/LCEX>
- Pillay, K. (2017, October 12). Be Careful when Posting Images of Kids Online. *IOL*. <http://bitly.ws/LJxt>
- Primack, B.A. et al. (2017). Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine* 53(1), 1–8. <http://bitly.ws/LCy6>
- Saltz, J. (2014, September 23). Richard Prince's Instagram Paintings Are Genius Trolling. *New York Magazine*. <http://bitly.ws/LJHa>
- Shapira, S. (2017.) *Yolocaust*. <http://bitly.ws/LJGF>
- Simpson, C. (2013, September 22). Rihanna's Instagram Got Two People Arrested in Thailand. *The Atlantic*. <http://bitly.ws/LCL2>
- Steinberg, S. (2017). Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media. *Emory Law Journal*, 66, 841–883.
- Stevens, Q. (2012). Visitor Responses at Berlin's Holocaust Memorial: Contrary to Conventions, Expectations and Rules. *Public Art Dialogue*, 2(1), 34–59. <http://bitly.ws/LJEy>
- Swanson, C. (2014, March 8). How Richard Prince Got Kicked Off Instagram (and Then Reinstated). *New York Magazine*. <http://bitly.ws/LJJA>
- Templeman, M. (2017, January 31). Your Top 7 Tools for Social Media Content. *Forbes*. <http://bitly.ws/LCx3>

- Tinsley v. Tinsley, No. 2016 CU 0891 and No. 2016 CU 23 (State of Louisiana Court of Appeal 2017). <http://www.lafcca.org/opiniongrid/opinionpdf/2016%20CU%200891%20Decision%20Appeal.pdf>
- TMZ. (2014, May 8). Interview with Jada Pinkett-Smith [Video]. YouTube. <http://bitly.ws/LJwg>. Video no longer publicly accessible.
- Volokh, E. (2017, January 23). The Law, and Parents' Online Shaming of Children as Punishment for Lying. The Washington Post. <http://bitly.ws/LJ6V>
- Yang, W. et al. (2011). "I Regretted the Minute I Pressed Share": A Qualitative Study of Regrets on Facebook. SOUPS '11 Proceedings of the Seventh Symposium on Usable Privacy and Security. Association for Computing Machinery. <http://bitly.ws/LCDt>

LOS PAÍSES TOMAN VIDA: UNA NUEVA TENDENCIA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

ANTONIO DAVID PALMA CRESPO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la inteligencia artificial en el arte es un hecho. Sin duda “las prácticas artísticas contemporáneas participan del actual contexto científico-técnico caracterizado por los sistemas cognitivos artificiales que operan de manera autónoma” (Rodríguez, 2020, p. 33). Por supuesto, no se trata de una novedad en la historia del arte. La evolución de la tecnología ha influido en diversas manifestaciones artísticas. Ya ocurrió con la fotografía y el cine. Pero sí supone un planteamiento nuevo hasta ahora: el relacionado con ese “estado de extrañamiento” que señala Nuria Rodríguez, que se percibe cuando unimos inteligencia artificial y producción artística

debido a esta nueva alteridad que confronta al ser humano del siglo XXI con un ‘otro’ no humano al que le atribuye capacidades- como las de creatividad, imaginación y autonomía- que desde siempre había considerado específicas de su propia naturaleza. (Rodríguez, 2020, p. 34)

Otra de las consecuencias de la aparición de la IA en el mundo creativo está relacionada con los cambios que experimentan algunos profesionales de disciplinas como el diseño gráfico. Y es que:

para bien o para mal, la introducción de la IA supondrá que los diseñadores dejarán de tener el monopolio de la creatividad y tendrán que acostumbrarse a convivir con ella así como adaptarse a situaciones y formas de trabajar diferentes. (Rico, 2020, p. 58)

La tecnología está avanzando considerablemente en los últimos años a un ritmo cada vez más acelerado. La Ley de Moore, enunciada en 1965 por el cofundador de Intel Gordon E. Moore en un intento de modelar el ritmo al que se desarrollaría el hardware, comienza a ser insuficiente para describir los avances de los últimos años, ya que una medida puramente cuantitativa de la complejidad del hardware, excluye otro tipo de consideraciones que, por su naturaleza, proporcionan un valor añadido a los artistas difícil de medir. Por otro lado, no se considera la eficiencia de los algoritmos desde esta óptica, tan solo la fuerza bruta del hardware. Respecto a esta cuestión, el CEO de Nvidia Jen-Hsun Huang, durante la GPU Technology Conference, estableció una remodelación de la Ley de Moore en 2018: la GPU, frente a las CPU, crecerían a un ritmo mucho más rápido, duplicándose cada dos años. Por su propia naturaleza, el rendimiento de la IA depende más del software que del hardware, por lo que no es descabellado asumir que la Ley de Moore no baste como intento de evaluar su evolución.

En el caso que nos ocupa, la inteligencia artificial, ya dando el salto de la ciencia ficción a la realidad, nos brinda nuevas herramientas que, más allá del ámbito técnico-científico, abren un nuevo abanico de posibilidades en el mundo del arte, para todas las ramas, y lo que es aún más importante, para cualquier persona, independientemente de su formación artística. La ilustración ha sido la última en recibir nuevas posibilidades, así como la edición digital de vídeo y fotografía, y también la música, si bien esta última se ha mostrado, por su naturaleza, más difícil de crearse por herramientas IA. Otro tipo de herramientas como ChatGPT, ha gozado de una gran notoriedad en los últimos meses, mostrando una destacable capacidad de comprensión y generación de textos. Y es que en estos últimos meses, desde la salida de Midjourney, muchas IA de generación de imágenes han irrumpido en el mercado: DALL-E, Stable Diffusion (actualmente la única iniciativa IA de código abierto), Jasper Art, Starry AI, Craiyon, Night Café Studio y Picsart (orientado a dispositivos móviles). Todas ellas tienen una gran popularidad en la red. Por ejemplo, en marzo de 2023, Midjourney ya contaba con un millón de usuarios activos, y Stable Diffusion reportó más de 10 millones de usos de sus imágenes. Las publicaciones generadas por estas IA se

multiplican, generando altos índices de tráfico, así como un amplio campo de debate en foros y comunidades online de todo tipo, surgiendo la nueva figura del AI artist: el artista IA.

Las IA, además, utilizan la computación en la nube para conseguir sus resultados: no es el ordenador del usuario el que cuenta con la IA, no hay ningún tipo de instalación de software en el proceso para el usuario, sino que es a través de la nube, enviando las instrucciones al servidor, donde se encuentra la IA, que se encarga de mandar de vuelta los resultados obtenidos. Por lo que todo es a través de internet, accediendo de forma remota al poder de estas IA, estando al alcance de unos pocos *clicks*.

2. OBJETIVOS

Los objetivos propuestos pretenden evidenciar las posibilidades que constantemente ofrece la inteligencia artificial en el arte. Y relacionado con este aspecto, y ya que el producto final no es enteramente humano, también se pretende plantear cuestiones que afectan a conceptos como artista, obra o creatividad.

No existen límites para las posibilidades de la inteligencia artificial, al igual que ocurre con la creatividad humana. Por eso aparecen nuevas formas constantemente. Por ejemplo, una tendencia actual es representar zonas geográficas mediante humanos, animales o monstruos. Vamos a elegir esta nueva preferencia para analizarla, debido a su reciente notoriedad en diversos medios generalistas y en redes sociales, así como conocer los métodos y los resultados, y a los principales creadores de estas nuevas imágenes, pioneros en un campo tan novedoso como infinito de posibilidades.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada se centra en el análisis de las diferentes posiciones en cuanto al binomio arte-IA y las nuevas posibilidades que se abren en el futuro. También se han tenido en cuenta los comentarios y debates en foros y comunidades online relacionados con la temática

analizada. Además, hemos incluido una entrevista con el profesor Carlos Rodríguez Domínguez, profesor del Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Granada.

En cuanto a las imágenes diseñadas por IA Midjourney, se han seleccionado de tres autores diferentes, identificando características en común, particularidades y errores. Como aplicación práctica, hemos introducido dos ejemplos, describiendo el proceso seguido.

Destacar que la mayoría de referencias bibliográficas son recientes, así como la descripción y el análisis de la herramienta Midjourney y las imágenes que han sido diseñadas a partir de esta tecnología, popularizada en diciembre de 2022: esto dificulta encontrar referencias bibliográficas cimentadas en artículos académicos. Estamos ante un campo por descubrir, objeto de discusión en foros y videoensayos de comunidades online y creadores de contenido de diversas plataformas, todo ello en un margen de apenas unos meses desde su irrupción. Cabe esperar que el marco teórico se vaya perfeccionando en un futuro próximo, tanto desde una óptica técnica como artística, así como de su repercusión sociológica.

4. RESULTADOS

A principios de 2023, se viralizó una publicación en la que un artista había convertido a países del mundo en supervillanos. Para ello había empleado la inteligencia artificial. Nos referimos a Lucas Freitas (@ailoubfreitas). El autor se describe en su perfil de TikTok de la siguiente manera: *I am Lucas, and I use AI generator for images and art*. Su publicación original en TikTok el 2 de enero alcanzó 15 millones de reproducciones. La fecha en la que publicó las imágenes en su muro fue el 7 de enero de 2023. Pero antes había utilizado la IA para diferentes contenidos. Se trataba de temáticas variadas: animales nuevos originados de la mezcla de dos existentes, países recreados como si fueran demonios, signos del zodiaco como villanos, personajes de Disney como cascos de rugby, personajes de Marvel y DC Comics como cascos, mascotas de comida rápida como supervillanos, personajes de otros medios como protagonistas del videojuego *The last of us*, princesas Disney como

supervillanas, coches en un universo ciberpunk, y celebraciones como el carnaval de Brasil, el día de la Independencia americana, Halloween o la Navidad transformadas en supervillanos. Pero sin duda con las imágenes que mayor repercusión consigue, y con diferencia, es la de los países como supervillanos.

Tras el análisis de los 50 países que ha diseñado con la IA, observamos que el resultado final puede ser un humano, un cíborg, un monstruo o un animal, en algunos casos con apariencias antropomorfas. Otra característica reseñable es un entorno que destaca por el paisaje o la arquitectura, filtrándose en ocasiones los colores de la bandera del país representado. También predomina la aparición de rasgos que hacen referencia a las características relacionadas con tópicos propios de cada lugar. Por ejemplo: España se convierte en un toro, Irlanda en una fusión entre San Patricio y un leprechaun, Grecia en un guerrero ateniense, Rumanía en un vampiro con las alas elevadas, Dinamarca en una sirena, Escocia en un guerrero con falda, Egipto en una divinidad con reminiscencias a Anubis, Tailandia en un elefante antropomorfo con estética de luchador de muay thay, China y Polonia en dragones, México se representa con una calavera con típico sombrero mejicano, Jamaica es un monstruo con rastas, Italia un gladiador ensangrentado, Perú un guerrero inca, Nueva Zelanda un maorí, Japón un samurái con catana y armadura y un fondo con tonos rojos que recuerda un arce nipón, Colombia un guerrillero tatuado y armado, Chile un moái... Citar también a Noruega, Finlandia y Suecia que contienen motivos de la mitología escandinava.

Muchos países son representados por animales, en ocasiones con apariencias de monstruo: Australia es un canguro boxeador, India un elefante con las orejas ensangrentadas, Rusia un tigre, Madagascar un mapache, Ecuador una alpaca, Islandia un zorro y Canadá un alce.

Mención especial merecen dos imágenes: Inglaterra que recuerda a la reina Isabel II, con armadura y corona; y Argentina personificada en un humano con rasgos similares al jugador de fútbol Lionel Messi, y que permanece sentado en un trono real.

Por último, destacar que Nigeria es la única mujer representada con piel negra y adornada con motivos tribales.

La idea original de @ailoubfreitas no tardará en influir a otros autores. Días después, otro usuario de Instagram (@spanishai) hacía lo mismo con países, siendo los resultados totalmente diferentes, y con comunidades autónomas de España. También usó esta tecnología para recrear dioses griegos, ciudades, países, provincias españolas como hombres, comunidades autónomas como personajes anime, como superhéroes y como personas, países como casas, como dragones, con trajes de Spider-Man y según estilos arquitectónicos.

Destacamos las imágenes de las comunidades autónomas españolas como personas, que se publicarían en TikTok el 14 de enero, teniendo una gran difusión tanto en la red social (una media de 750000 reproducciones) como en medios de comunicación. Un repost de Postureo español ayudaría a difundirlo, con unos 90000 «me gusta». La representación es variada: mujeres y hombres de diferentes edades y vestuarios.

FIGURA 1. Canarias

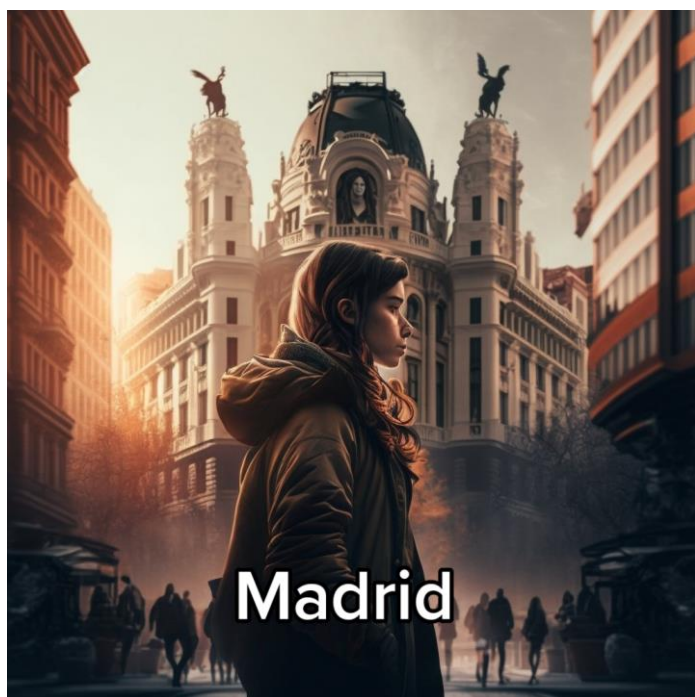


Fuente: @spanishai

Llama la atención Canarias encarnada en un chico joven con medio rostro invisible, dejando ver un paisaje insular (figura 1), al igual que ocurre

con las Islas Baleares, con la diferencia que esta vez es una joven. En ocasiones la arquitectura gana en importancia como es el caso de Madrid en la que una joven camina por un escenario que recuerda a la Gran Vía de la capital (figura 2). Los tópicos también emergen como en Castilla-La Mancha donde vemos un caballo-molino de viento con errores de diseño, y en La Rioja donde un anciano sostiene una botella de vino.

FIGURA 2. Madrid



Fuente: @spanishai

El 15 de enero otro autor (@rubenzm99) hacía referencia a una publicación que se viralizó donde se pedía a una IA que representara a los estados de México como supervillanos de cómic, y que él había hecho lo mismo con las comunidades autónomas de España. El hilo de resultados rondó las 300000 reproducciones.

De nuevo se unen tópicos, como en Castilla-La Mancha y un molino que comparte protagonismo con el personaje (figura 3), e influencias del cómic, muy visibles en el caso de la Comunidad Valenciana que recuerda

a Batman. Destacan elementos arquitectónicos, paisajísticos y de vestuario de diferentes estilos. En el caso de Ceuta, el paisaje que se dibuja detrás del protagonista que porta una especie de uniforme militar, imita a la fortaleza del Monte Hacho que corona la ciudad española en África (figura 4). Añadir que la única mujer que aparece es Andalucía.

FIGURA 3. *Castilla-La Mancha*



Fuente: @rubenzm99

FIGURA 4. Ceuta



Fuente: @rubenzm99

El autor abrió otro hilo en Twitter representando de nuevo a las comunidades autónomas pero esta vez como si fueran dioses.

Los tres autores tienen en común que han utilizado Midjourney, una IA cuya Beta (versión de prueba) nace el 13 de julio de 2022 según anuncia su propio perfil de Twitter (@midjourney). Aunque su versión definitiva se lanzaría al público tres meses más tarde. En cuestión de semanas alcanzaría una gran notoriedad, no carente de controversia.

En lo que respecta a la experiencia del usuario con esta herramienta, no podría ser más sencilla, al menos en relación a lo que supone adquirir las destrezas para realizar ilustraciones a ese nivel: la tecnología *text-to-image* permite, a través de una descripción de complejidad media, si bien con unos comandos propios que el usuario debe conocer en profundidad, obtener prácticamente cualquier resultado.

La IA contiene una base de datos de dibujos (*datasets*) previamente establecida con una serie de palabras clave asociadas. Así, a través de nuestras instrucciones, escoge de su base de datos las imágenes que contengan las etiquetas requeridas, generando una imagen relacionada con las asociadas, pero diferente, que se acerque al resultado deseado, en cuestión de apenas unos segundos.

En primer lugar, y en el caso concreto de Midjourney, ya que el servidor está en la nube, el usuario debe mandar las instrucciones a la IA a través de Discord, recibiendo de vuelta las imágenes requeridas de la misma forma. El proceso consiste en una descripción general de la imagen, que puede ser de distintos grados de complejidad y con distintas especificaciones, a la que más adelante se le añaden más detalles. Estas instrucciones, denominadas *prompts*, deberían incluir, para unos resultados más concretos, palabras clave que indicaran los aspectos generales de la imagen, siendo la instrucción de mayor peso. También se debe indicar el estilo artístico, pudiendo incluso introducir nombres de artistas concretos para que imite el estilo, así como el nivel de abstracción del dibujo, que varía de un rango de 0 a 100. Se pueden seleccionar otros aspectos técnicos como la resolución (4K, *photorealistic*, *ultra detailed*,...) o el ratio de la imagen deseado (4:3, 16:9, o cualquier otro dentro de los permitidos, existiendo algunas restricciones, no pudiendo generar un ratio arbitrario cualquiera). Por otra parte, Midjourney también permite introducir una imagen (o varias) como *prompt*, a la que añadiendo una breve descripción puede tomarla como base para generar una imagen relacionada, siendo también posible establecer cuánto pesará la imagen subida en el resultado final. De la misma forma, es posible excluir elementos concretos de la imagen generada con el comando —no.

Como cualquier otra herramienta, no se trata de un servicio gratuito, algo comprensible teniendo en cuenta los costes operativos: no solo deben contar con servidores capaces de ejecutar una IA, con los costes computacionales que conlleva, sino también disponer de la infraestructura para mandar todas las imágenes a numerosos usuarios, así como almacenarlas.

Por otra parte, cabe decir que el proceso se encuentra lejos aún de ser perfecto. Llama la atención numerosos defectos en las manos y los pies,

que también se producen en las garras y patas de las imágenes de monstruos y animales. Se puede observar un número anormal de dedos, además de otras deformidades, sin ningún tipo de coherencia anatómica. Todo ello debido a errores de interpretación de las *datasets* de la IA, ya que en las imágenes que conforman las bases de datos, las manos son mucho menos visibles que cualquier otro elemento, y suelen mostrarse sujetando objetos, lo que motiva que exista menos información, y más distorsionada. Otro fallo es la aparición de algunas letras en las imágenes de forma aparentemente aleatoria, ya que la IA hace una interpretación puramente gráfica. En cualquier caso, siempre será posible enmendar estos errores manualmente usando cualquier herramienta de edición digital, limitándose en ocasiones el trabajo a algunos retoques menores a la imagen ya generada.

FIGURA 5. *El arte como un supervillano*



Fuente: elaboración propia

A modo de ejercicio práctico, hemos tratado de representar el arte y la inteligencia artificial como supervillanos, en la tónica de las publicaciones analizadas. El proceso, a través de Discord, fue sencillo y llevó

apenas unos minutos, descartando algunos resultados indeseados, con poco más de media docena de *prompts*:

-Art characterized as supervillain, painting, intense colors, 16:9, vintage, intricate details, museum background, standing (Figura 5).

Artificial intelligence characterized as supervillain, intense colors, 16:9, vintage, intricate details, cibermetic background, standing (Figura 6).

FIGURA 6. La IA como un supervillano



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las rivalidades entre las diferentes manifestaciones artísticas tampoco se tratan de una novedad. A mediados del siglo XIX, cuando apareció la fotografía, los pintores se sintieron cuestionados. La controversia nació desde el mismo momento que se planteaba que los avances técnicos que supuso la fotografía iban a relegar a la pintura a un segundo plano o incluso a una progresiva desaparición. Los grandes intelectuales de la época mediaron sobre la polémica. En el caso de Walter Benjamin

abogaba por la conciliación de ambas formas de representar: “la idea más elemental que podamos tener de la utilidad de un cuadro se ha enriquecido considerablemente gracias a la fotografía” (2005, p. 76). El filósofo alemán advirtió de un error en el que quizá de nuevo esté incurriendo el mundo del arte: “en un primer momento se malgastó mucha agudeza en decidir si la fotografía era o no un arte, sin haberse planteado previamente si la invención de la fotografía no había cambiado el carácter global del arte” (Benjamin, 2005, p. 108). Por lo que la clave radica no tanto en preguntarnos si lo realizado por IA es arte, sino en medir el impacto social que logra, como en su momento alcanzó la fotografía y el cine. Nos encontramos ante un cambio global que a través de las nuevas tecnologías se expande velozmente.

La polémica idea de que técnica y arte no podían confluir en un mismo medio no es actual. Aunque la fotógrafa Gisèle Freund rebatía este argumento de forma tajante: “el progreso técnico no es de ningún modo, en sí mismo, un enemigo del arte; al revés, podría secundarlo” (2006, p. 47). Incluso llegaba a señalar que la fotografía nació “de la cooperación de la ciencia y de nuevas necesidades de expresiones artísticas” (Freund, 2006, p. 67). Aunar avance técnico, aplicación científica y valor artístico es compatible. Los instrumentos que pone la ciencia en manos de los artistas se convierten en necesarios para esa cooperación que hacía referencia Freund.

Otro planteamiento objeto de discusión se trata de la ética de la IA. Adela Cortina hace referencia a que los sistemas inteligentes son instrumentos para mejorar la vida humana y la naturaleza: “de ahí que no se trate de una competencia entre inteligencias —humana y artificial, sino que la segunda tiene que estar supeditada a la primera, sin posibilidad de sustitución” (Cortina, 2019, p. 388). Además, afirma que

no pueden ponerse en manos de máquinas inteligentes decisiones que afectan a la vida de las personas, sin supervisión humana, simplemente aplicando un algoritmo, que es una fórmula matemática, que a menudo ni siquiera sus creadores son capaces de explicar. (Cortina, 2019, p. 389)

Como consecuencia, no se puede exigir responsabilidad moral a una tecnología, pero sí a lo que atañe al control humano.

Ocampo-Rendón analiza la relación entre la IA y el arte, y refleja la postura de una parte de la crítica que opina que

la computadora logra desplazar al artista a otros niveles que salen de las fronteras del arte mismo, considerando sus producciones un algo “no artístico”, apelando a que el arte debe mantener un algo esencial que es irremplazable y menos por un ordenador, ese algo es lo emocional, la imaginación, el espíritu. (Ocampo-Rendón, 2022, p.215)

En una entrevista que mantuvimos con Carlos Rodríguez Domínguez, profesor del Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Granada, indica que el gran problema por resolver es realmente conceptualizar bien qué consideramos inteligencia y qué consideramos arte. Y es que

desde el punto de vista humano aún no comprendemos o tenemos una visión asentada de dichos conceptos, y de ahí surge el amplio debate actual acerca de si estos *softwares* son realmente inteligentes o tienen capacidades artísticas, o simplemente emulan el comportamiento humano. (C. Rodríguez, comunicación personal, 16 de marzo de 2023)

El profesor señala que este tipo de herramientas

generan imágenes en algunos casos de gran belleza, pero aún no podemos decir si dicha generación se produce por una conducta inteligente o artística, o como mera repetición de ejemplos previos producidos por el humano. Sin embargo: ¿no es precisamente eso lo que hacemos la mayoría de los humanos?, ¿no repetimos ejemplos previos? Emulando la reflexión de Philip K. Dick: ¿soñarán algún día estas IA, o simplemente reflejarán las ideas que les preconcebieron sus creadores? (C. Rodríguez, comunicación personal, 16 de marzo de 2023)

El concepto de autor también se ve afectado en esta nueva era que supone el encuentro entre la inteligencia humana y la artificial: “el mundo en red, con algoritmos nutriéndose de una infinidad cambiante de materiales de distinta procedencia, pone en jaque el reinado del autor como núcleo gravitatorio de la obra y materializa la «muerte del autor» dictaminada por Roland Barthes” (Sanguinetti, 2021, p. 92).

En el caso de la IA Midjourney, el autor introduce datos e instrucciones para estructurar, procesar e interpretar la información y ofrecer un resultado que queda fuera de su control, lo que supone que la autoría no le pertenece al 100%. Por lo que prevalecen los algoritmos que procesa, de modo automatizado y estandarizado, y no la creatividad. Dominan los

datasets, vacíos de toda intención artística, promediando una serie de imágenes de origen humano, pero siendo, por definición, imposible la creación de contenido genuino.

Un rasgo que se le exige al arte es que se convierta en una fuente de innovación. Sin embargo, la IA utiliza una base de datos y crea un contenido no original, ya que se trata más bien de un proceso de transformación e interpolación. En el caso de Midjourney y la representación de zonas geográficas, a partir de textos (datos que elige un autor), genera unas imágenes, que en muchas ocasiones coinciden con tópicos de los países o de las comunidades autónomas españolas que se pretenden representar. Además, hay que tener en cuenta consideraciones legales. Las IA, alimentadas por bases de datos inmensas, se han nutrido del trabajo de artistas que no han recibido nada a cambio, y sin embargo aprovechan esas imágenes para generar otras de su mismo estilo, en la mayoría de casos sin ningún tipo de compensación o siquiera permiso. Ya hay en curso demandas e iniciativas de protección de la propiedad intelectual de artistas en EE.UU., como fue la reciente demanda de Sarah Andersen, Kelly McKernan y Karla Ortiz contra Stability AI y Midjourney y el portal Deviantart, acusando a las empresas de una infracción por derechos de autor. Por su parte, el argumento de la defensa ha sido que no existe una regulación específica para el caso de las IA y el copyright, ya que no se contempla en el marco legal actual que una IA pueda ser autor.

Como ya se ha mencionado, estos avances no han estado carentes de controversia. Con una acogida mayormente positiva, sobre todo en el público general y en entusiastas de la tecnología, las críticas han venido de artistas de todas las ramas y de todo el globo, especialmente de ilustradores que ven peligrar su oficio. A las pocas semanas de empezar la prueba gratuita de Midjourney se inició un movimiento en Twitter, fuertemente reaccionario y llamando al boicot contra todos los AI artist, en la que muchos usuarios pusieron como foto de perfil un logo que decía NO TO AI. Una corriente que se extendió prácticamente por todas las redes sociales, así como en foros generalistas como pueden ser Reddit, o más específicos del mundo del arte, en una suerte de neoludismo artístico, repitiéndose lo que ocurrió hace apenas unos años con la irrupción del arte puramente digital con herramientas de edición como

Photoshop. También se han vertido numerosas críticas acerca de la falta de estilo propio de los dibujos generados, argumento comprensible e indiscutible debido a la naturaleza de esta tecnología, así como debates acerca de si realmente tiene sentido considerar arte a tales creaciones. En ambos casos, se trata de un arma de doble filo: su uso como herramienta reduce en gran medida la cantidad de trabajo para un artista, pero por otro lado la automatización del trabajo genera una menor necesidad de profesionales de ese campo. En el caso de la IA de dibujo, puede llegar a convertir la profesión de ilustrador en obsoleta, especialmente para encargos sencillos de poca importancia en los que una imagen genérica puede ser de utilidad, y a un coste mucho menor para el consumidor. De la misma forma, cualquier artista digital puede usar estas IA para automatizar parte del trabajo menos creativo o repetitivo, como puede ser dibujar algún fondo, o tomar determinado modelo de referencia útil para un dibujo.

La irrupción de estos artistas IA en competiciones artísticas informales en la red, también ha sido tema de controversia, estando en muchos casos restringidos de participar en este tipo de eventos, ya que sus autores no estuvieron implicados artísticamente en el proceso. Portales online como Newgrounds prohibieron explícitamente las imágenes generadas por IA en su plataforma, así como modificaciones y cambios en imágenes creadas a través de estos métodos, iniciativa a la que se sumaría la comunidad InkBlot.

En la conocida web DevianArt, la incorporación de este tipo de contenido ha generado una fuerte crítica por parte de sus usuarios, si bien en este caso la dirección de la web se ha limitado a instaurar una política de etiquetas a toda imagen generada por IA, aunque de momento aún se permite mientras se especifique. En el subforo de Reddit de arte r/art se han llegado a dar situaciones pintorescas como el borrado de una imagen bajo sospecha de estar diseñada por una IA, como fue el caso de un usuario (benmoranartist), en el que el equipo de moderación se limitó a comunicarle que su obra “no era creíble” y procedió a cerrar el hilo.

El director mexicano Guillermo del Toro mostró su desprecio por este tipo de creaciones en una reciente entrevista en la revista Decider: “Consumo y amo el arte hecho por humanos. Eso me conmueve por completo.

Y no me interesan las ilustraciones hechas por máquinas y la extrapolación de información” (Menta, 2022). En esa misma entrevista alude al conocido ilustrador Hayao Miyazaki, creador de Estudio Ghibli, que calificó la aplicación de la IA en el arte como un “insulto a la vida misma”.

Por último, algunos periodistas han usado esta herramienta para ilustrar artículos, siendo el ejemplo más destacado la portada de *The Economist* del mes de junio de 2022. Además, ya existen cómics creados enteramente por IA que, de nuevo, no son bien vistos a ojos de compañeros de profesión. En Japón, el cómic *Cyberpunk: Peach John*, llega de la mano de un autor, que utiliza el pseudónimo de Rootport, que se ha limitado a crear el guion usando Midjourney para las ilustraciones. También se publicó *Alice and Sparkle*, enteramente creado por medios de la inteligencia artificial: en este caso, no solo se usó Midjourney para el dibujo de las viñetas, sino que el autor también usó ChatGPT para generar el guion, por lo que el proceso ha sido totalmente automatizado por IA.

6. CONCLUSIONES

El uso de la IA en el arte es un hecho. Su utilización está influyendo en disciplinas como la fotografía y el cine, y creando nuevas formas como las imágenes creadas por la IA Midjourney, que personalizan zonas geográficas, inaugurando un novedoso género. Una representación de países y comunidades autónomas españolas que hemos analizado, y en la que observamos una estética con influencias del cómic y los videojuegos. Las zonas geográficas se transforman en humanos, cibernéticos, animales o monstruos, mientras el paisaje y la arquitectura ganan protagonismo en ocasiones. También se puede enumerar otras características comunes en las imágenes de este género: en algunas se distinguen colores que aluden a la bandera del país o de la comunidad representada; el vestuario típico de algunos lugares también aflora en determinadas representaciones; y aparecen letras sin sentido y fallos de diseño en las extremidades.

Más allá de las redes neuronales generativas que desencadenan la creación de este tipo de imágenes, la IA Midjourney se trata de una herramienta tecnológica en manos de todo el mundo, por lo que su factor

democratizador se convierte en un valor a tener en cuenta. Además, las redes sociales ayudan a que una obra llegue a cualquier lugar del planeta y las reproducciones se multipliquen en cuestión de minutos, logrando un impacto que se puede comparar con cualquier otra manifestación artística.

A pesar del origen humano de la IA, sus resultados pueden escapar a su total control. Entonces se abre una fase de reflexión en el campo del arte: ¿si un artista no es creador de la totalidad de la obra puede considerarse autor?

Por otra parte, no solo existe un recorte de la libertad creativa, ya que no podríamos elegir todos los detalles de la obra final, sino que además, el artista IA también debe encargarse de depurar y tamizar los resultados propuestos por la inteligencia artificial, modificando las instrucciones de ser necesario, y detallando y revisando el proceso varias veces. No olvidemos que el resultado final es una imagen que utiliza información previa introducida de forma arbitraria y algorítmica.

Si entendemos el arte en su acepción más universal, como expresión sublime de la emoción humana, este tipo de creaciones quedarían muy lejos de esa categoría, si bien es más una cuestión de si logra introducirse en el mercado o no, lo que delimitará la popularidad y uso de este tipo de imágenes, más allá de toda vicisitud teórica o conceptual sobre la naturaleza del arte.

Atendiendo a las críticas, procedentes en su mayoría de los artistas y que no han tenido su contraparte en los consumidores, en los que se ha detectado que la recepción ha sido muy positiva y entusiasta, un escenario de involución tecnológica es poco menos que imposible, por lo que difícilmente se cambiará la tendencia a nivel de mercado en el futuro.

La resistencia al cambio se entiende como natural al ser humano, pero también la capacidad de adaptarse a la evolución. Quizá de nuevo estemos incurriendo en un error como advertía Benjamin en referencia a la fotografía, por lo que preferiblemente no hay que llevar la discusión al terreno de cuestionarnos si las obras creadas por IA son arte o no; y sí a plantearnos que estamos ante una nueva era con amplias posibilidades. La sociedad es consciente de la importancia de esta tecnología y cada

vez ocupa un espacio mayor en sus vidas. De hecho, inteligencia artificial fue la palabra del año 2022 según la FundéuRAE.

La polémica siempre aparece cuando surge una novedad. Y la clave siempre ha estado en sumar las potencialidades que puedan aportar, en este caso, tanto la creatividad humana como el desarrollo de la tecnología. Nos estamos refiriendo a la “conciliación” que defendía Benjamin.

7. AGRADECIMIENTO

A Brando Ojeda Bel que ha colaborado en esta investigación de forma decisiva.

8. REFERENCIAS

- Benjamin, W. (2005). Sobre la fotografía. Pre-Textos
- Cortina, A. (2019). Ética de la Inteligencia Artificial. Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 96, 379-394. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas
- Freund, G. (2006). La fotografía como documento social. Gustavo Gili
- Menta, A. (09 de diciembre de 2022). Guillermo del Toro dice que las películas animadas merecen una oportunidad a la mejor película: “El oficio es increíblemente complejo”. Decider.
<https://decider.com/2022/12/09/guillermo-del-toro-interview-pinocchio-ai-art/>
- Ocampo-Rendón, J. (2022). La inteligencia artificial ha transformado las prácticas artísticas. Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte, 15, 195-228. Universidad Nacional de Colombia
- Rico Sesé, J. (2020). El diseñador gráfico en la era de la inteligencia artificial. EME, 8, 66-73. Universidad Politécnica de Valencia
- Rodríguez Ortega, N. (2020). Inteligencia Artificial y campo del arte. Paradigma, Revista Universitaria de Cultura, 23, 32-51. Universidad de Málaga
- Sanguinetti, Pablo (2021). La revolución de la creatividad artificial. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, 18, 90-95. Fundación Telefónica

LAS IMÁGENES DE LOS REFUGIADOS
UCRANIANOS Y AFGANOS EN LA PRENSA ESPAÑOLA
DE REFERENCIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO
DESDE EL *FRAMING*

ANTONIO PRIETO-ANDRÉS
Universidad San Jorge

CAYETANO FERNÁNDEZ ROMERO
Universidad San Jorge

ALFONSO CORRAL
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

Apenas habrá espacio para el debate si se afirma que dos de los fenómenos geopolíticos que en los últimos años han recibido todo el peso del foco periodístico internacional son Afganistán y Ucrania. Y es que, además, en lo que a movimientos forzosos de personas se refiere, hablamos de dos de los hitos más relevantes en la historia reciente de Europa y Occidente. En este trabajo profundizamos en el esclarecimiento de las crisis de refugiados que ambas coyunturas produjeron a partir del análisis de las fotografías que acompañaron a la cobertura informativa brindada por la prensa española. Nuestra hipótesis de partida es que el tratamiento periodístico brindado a los refugiados afganos difiere sobremedida del otorgado a los refugiados ucranianos

Aunque con altibajos, Afganistán lleva en primera línea informativa desde 2001, esto es, desde los atentados del 11 de septiembre en Nueva York y Washington (11S) que resquebrajaron los cimientos del capitalismo y que, contradiciendo a Francis Fukuyama, abrieron una nueva página en la Historia de la Humanidad. Uno de los cerebros de ese ataque fue Osama Bin Laden, cabeza visible de Al Qaeda, el grupo de

muyahidines que tuvo un papel relevante durante la intrusión soviética a Afganistán, iniciada en 1979, y que con el tiempo y los subsiguientes acontecimientos acabó declarado como organización terrorista. La respuesta norteamericana al 11S fue invadir el país asiático para acabar con Al Qaeda y apartar a los talibanes del poder, pues se creía que los segundos auspiciaban a los primeros. O por lo menos, no los perseguían. El ataque estadounidense, secundado por la OTAN, comenzó el 7 de octubre de 2001.

Veinte años después, coincidiendo con el vencimiento del plazo que Estados Unidos se había marcado para que las tropas desplegadas en Afganistán volviesen a casa y la seguridad recayese en las fuerzas afganas, este país asiático recobró todo el interés mediático internacional. Era el verano de 2021. Ya desde mayo, los talibanes habían venido recuperando el poder efectivo de las principales plazas y regiones, si bien el verdadero colapso se dio el 15 de agosto (Rashid, 2022). Ese día, los talibanes llegaron a la capital, Kabul; el presidente Ashraf Ghani abandonó el país; la OTAN y sus aliados comenzaron a evacuar sus embajadas; y, finalmente, lo que aquí nos ocupa, cientos de miles de personas trataban de huir de Afganistán. Muchas lo hacían por haber colaborado con los países occidentales durante la ocupación que siguió a la invasión de 2001. Otras solamente por querer vivir lejos del yugo talibán.

Aunque los afganos llevan abandonando forzosamente su país desde 1979, la primera vez que fuimos verdaderamente conscientes de esta realidad fue durante la crisis de refugiados de 2015, la de Oriente Medio, la de Siria e Irak: fue entonces cuando, gracias a la Agencia de Naciones Unidas de Atención a los Refugiados (ACNUR, 2016), descubrimos que, en los campos de acogida o las barcas, tanto en Turquía como en Grecia, había oriundos de Afganistán deseosos de alcanzar Europa. Ahora bien, lo de 2021 no tiene parangón. Según ACNUR (2023a), la cifra de refugiados afganos en otros países era de 2,6 millones de personas, la mayoría en Irán y Pakistán. A ellos había que sumar otros 3,5 millones de desplazados internos. El panorama es desolador, lo mismo que el hecho de que Afganistán haya desaparecido de los periódicos.

Con los corazones todavía encogidos por las imágenes que llegaban de Afganistán, el 24 de febrero de 2022 amanecimos con la noticia de que

Rusia había invadido Ucrania. Lejos de ser un hecho aislado o iniciar un nuevo conflicto, este ataque continuaba la escalada bélica abierta en 2014 y materializada en la ocupación de Crimea o la guerra del Donbás. En el fondo, la de febrero de 2022 no era más que la última tentativa rusa —o de su presidente, Vladimir Putin— de imponer en Kiev un gobierno favorable a sus intereses. En otras palabras, conseguir que Ucrania esté más cerca de Moscú que de Bruselas o Washington.

A diferencia de los acontecimientos que la precedieron, la última acometida rusa se dirigió a toda Ucrania y golpeó (sigue golpeando) las vidas de millones de personas. Solo así se entiende la masiva diáspora forzosa de ucranianos, particularmente, hacia Europa. Basta con volver a ACNUR (2023b) para comprobar que son ya más de 7 millones las personas que se han visto obligadas a salir del país, mientras se contabilizan otros 8 millones de desplazados internos.

2. EL TRATAMIENTO MEDIÁTICO DE LOS INMIGRANTES Y REFUGIADOS

En los últimos años, el fenómeno migratorio —y también el de los refugiados— ha despertado el interés en numerosas áreas de estudio debido a su impacto en diferentes estructuras, instituciones y agendas sociopolíticas, tanto españolas como internacionales. Entre ellos se encuentran los medios de comunicación que, haciéndose eco de estos procesos, han mostrado las múltiples facetas de este fenómeno poliédrico: desde las causas que lo originan hasta las formas en las que se realizan; desde los viajes y los periplos de las personas en sus trayectos hasta los aspectos relacionados con la acogida y la convivencia en las poblaciones de destino; desde las reacciones políticas y los cambios legislativos, generalmente tendentes a endurecer las medidas de entrada y permanencia, hasta el impacto que estas personas han tenido en el ámbito del mercado laboral o el sanitario, entre otros.

Por consiguiente, el estudio del tratamiento periodístico o la representación mediática de las migraciones es un área de investigación prolífica, siempre desde la base de que los medios de comunicación cumplen un rol categórico en la configuración de la realidad y la fijación de los temas

o discursos (Zapata-Barrero y Van Dijk, 2007). Estas investigaciones han sido realizadas tanto en torno a los medios tradicionales, donde sobresale la prensa (Igartua et al., 2005; Martínez Lirola, 2022) o la televisión (Benítez, 2013; Igartua et al., 2013; Igartua et al., 2014; Martín-García et al., 2022), como sobre los más recientes medios sociales, donde despunta Twitter (Zamora Medina et al., 2021; Arcila-Calderón et al., 2022; Osorio García de Oteyza y Catela Marcos, 2023).

Sin obviar que el profesional de la información cuenta con diferentes retos a la hora de elaborar una noticia (Rodrigo Alsina y Medina Bravo, 2013), lo cierto es que, al final, suele tender a la simplificación de la compleja realidad para hacerla accesible a unas audiencias amplias y variadas en ideologías o con diferentes conocimientos sobre el tema (Tajfel, 1984). Este proceso puede repercutir en la configuración de estereotipos que establecen en el imaginario colectivo un “nosotros”, portadores de valores y comportamientos considerados como correctos y legítimos, frente a los “otros”, generalmente pertenecientes a minorías (Muñiz e Igartua, 2004). Desde el punto de vista de la población autóctona, la otredad acaba relacionándose con actos de delincuencia o conflicto, o el desarrollo de sentimientos de riesgo o amenaza que pueden conducir a actitudes negativas hacia los inmigrantes y refugiados (Van Dijk, 2003; Thorbjørnsrud, 2015; Arcila Calderón et al., 2020; Amores et al., 2020; Gómez-Quintero et al., 2021).

En definitiva, una atención mediática sobredimensionada puede incrementar la preocupación del público por un asunto determinado como las migraciones (Lee et al., 2008).

2.1. EL IMPACTO DE LAS FOTOGRAFÍAS EN LA REPRESENTACIÓN DE LOS INMIGRANTES

En el caso de las imágenes, en concordancia con nuestro objeto de estudio, debemos afirmar que estas cumplen un papel importante dentro de la cobertura de la información sobre un acontecimiento, ya que aportan datos y una visión adicional que pueden contribuir a reforzar la información sobre el hecho o asunto al que se da cobertura en la noticia, además de ayudar a recordar mejor su contenido por parte del público (Muñiz et al., 2007). De hecho, al requerir menos esfuerzo mental en el

espectador, las fotografías producen efectos cognitivos o afectivos, lo que conlleva que sea más factible aceptar el enfoque visual que se le presenta, casi sin cuestionamiento (Coleman, 2010).

En cuanto al análisis del tratamiento de los inmigrantes y refugiados a través de las imágenes, no son muchos los estudios que los abordan en España. López del Ramo y Humanes (2016) determinaron, en relación con la crisis de los refugiados sirios de 2015, que los principales medios digitales europeos transmitieron una visión solidaria en favor de los protagonistas, revelando sus dificultades en sus países de origen o tránsito. Otro trabajo muy interesante analiza los elementos formales y compositivos de las imágenes sobre refugiados para determinar su significado y sus efectos sobre el observador (Bleiker et al., 2013).

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es observar cuáles son las características generales del tratamiento de los refugiados afganos y ucranianos a partir de las fotografías que se incluyen en las piezas periodísticas de cuatro diarios de referencia en España. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos: 1) descubrir qué encuadres noticiosos se vinculan a los refugiados ucranianos y afganos, a partir de las imágenes que acompañan a las piezas periodísticas analizadas, desde un análisis de contenido cuantitativo; 2) determinar qué categorías temáticas se desprenden de las imágenes a partir de un análisis de contenido cualitativo; y 3) analizar las diferencias entre los casos ucraniano y afgano.

4. METODOLOGÍA

El corpus del que parte este trabajo está formado por 225 piezas periodísticas, repartidas entre cuatro diarios de referencia en España, seleccionados por su número de lectores y por sus diferentes planteamientos ideológicos y periodísticos: *El País*, *El Mundo*, *ABC* y *La Vanguardia* (ver Tabla 1). Las piezas se han extraído de la plataforma especializada *MyNews* y fueron seleccionadas empleando los términos de búsqueda *refug** (el asterisco recoge todas las variantes de esta raíz) AND (afgan* OR “ucran*”), además de que aparecieran en los títulos o subtítulos de la

pieza periodística. De esta forma, nos asegurábamos la relevancia del término en el contenido de la información analizada.

Los periodos escogidos van desde septiembre de 2015 hasta diciembre de 2022, en el caso de los refugiados afganos, y desde el 24 de febrero hasta el 30 de abril de 2022 en el de los ucranianos. La razón para comenzar la recopilación de piezas de los refugiados afganos en 2015, a pesar de que su diáspora comenzó ya en 1979, es que queríamos contar con un número de unidades similar al caso ucraniano para poder hacer una comparación equitativa (finalmente, 116 piezas sobre refugiados afganos y 109 sobre ucranianos). En el supuesto ucraniano se acotó el periodo a los dos primeros meses de guerra, puesto que, después, el número de desplazados y el consiguiente interés informativo descendió en picado (ACNUR, 2022).

TABLA 1. Piezas periodísticas sobre refugiados afganos y ucranianos, por diarios (N y %)

	Afganos		Ucranianos		Total	
	N	%	N	%	N	%
El País	27	23,3	27	24,8	54	24
El Mundo	12	10,3	33	30,3	45	20
ABC	39	33,6	15	13,8	54	24
La Vanguardia	38	32,8	34	31,2	72	32
Total	116	100	109	100	225	100

Fuente: elaboración propia

De este modo, observamos que, del total de 225 unidades analizadas, *ABC* y *La Vanguardia* son los medios que han prestado más atención al caso afgano (33,6% y 32,8% de las piezas analizadas, respectivamente), mientras que la propia *La Vanguardia* (31,2%) y *El Mundo* (30,2%) lo han hecho con el ucraniano.

Sin embargo, como ya hemos adelantado, en este capítulo nos centramos exclusivamente en las fotografías que acompañan las citadas piezas periodísticas que tratan específicamente el tema de los refugiados. Y, en este sentido, el apoyo gráfico al texto que se da en cada uno de los diarios es diferente, tanto entre sí, como en relación con la cobertura que se ha dado a la situación de los refugiados afganos y ucranianos (Tabla 2).

TABLA 2. Fotografías sobre refugiados afganos y ucranianos, por diarios (N y %)

Imágenes	Afganos					Ucranianos				
	1	2	3 o más	Total		1	2	3 o más	Total	
	N	N	N	N	%	N	N	N	N	%
El País	11	6	0	23	31,9	14	8	1	33	40,2
El Mundo	5	2	0	9	12,5	17	2	0	21	25,6
ABC	13	1	0	15	20,8	6	4	0	14	17,1
La Vanguardia	23	1	0	25	34,7	10	2	0	14	17,1
Total	52	10	0	72	100	47	16	1	82	100

Fuente: elaboración propia

Así, se han encontrado un total de 154 imágenes, de las que se han analizado 153, puesto que solo se han codificado hasta dos fotografías por unidad, repartidas así: 71 (46,8% del total) correspondientes al caso afgano y 82 (53,2%) al ucraniano. Además, se observa que la presencia de apoyo gráfico en los textos es superior en la cobertura de los refugiados ucranianos (82 imágenes, repartidas entre 109 unidades, lo que supone el 75,2%), que en los afganos (72 instantáneas sobre 116, un 62,1%). Por diarios, *La Vanguardia* (34,7%) y *El País* (31,9%) recurren a fotografías para presentar a los refugiados afganos con mayor frecuencia que *ABC* (20,8%) o *El Mundo* (12,5%). En cuanto a las imágenes de los refugiados ucranianos, *El País* (40,2%) es el medio que más emplea este recurso, seguido de *El Mundo* (25,6%).

La técnica de investigación empleada es el análisis de contenido, tanto en su vertiente cuantitativa como cualitativa, favoreciendo la triangulación metodológica. Desde una perspectiva cuantitativa queremos describir e interpretar tendencias en la cobertura, mientras que cualitativamente, lejos de reducir la realidad a números o porcentajes, pretendemos atestiguar matices, contextos, significados, argumentos, connotaciones, etc. (Bardin, 1986; Sánchez Aranda, 2005; Román et al., 2011).

A nivel paradigmático, la teoría del encuadre resulta nuclear en nuestro trabajo. Según Entman (1993), el *framing* —como es denominada en el mundo angloparlante— refleja la inclinación del periodista por algunos aspectos de la realidad percibida con el fin de hacerlos más prominentes en el producto comunicativo. Para estudiar estos encuadres en las

imágenes periodísticas que acompañan la cobertura de ambas crisis de refugiados, nos hemos apoyado en la propuesta de Semetko y Valkenburg (2000) que establece cinco encuadres noticiosos genéricos o *frames*: responsabilidad, interés humano, conflicto, moralidad y consecuencias económicas. Por su relevancia para nuestro objeto de estudio, a esos cinco añadimos un sexto, el de consecuencias sociopolíticas, que ahonda en las derivaciones que una determinada acción puede ejercer en individuos, grupos, instituciones, regiones o países.

En definitiva, se ha empleado el análisis cuantitativo para medir de forma objetiva la presencia de cada uno de los encuadres indicados, tanto en conjunto, como por diarios y tipos de refugiados. Esto se ha complementado con el análisis cualitativo, que ha permitido observar las imágenes y crear y codificar, de forma inductiva, las categorías temáticas que iban surgiendo conforme se analizaban las imágenes para después agruparlas en macrocategorías. Todo ello ha facilitado ver las relaciones entre todas ellas, pudiendo también diferenciar por tipos de refugiados y diarios, como mostraremos en el apartado de resultados. Nos hemos servido del programa informático *NVivo* para poder realizar de forma ordenada esta tarea y para la obtención de resultados.

5. RESULTADOS

5.1. LOS ENCUADRES NOTICIOSOS DE LAS FOTOGRAFÍAS DE LOS REFUGIADOS UCRANIANOS Y AFGANOS

A partir del análisis cuantitativo de contenido que revisa el tipo de encuadre noticioso predominante tras la observación de conjunto de cada una de las fotografías, el *frame* más frecuente es el de interés humano (64,1%), seguido por el de conflicto (12,4%), atribución de responsabilidad (9,2% cada uno) y moralidad (7,2%). Los de consecuencias sociopolíticas (3,9%) y socioeconómicas (3,3%) quedan ya muy diluidos. Ahora bien, si nos fijamos en cada uno de los casos por separado, y cuyos resultados presentamos en la Tabla 3, divididos por diarios y por tipología de refugiados, los afganos son presentados desde el encuadre de interés humano de forma predominante (45,8% de los seis posibles), aunque el de conflicto también es muy relevante (23,6%). En un tercer

estrato se encuentran los de atribución de responsabilidad y moralidad (11,1% cada uno), con el resto ya sin apenas importancia.

El tratamiento del caso ucraniano es sustancialmente diferente. El interés humano sigue siendo el referente, pero con un valor del 80,2% sobre todos los encuadres posibles (casi el doble que con los afganos). Por su parte, la atribución de responsabilidad (7,4%) y las consecuencias sociopolíticas (4,9%) ocuparían un segundo escalón, mientras que el resto de los encuadres son muy poco significativos.

Si observamos las diferencias por diarios, *El País*, que, recordemos, aporta el 40,2% de las fotografías del corpus, a pesar de que se fija en el interés humano del caso afgano (30,4% de sus encuadres) y del ucraniano (71,9%) como principal encuadre noticioso, no es el que más lo hace, puesto que *El Mundo* (90,5%) y *La Vanguardia* (85,7%) tratan a los refugiados ucranianos casi exclusivamente desde esta perspectiva. En la representación de los afganos, *El País* es el que menos los muestra desde esta perspectiva humana (30,4%), frente al 60% de *La Vanguardia* y el 55,6% de *El Mundo*, que son los que más lo hacen.

TABLA 3. Encuadre de las imágenes por refugiados y diarios (N y %)

		El País		El Mundo		ABC		La Vang.		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Atribución de responsabilidad	Afg.	4	17,4	0	0	0	0	4	16	8	11,1
	Ucr.	4	12,5	1	4,8	1	7,1	0	0	6	7,4
Interés humano	Afg.	7	30,4	5	55,6	6	40	15	60	33	45,8
	Ucr.	23	71,9	19	90,5	11	78,6	12	85,7	65	80,2
Conflicto	Afg.	5	21,7	3	33,3	5	33,3	4	16	17	23,6
	Ucr.	2	6,3	0	0	0	0	0	0	2	2,5
Moralidad	Afg.	3	13	0	0	3	20	2	8	8	11,1
	Ucr.	0	0	0	0	2	14,3	1	7,1	3	3,7
Consecuencias económicas	Afg.	3	13	1	11,1	0	0	0	0	4	5,6
	Ucr.	1	3,1	0	0	0	0	0	0	1	1,2
Consecuencias sociopolíticas	Afg.	1	4,3	0	0	1	6,7	0	0	2	2,8
	Ucr.	2	6,3	1	4,8	0	0	1	7,1	4	4,9
Total	Afg.	23	100	9	100	15	100	25	100	72	100
	Ucr.	32	100	21	100	14	100	14	100	81	100

Fuente: elaboración propia

Si nos detenemos en el encuadre de conflicto, el segundo más presente en la prensa de referencia, *El País* es el único que lo vincula —si bien muy escasamente— al caso ucraniano (2,5% de sus encuadres). En cambio, los refugiados afganos sí se relacionan con el encuadre del conflicto, especialmente para *El Mundo* y *ABC* (33,3% en ambos diarios).

Este último rotativo, *ABC*, demuestra mayor inclinación por el encuadre de moralidad tanto para reflexionar sobre los refugiados ucranianos (20% de sus encuadres sobre este grupo), como de los afganos (14,3%). Solo *El País* le otorga un valor que se acerca (13%), y únicamente en la cobertura de los refugiados afganos. Finalmente, respecto al encuadre de atribución de responsabilidad, es más relevante en *El País* (17,4%) y *La Vanguardia* (16%), especialmente para las personas afganas y su situación. El resto de los encuadres quedan ya muy diluidos, tal y como puede observarse en la tabla.

5.2. LAS CATEGORÍAS TEMÁTICAS SOBRE LOS REFUGIADOS DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO CUALITATIVO

El análisis de contenido cuantitativo se ha complementado con otro de corte cualitativo, donde, como hemos explicado en el apartado metodológico, se iban obteniendo, de manera inductiva, categorías temáticas a partir de la observación de las fotografías. A partir de ahí se han observado puntos de conexión para agruparlas en macrocategorías, que presentamos a continuación (Tabla 4).

TABLA 4. *Tipología de los refugiados (N)*

Tipología de refugiados	Referencias
Mujer	73
Niños	71
Familia	55
Masas	20

Fuente: elaboración propia

Al atestiguar qué tipología de refugiados se presenta en las imágenes, nos hemos preocupado especialmente por la representación de las mujeres y los niños, cuya aparición es muy frecuente, ya que, del total de

153 imágenes, concurren en casi una de cada dos fotografías analizadas, en ambos casos. En este sentido, las familias —siempre que sean reconocibles como tales— también se muestran en un tercio de los casos. Por último, la representación de los refugiados afganos y ucranianos como una masa despersonalizada es menor.

FIGURA 1. *Una mujer con su hijo en la estación de Leópolis*



Fuente: *El Mundo*. 04/03/2022. Dkitwood / Getty

En la categoría denominada “Cómo presentan los medios a los refugiados”, en 51 fotografías se les muestra como personas con las que el lector español se podría identificar, por su similitud con nosotros, ya sea por sus rasgos, su forma de vestir o de desplazarse. Esta realidad es claramente perceptible en el caso de los refugiados ucranianos (Figura 1),

por su origen europeo, pero que tampoco es único de ellos, ya que puede constatarse igualmente en los afganos, sobre todo en las fotografías que mostraban su periplo migratorio forzado por la salida occidental de su país en el verano de 2021, realizado en aviones.

Otra categoría detectada es la que indica que los refugiados aparecen posando ante la cámara, mirando hacia ella, lo que les humaniza. De hecho, es común que se acompañe de un pie de foto donde suelen darse nombres y permite el contacto directo entre el fotografiado y el lector del diario (Figura 2).

FIGURA 2. Arezu, segunda por la izquierda, con su familia en Lesbos



Fuente: ABC. 26/09/2021. ACNUR

La tercera macrocategoría es la que evidencia el estado de ánimo del refugiado. En 30 fotografías se aprecia claramente la tristeza, mientras solo en 13 aparecen sonriendo, siempre y cuando hayan alcanzado ya su destino en el país de acogida. La cuarta macrocategoría es la que relata el viaje migratorio, dando énfasis a las dificultades propias del mismo (44 instantáneas) o las condiciones de vida en los campos de refugiados (19). Estas últimas están más vinculadas al refugiado afgano por la

propia naturaleza de su viaje, más largo y dificultoso, también desde el punto de vista burocrático, por el cruce de las numerosas fronteras que le separan de un destino final satisfactorio (Figura 3).

FIGURA 3. Jóvenes migrantes afganos se esconden de la policía tras entrar ilegalmente en Turquía desde Irán el pasado lunes



Fuente: *La Vanguardia*. 26/08/ 2021. Murad Sezer. Reuters

Una quinta categoría global sería la que se ocupa de la actividad que realizan los refugiados una vez llegan a su destino de acogida. Así, en 20 fotos parecen querer llevar una vida normalizada (estudiando, por ejemplo, o en momentos de ocio en familia), y en cuatro más incluso trabajando. Solo en tres se les presenta protestando, generalmente contra la guerra o las condiciones actuales en su país de origen.

Desde el punto de vista del país de acogida, 13 imágenes se relacionan con aspectos de seguridad (sobre todo en el caso afgano), en otras 12 los líderes autóctonos actúan para solventar el reto que se les plantea, y en 11 más los ciudadanos españoles de a pie son los que se movilizan para ayudar, eso sí, de forma más evidente en el caso ucraniano que en el afgano. Finalmente, la última macrocategoría temática observada es la de la ayuda humanitaria, donde se presenta a personas o instituciones ofreciendo ayuda (31 casos) o bien se hace hincapié en el lado de la recepción de la misma por parte de los refugiados (16).

Si nos detenemos en las diferencias entre los refugiados ucranianos y afganos, en el caso de los primeros se ve que la representación de la mujer y de los niños es preponderante, ya que se muestra en más de la mitad de las fotografías analizadas (47 y 46, respectivamente, de 81).

Las familias son casi igualmente preponderantes (38 casos). La categoría que hemos denominado “son como nosotros” (Figura 4) tiene un peso muy importante (41) por las razones ya expuestas de cercanía etnográfica y cultural.

FIGURA 4. *Un policía húngaro ayuda a familias que llegan a la estación de tren de Záhony, en la frontera con Ucrania, tras huir de la guerra en su país*



Fuente: *La Vanguardia*. 30/03/2022. Christopher Furlong/Getty

En un segundo estrato, por número de imágenes, están las categorías de ofrecimiento de ayuda humanitaria (19), así como el estado de ánimo de evidente tristeza y las dificultades del viaje migratorio (18 cada una, Figura 5).

FIGURA 5. Familias de refugiados toman el tren desde la ciudad de Dnipro hasta la de Leópolis, en el interior de Ucrania, bajo la intensa nevada registrada ayer en el oeste del país



Fuente: *El Mundo*. 01/03/2022. Bernat Armangue / AP

Tampoco es desdeñable el empleo del posado de los refugiados ucranianos como forma de presentación en la prensa analizada (12 casos, Figura 6), intentando llevar una vida normal en su lugar de destino (10), mientras reciben ayuda (9), a veces por parte de españoles que se movilizan de forma autónoma (8), o mientras unos y otros sonríen (9). Por su parte, la representación de las personas como una masa deshumanizada tiene un peso menor (10 de 81).

FIGURA 6. Una familia ucraniana recién llegada a Polonia, en el centro de acogida del paso de Dorohuska, ayer



Fuente: *El País*. 27/02/2022. J. Villanueva

Si comparamos estos datos con el caso afgano, resulta coincidente el protagonismo de las mujeres, los niños y las familias, si bien en menor medida respecto a los ucranianos (26 de 72 para mujeres, 25 en los niños y 17 en las familias).

El segundo tropo más recurrente desde este análisis cualitativo es el referido a las dificultades del viaje migratorio (26, Figura 3) que, unido a las condiciones de vida en los campos de refugiados (16), le dotan de un protagonismo especial y claramente diferenciador respecto a los

ucranianos por las evidentes diferencias de tratamiento legal, así como de distancia entre los países de origen y su destino europeo.

En un segundo estrato, por su peso numérico, hay una variedad de temas, que van desde la seguridad (13, Figura 7), asunto que no aparece en el caso ucraniano, pasando por el ofrecimiento de ayuda (12) y la tristeza de su situación (12).

FIGURA 7. *Militares lituanos colocan alambre de espino en un punto de la frontera con Bielorrusia*



Fuente: ABC. 11/08/2021. Reuters

No se puede obviar que también se representa al refugiado afgano intentando llevar una vida normal, posando de cara ante la cámara (Figura 8) o mostrándolo como “uno de nosotros” (10 imágenes cada una). No obstante, estos mismos afganos en ocasiones aparecen retratados como una masa de personas que huyen (10).

FIGURA 8. Nilofar Bayat junto a su marido en el avión A400M del Ejército español



Fuente: ABC. 21/08/2021. ABC

6. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, son tres las conclusiones que hemos alcanzado. La primera es que la condición de refugiado, como persona que ha tenido que huir de su país contra su voluntad, en condiciones muy duras, debe despertar en la sociedad un interés humano y un compromiso social. Cuando el número de personas refugiadas es elevado, puede

suponer un reto difícil y, en ocasiones, conflictivo. Esto se refleja en las imágenes analizadas, si bien con particularidades muy claras en el tratamiento de afganos y ucranianos.

La segunda es que el tratamiento de los refugiados ucranianos es más cercano y amable, y parecen ser considerados, por su origen europeo y su apariencia, más próximos a nuestra cotidianidad. Por su parte, los afganos, a pesar de ser valorados como personas merecedoras de atención y cuidado por su condición de refugiados, también son vistos como problemáticos. En el fondo, la cobertura gravita entre lo paternalista y lo conflictivo.

Con todo, en tercer y último lugar, esto debería llevarnos a todos (sea periodistas, medios, académicos o lectores) a reflexionar sobre las causas de este tratamiento diferenciado y a proponer que se dé un contexto veraz de lo ocurrido. Si se mira desde una perspectiva constructiva, la fuerte carga social que tienen los medios también serviría para reforzar la influencia que pueden ejercer en el desarrollo de actitudes más positivas hacia la inmigración, es decir, en la construcción de sociedades en las que predomine una visión alejada de cualquier tipo de alarmismo y estigmatización de las migraciones, en general, y de los refugiados, en particular. Lo que siempre debería primar en la presentación de la información, ya sea gráfica o escrita, es la dignidad humana y la búsqueda de soluciones a estas duras situaciones, tanto en origen como en destino.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido financiado parcialmente por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón (Grupo de investigación de referencia S05_23R).

8. REFERENCIAS

- ACNUR (2016). *Global Trends: Forced Displacement in 2015*.
<https://bit.ly/3PuDy2u>
- ACNUR (2022, 10 de octubre). Datos sobre refugiados ucranianos.
<https://bit.ly/46EcYds>
- ACNUR (2023a, 22 de junio). Emergencia Afganistán. <https://bit.ly/435hZZi>
- ACNUR (2023b, 22 de junio). Emergencia Ucrania. <https://bit.ly/3r6mwOl>
- Amores, J. J., Arcila-Calderón, C. y Blanco-Herrero, D. (2020). Evolution of negative visual frames of immigrants and refugees in the main media of Southern Europe. *Profesional De La Información*, 29 (6).
<https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.24>
- Arcila Calderón, C., Blanco Herrero, D. y Valdez Apolo, M. B. (2020). Rechazo y discurso de odio en Twitter: análisis de contenido de los tuits sobre migrantes y refugiados en español. *Revista Español de Investigaciones Sociológicas*, 172, 21-40. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.172.21>
- Arcila-Calderón, C., Sánchez-Holgado, P., Quintana-Moreno, C., Amores, J. y Blanco-Herrero, D. (2022). Hate speech and social acceptance of migrants in Europe: Analysis of tweets with geolocation. *Comunicar*, 71, 21-35. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-02>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal
- Benítez Rodríguez, L. (2013). Representación audiovisual y red discursiva sobre las migraciones en el estrecho. En A. Granados Martínez (Ed.), *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación* (pp. 99-16). Trotta.
- Bleiker, R., Campbell, D. Hutchison, E. y Nicholson, X (2013). The visual dehumanisation of refugees, *Australian Journal of Political Science*, 48 (4), 398-416. <https://doi.org/10.1080/10361146.2013.840769>
- Coleman, R. (2010). Framing the Pictures in Our Heads: Exploring the Framing and Agenda-Setting Effects of Visual Images. En P. D'Angello y J. Kuypers (Ed.), *Doing News Framing Analysis Empirical and Theoretical Perspectives* (pp. 233-261). Routledge.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward a clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43 (3), 217-238. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Gómez-Quintero, J., Aguerri, J. y Gimeno-Monterde, C. (2021). Media representation of minors who migrate on their own: The 'MENA' in the Spanish press. *Comunicar*, 66, 95-105. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-08>

- Igartua, J. J., Barrios, I. M., Ortega, F. y Frutos, F. J. (2014). The image of immigration in fiction broadcast on prime-time television in Spain. *Palabra Clave*, 17 (3), 589-618. <https://doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.2>
- Igartua, J. J., Muñiz, C. y Cheng, L. (2005). La inmigración en la prensa española. Aportaciones empíricas y metodológicas desde la teoría del encuadre noticioso. *Migraciones*, 17, 143-181. <https://bit.ly/3ru0IMg>
- Igartua, J. J., Muñiz, C., Otero, J. A. y de la Fuente, M. (2013). La imagen de la inmigración en los informativos televisivos. Algo más que noticias. En J. Gómez Isla (Ed.), *Cuestión de imagen. Aproximaciones al universo audiovisual desde la comunicación, el arte y la ciencia* (pp. 215-240). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lee, N.-J., McLeod, D. M. y Shah, D. V. (2008). Framing Policy Debates: Issue Dualism, Journalistic Frames, and Opinions on Controversial Policy Issues. *Communication Research*, 35 (5), 695-718. <https://doi.org/10.1177/0093650208321792>
- López del Ramo, J. y Humanes, M. L. (2016). Análisis del framing visual y sus componentes en el tratamiento fotográfico de la crisis de los refugiados sirios en medios de prensa internacional. *Scire: Representación Y organización Del Conocimiento*, 22 (2), 87-97. <https://doi.org/10.54886/scire.v22i2.4395>
- Martínez Lirola, M. (2022). A critical discourse study of the portrayal of immigrants as non-citizens in a sample from the Spanish press. *Lengua y migración*, 14 (1), 69-91. <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1053>
- Martín-García, T., Marcos-Ramos, M. y González-de-Garay, B. (2022). Cómo son los personajes inmigrantes en las series españolas emitidas en plataformas de streaming. *Revista De Comunicación De La SEECI*, 55, 37-56. <https://doi.org/10.15198/seeci.2022.55.e776>
- Muñiz, C. y Igartua, J. J. (2004). Encuadres noticiosos e inmigración. Un análisis de contenido en prensa y televisión españolas. *Zer*, 9 (16). <https://bit.ly/43mK9z9>
- Muñiz, C., Igartua, J. J., de la Fuente M. y Otero, J. A. (2008). Imágenes periodísticas de la inmigración. Aportaciones metodológicas al estudio de la comunicación visual. *Anàlisi: Quaderns De Comunicació I Cultura*. 37, 31-48. <https://bit.ly/46LbiP5>
- Osorio García de Oteyza, M. y Catela Marcos, I. (2023). Tuits sobre la población migrante durante las elecciones políticas de la Comunidad de Madrid. *Comunicación Y Sociedad*, 8418, 1-20. <https://doi.org/10.32870/cys.v2023.8418>
- Rashid, A. (2022). El descenso de Afganistán al caos: el retorno de los talibanes. *Cuadernos de estrategia*, 216, 213-226. <https://bit.ly/3NKnJSR>

- Rodrigo Alsina, M. y Medina Bravo, P. (2013). Medios de comunicación, migraciones y construcciones identitarias. En A. Granados Martínez (Ed.), *Las representaciones de las migraciones en los medios de comunicación* (pp. 39-57). Trotta.
- Román, M., García A. y Álvarez, S. (2011). Tratamiento informativo de la mujer inmigrante en la prensa española. *Cuadernos.Info*, 29 (2), 173-186. <https://doi.org/10.7764/cdi.29.247>
- Sánchez Aranda, J. J. (2005). Análisis de contenido cuantitativo de medios. En M. R. Berganza Conde y J. A. Ruiz San Román (Coord.), *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación* (pp. 207-228). McGraw Hill.
- Semetko, H. A. y Valkenburg, P. M. (2000). Framing European Politics: A Content Analysis of Press and Television News. *Journal of Communication*, 50 (2), 93-109. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2000.tb02843.x>
- Tajfel, H. (1984). Grupos humanos y categorías sociales. Herder.
- Thorbjørnsrud, K. (2015). Framing Irregular Immigration in Western Media. *American Behavioural Scientist*, 59 (7), 771-782. <https://doi.org/10.1177/0002764215573255>
- Van Dijk, T. A. (2003). Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina. Gedisa.
- Zamora Medina, R., Garrido Clemente, P. y Sánchez Martínez, J. (2021). Análisis del discurso de odio sobre la islamofobia en Twitter y su repercusión social en el caso de la campaña “Quítale las etiquetas al velo”. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 65, 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3383>
- Zapata-Barrero, R. y Van Dijk, T. A. (2007). Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones. CIDOB. <https://bit.ly/3DgzcV7>

GRÁFICA CONTEMPORÁNEA: CONTINUO DESPLAZAMIENTO DE SUS FRONTERAS EN LA ERA GLOBAL

ANA TOMÁS MIRALLES

Universitat Politècnica de València

CHELE ESTEVE SENDRA

Universitat Politècnica de València

OCTAVIO IRVING HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo del arte contemporáneo, cada vez es más evidente una tendencia¹³¹ hacia la difuminación de los límites y fronteras en el arte gráfico. Inducidos por los avances tecnológicos, los artistas cuentan con mayores posibilidades para explorar y expresarse, rompiendo las barreras establecidas en el pasado. De esta manera, se liberan de las restricciones y limitaciones heredadas, ampliando sus horizontes creativos. Los materiales utilizados en las obras ya no se limitan a los tradicionales como lápices, pinceles y papel, a estos se suma el ámbito digital, normalizado y aceptado como medio e instalado para crear nuevas oportunidades. El vídeo "Fronteras gráficas desdibujadas y en expansión"¹³² que se produjo en el I Congreso Internacional: "Conocimiento en la Frontera" puede visualizarse en línea para entender mejor este discurso.

¹³¹Mirchandani, Vinnie, *The New Polymath: Perfiles en Innovaciones Compuesto-Tecnología*, John Wiley & Sons, (2010).

¹³² <http://bit.ly/3QaKgeu>

1.1. HERRAMIENTAS PARA LA GENERACIÓN DE OBRA

En la actualidad, los artistas disponen de herramientas tecnológicas para la creación de obras de arte, así como numerosos softwares de diseño, tabletas gráficas y pantallas táctiles, entre otros muchos dispositivos que van aportando nuevas experiencias. Incluso si pensamos en tecnologías como la Realidad Virtual, el Big Data y el diseño 3D, se observa que el arte está siendo conducido a una nueva dimensión de la que emergen nuevas tipologías de artistas con formaciones que distan de las que entendemos como las referencias de escuela clásica. Hoy ya es posible fusionar arte y tecnología. Al detenernos en siglos anteriores, advertimos cómo en el renacimiento, ciencia y humanidades era un binomio inseparable donde polímatas como Leonardo Da Vinci, arquetipo del hombre renacentista o Miguel Ángel, Descartes o Tesla destacaron independientemente de la época en que vivieron. Es precisamente desde esta sabiduría donde se aglutinan conocimientos sobre campos diversos de la ciencia, el arte o las humanidades. Estamos viviendo una auténtica revolución que marida, lo real con lo virtual, conduciéndonos a una transformación digital. En este momento los perfiles polímatas son cada vez más demandados. En un mundo donde la tecnología es omnipresente, cada vez se valora más la habilidad de combinar ciencia y arte.

Es, en esta fusión entre arte y tecnología donde han tenido lugar nuevas formas de expresión gráfica, como la animación digital, el diseño de interfaces de usuario, la ilustración vectorial, los hologramas y, más recientemente, los NFT. Estos últimos son activos digitales asociados al arte y surgen incentivados por el desarrollo, evolución, innovación y expansión de la tecnología Blockchain. Blockchain es un sistema de registro distribuido que permite la creación de una base de datos compartida y segura entre múltiples usuarios, sin intermediarios. Esto ha servido como una base formal y conceptual para intentar democratizar los diferentes procesos de producción artística¹³³.

¹³³ <https://bit.ly/3O8XwO5>

1.2. CULTURA VISUAL CONTEMPORÁNEA

Desde esta perspectiva la gráfica como disciplina, se encuentra en constante interacción y conectada con diversos aspectos de la cultura visual contemporánea. El desarrollo en la producción de imágenes, la evolución del concepto de matriz y la adopción de nuevos formatos para la presentación de obras gráficas se ven cada vez más influenciados por otras manifestaciones artísticas y culturales.

El escenario actual puede ser descrito como un amplio mapa poblado por diversos representantes del ámbito cultural, dando lugar a una compleja cartografía del universo gráfico. Dentro de este territorio, existen grupos que definen sus enfoques en torno a posturas formalistas o conceptuales, lo que genera un debate constante entre la idea y el proceso.

Ningún acontecimiento artístico se puede considerar sin situarlo en su contexto temporal. Este principio fundamental contribuye a comprender por qué surgen diversos actores y escenarios culturales, que a su vez definen los temas de debate y establecen pautas determinantes en este caso en relación con la gráfica y sus límites. Sin embargo, es importante considerar que este proceso puede distorsionar la esencia del fenómeno artístico y su relación intrínseca con el medio que lo engendra. Al respecto, las bienales y trienales, por ejemplo, desempeñan un papel crucial al establecer paradigmas en el discurso artístico y se les atribuye la responsabilidad de definir lo que se considera vanguardia. Estos eventos desafían conceptos establecidos que con el tiempo han adquirido una sólida tradición, generando así un cuestionamiento necesario.

Es innegable que los procesos artesanales del grabado han experimentado una decadencia debido a los avances en la tecnología digital, al introducir nuevos medios de generación y reproducción de imágenes. El desarrollo y evolución de periféricos de salida para la impresión gráfica ha perfeccionado aún más estos procesos. Ahora contamos con soportes técnicos propios de la era digital que nos permiten crear obras que trascienden lo tangible, llevándonos desde el objeto artístico hasta creaciones que existen únicamente en el metaverso.

1.3. NUEVAS PLATAFORMAS ARTÍSTICAS

Es importante tener presente que esta problemática no es algo nuevo, ya que ha sido manifestada a lo largo del tiempo con el surgimiento y evolución de la fotografía y los procedimientos fotomecánicos durante la revolución poligráfica del siglo XX. Otros argumentos también contribuyen a esta desestimación de los soportes más tradicionales. Algunos discursos abogan por una nueva democratización del arte, procesos de producción más rápidos, plataformas más accesibles y sostenibilidad económica y medioambiental en las nuevas prácticas artísticas y culturales. Sin embargo, algunos de estos argumentos son cuestionables, especialmente en relación con el reciente fenómeno NFT.

La existencia y el funcionamiento sostenible de la Blockchain, plataforma que alberga estos activos digitales, depende de un sistema de ordenadores distribuidos en todo el mundo, lo que garantiza la descentralización de los medios informáticos. Sin embargo, es importante no olvidar que el proceso de verificación de transacciones en la Blockchain requiere una gran potencia de procesamiento y, como resultado, un alto consumo de electricidad.

El concepto de descentralización en la tecnología Blockchain implica su creciente adopción por parte de un número cada vez mayor de usuarios, lo que a su vez aumenta el tráfico de datos y activos digitales. Sin embargo, es importante destacar que esta tecnología también tiene implicaciones ambientales significativas, principalmente debido a su alto consumo de energía. No obstante, los desarrolladores de esta tecnología trabajan en nuevas estrategias que implican un menor consumo. La tecnología Blockchain puede reducir el gasto energético a través de la implementación de algoritmos de consenso más eficientes, como Proof of Stake¹³⁴ en lugar de Proof of Work, que requiere menos energía para validar transacciones y asegurar la red. Proof of Stake (PoS) es un algoritmo de consenso utilizado en Blockchain que se basa en la participación de los usuarios que poseen una cantidad determinada de criptomonedas en la red. En lugar de resolver problemas matemáticos complejos

¹³⁴Prueba de participación. "Proof-of-Stake Algorithmic Methods: A Comparative Summary". Social Science Research Network (SSRN). 11-03-2018. <https://bit.ly/43MgZcR>

como en Proof of Work (PoW), los validadores de la red son elegidos al azar para validar las transacciones y asegurar la red. Los usuarios que poseen más criptomonedas tienen más probabilidades de ser elegidos como validadores y, a cambio, reciben recompensas en forma de nuevas criptomonedas. PoS consume mucho menos energía que PoW, lo que lo hace más eficiente y sostenible a largo plazo¹³⁵.

1.4. DESAFÍOS GLOBALES Y ODS

En este sentido es oportuno mencionar el compromiso que todos debemos asumir frente a los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)¹³⁶. Es fundamental comprender cómo el arte, la ciencia y el desarrollo tecnológico pueden convertirse en motores para generar un entorno sostenible y equitativo. Numerosos son los proyectos que demuestran como artistas y científicos colaboran para explorar temas interdisciplinarios y encontrar nuevas formas de abordar los desafíos globales¹³⁷.

El establecimiento de nuevos paradigmas en el arte plantea interrogantes sobre los criterios que se siguen en este proceso. Al parecer, el juicio de vanguardia artística y pensamiento se reconfiguran en paralelo al desarrollo de la tecnología y su capacidad para satisfacer necesidades expresivas, comunicativas e interacciones globales de manera más efectiva. Esto, a su vez, puede llevar a una disminución de los argumentos que respaldan un arte realmente conceptual, donde existe coherencia entre la idea y el medio utilizado para expresarla.

Gran parte del arte producido en la actualidad está estrechamente relacionado con el uso de dispositivos tecnológicamente avanzados¹³⁸, y tiende a centrarse cada vez más en efectos visuales impactantes. De este modo se incorporan estrategias como el emplazamiento en espacios públicos, el uso de grandes pantallas, hologramas, realidad virtual y experiencias inmersivas. Estos recursos están más vinculados al mundo del

¹³⁵ <https://bit.ly/43KV3yW>

¹³⁶ <https://bit.ly/3q3Sdaw>

¹³⁷ <https://bit.ly/3q20awS>

¹³⁸ <https://bit.ly/3KhTiIV>

espectáculo audiovisual y sensorial, careciendo en muchos casos de un contenido reflexivo más allá del objetivo de entretener.

Tal vez esta simbiosis es el vehículo que nos aproxima al concepto de vida como una obra de arte al que se refería Nietzsche¹³⁹. Las humanidades al asociarse con la tecnología nos conducen a un futuro del ecosistema digital, que nos acerca al resurgimiento de la polimatía a que nos referimos anteriormente. De este modo, estas producciones están adquiriendo un estatus de fetichismo en la era contemporánea, siendo respaldadas en ocasiones por reconocidas ferias de arte, galerías consolidadas y museos de renombre.

Para comprender la gráfica contemporánea, es necesario reconocer que nos encontramos en un constante proceso de adaptación a los cambios técnicos e iconográficos que afectan a los agentes involucrados. En lugar de aferrarnos a definiciones desactualizadas, debemos considerar el grabado como un territorio en el que la integración de todas las artes permite atravesar sus fronteras con fluidez. Esto nos permitirá mantenernos actualizados y en sintonía con las transformaciones del campo gráfico.

2. OBJETIVOS

- Analizar las nuevas tecnologías desde su revolución en la forma de circulación y consumo de la obra de arte.
- Afianzar y consolidar expresiones como la del arte generativo o procedural (creado en parte o totalmente mediante el uso de sistemas autónomos) impulsado por los NFT.
- Estudiar y vincular las nuevas formas de creación artística como la realidad virtual y la inteligencia artificial, dentro de las cuales la imagen gráfica (tangibles e intangibles) encuentra un espacio muy fértil de expansión en su desarrollo formal.
- Generar la oportunidad de reflexión al espectador del arte ante el término de gráfica residual.

¹³⁹ <https://bit.ly/43GWSNa>

- Renacer conceptos como gráfica fugada para que cada participante que experimente el formato artístico de primera mano, pueda sensibilizarse ante problemáticas tan acuciantes que nos indican los ODSs.
- Aportar motivación adicional al artista para seguir explorando nuevos caminos de la imagen gráfica interconectando disciplinas en la frontera.
- Promover la discusión para conectar contenidos teóricos con las praxis, estableciendo las circunstancias y retos a los que nos enfrentamos los artistas
- Profundizar en la gestión y sistematización de jerarquías y recursos comunicativos.
- Conocer y comprender el proceso de expansión del arte gráfico, a partir de conceptos como la gráfica fugada, tangente o residual.
- Promover estilos y disciplinas artísticas sostenibles.
- Cultivar la curiosidad desde el acercamiento social, desarrollando la imaginación para transmitir una praxis comunitaria.
- Provocar respuestas ante la evidente realidad, enfatizando en la necesidad de reflexionar y generar conciencia pública y privada de los dictámenes acordados en los ODSs 2030, sobre todo el 7, 9, 13 y el 15.
- Aportar visibilidad y transformación cultural a partir de la relación arte-ciencia, estableciendo relaciones entre el uso cotidiano de la tecnología y la conciencia social del arte.

FIGURA 1. Objetivos de desarrollo sostenible

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



Fuente: Europa Press/ sociedad /medio ambiente
europapress.es

3. METODOLOGÍA

Codificar significa reflexionar ante los códigos desde otras aperturas digitales y su fusión como: la fotografía artística, el video-arte, la instalación multimedia, performances, pintura, escultura, dibujo, acciones cooperativas y sus registros documentales visuales.

Desde esa perspectiva podemos derivar a obras bidimensionales, tridimensionales o simplemente sensoriales donde las emociones quedan afectadas según la experiencia de cada receptor, relacionándose con lo mostrado en su integridad háptica.

El antropólogo francés Marc Augé (1935), en revisión al trabajo del filósofo Jean Bertrand Pontalis (1924-2013), hace referencia a cómo los recuerdos servirían de pantallas para las huellas, a veces simuladamente nimias como un olor o un sabor, que son las que objetivamente ocultan sin descuidar que albergan contenido del pasado. Al respecto de estas

huellas detalla Augé: “están en cierto modo desconectadas de todo relato posible o creíble; se han desligado del recuerdo.¹⁴⁰” Por tanto, al trabajar desde diferentes estructuras, desde diferentes perfiles, pero siempre desde la creatividad, se potencia la investigación artística sin cerrarla a un único discurso.

La metodología propuesta por los autores parte de lograr que lo limítrofe se pueda integrar en la producción desde el pensamiento gráfico característico de los artistas.

En el siglo XXI, nos encontramos en una situación similar a la que ocurrió en el siglo pasado, donde el espíritu de la gráfica trasciende las convenciones ortodoxas y se adentra en lo heterodoxo en busca de su lugar en el arte como medio de creación contemporánea. En este contexto, la codificación implica repensar los códigos establecidos y los nuevos formatos gráficos, así como encontrar formas de relacionarlos. La investigación en esta disciplina, en constante evolución, va más allá de lo formal, abarcando aspectos semánticos y poéticos. En este ámbito, resulta difícil discernir hasta qué punto se está expandiendo o implosionando, es una confusión en un vacío oscuro que atravesamos para ir encontrando nuestro camino. Es complicado definir los límites de términos y lenguajes artísticos en sí mismos, va más rápida la creación que su verbalización. (Ansio, Tania 2017).¹⁴¹

Los artistas han logrado explorar diversos campos de manera académica y pura, así como fusionarlos con la heterogeneidad que ofrecen otras herramientas, métodos y recursos donde los avances científicos juegan un papel crucial. Esta fusión ha dado lugar a espectaculares hibridaciones entre lo analógico y lo digital, como se evidencia en las estampas producidas para el proyecto liderado por la maestra Carmen Razo de México, titulado "Las mil y una estampas". En este proyecto, destaca cómo se combinan diferentes elementos y técnicas para crear obras artísticas únicas y cautivadoras, donde incluso han llegado intervenciones

¹⁴⁰ Augé, Marc. Las formas del olvido. Barcelona: Editorial Gedisa. (1998)

¹⁴¹"La deriva gráfica con el grabado a la deriva ", por Tania Ansio Martínez para el III Congreso internacional de investigación en artes visuales. ANIAV 2017.: glocal [codificar, mediar, transformar, vivir] 2017, ISBN: 978-84-9048-573-6. <https://bit.ly/471ETUK>

producidas por artistas que incluyen la inteligencia artificial para sus creaciones.¹⁴²

FIGURA 2. La primera estampa es un grabado de la artista e investigadora (UPV) Ana Tomás para la exposición: *Las mil y una Estampas*. En la segunda fase del proyecto se debía seleccionar una obra y modificarla por otro artista diferente, en este caso la artista e investigadora (UPV), Chele Esteve utilizó el programa Midjourney, indicando atributos que conformaron el resultado final que se observa en la imagen. *Imágenes: Proyecto Las mil y una estampas (2023)*.



Fuente: Cortesía de las artistas

¹⁴² “Las mil y una estampas: El multiverso de la imagen gráfica como sincretismo cultural en Iberoamérica” es un proyecto que se sustenta en la Teoría de Juegos y la Teoría de la complejidad, como estrategias para la producción de arte gráfico. Tiene como fin el gusto por hacer y compartir el trabajo de artistas interdisciplinarios, reuniendo métodos y saberes respecto al entorno de la gráfica analógica y digital, propiciando el diálogo y la reflexión colectiva sobre las actuales tendencias. <https://bit.ly/44ZMNfr>

4. DISCUSIÓN: DESDE LA HISTORICIDAD Y LA POLIVALENCIA.

Desde los procesos vivos y la experimentación transversal, podemos dar valor y reconocer el lenguaje gráfico como un medio de creación y de comunicación. Desde que el hombre y la tecnología se “conectan”, debemos estimar el tipo de colaboración y la construcción del discurso desde diferentes perspectivas.

Si los orígenes de la gráfica los tenemos desde la prehistoria, permitámonos situarnos muchos siglos adelante hasta llegar a la conocida **primera Galaxia de Gutenberg**¹⁴³ que tanto legado histórico nos dejó. La tipografía móvil pasa a ser el motor que posibilita una revolución y la accesibilidad a la cultura icónica gracias a la invención de los tipos móviles metálicos. El publicar libros fue una de las armas más poderosas de las que nos han precedido y que obtuvo conquistas sociales, culturales y científicas más importantes, donde la compaginación e ilustración mediante la imagen xilográfica y calcográfica cobraron gran protagonismo.

Después acontecerá la super mecanización de las artes gráficas que devino con la **segunda Galaxia de Gutenberg**. Impulsado por la fotomecánica se consiguió reducir costes y producir a gran escala publicaciones para que más gente pudiese acceder a la información y la cultura en plena revolución industrial. Desde la segunda mitad del s. XVIII, tras casi un siglo con una fuerte evolución, no se detendría esto hasta tropezar por casualidad con las geniales invenciones de la litografía 1796 y la serigrafía en 1916 (Chavarria y Arias, 2017)¹⁴⁴. A estos avances le siguen de forma imparable “in crescendo” la experimentación química introduciendo modernas tecnologías fotosensibles en un auge inaudito.

¹⁴³ Note that Marshall McLuhan himself states quite clearly that "although the main theme of this book is the Gutenberg Galaxy or a configuration of events, which lies far ahead of alphabet and of scribal culture, it needs to be known why, without alphabet, there would have been no Gutenberg. McLuhan 1962, p.40. "El término 'Galaxia Gutenberg' fue acuñado por el canadiense profesor de literatura inglesa Marshall McLuhan en su obra 'La galaxia Gutenberg: génesis del homo typographicus'".

¹⁴⁴ Chavarria, F. H., & Arias, O. Acercamientos al Grabado. *Káñina*, 2017. 41(1), 69.

Hacia el primer cuarto del s. XX y en un ritmo imparable en las comunicaciones, llega la divulgación en masa de la mano de la radio y la televisión: progresando así desde una imagen analógica a una imagen virtual. Es la que denominamos **tercera Galaxia de Gutenberg**, por lo increíble e indiscutible de sus avances. A finales del s. XX la impresión digital encabeza el sistema de reproducción. Surgen los primeros programas informáticos con sus aplicaciones. La revolución informática comienza a introducir avances tecnológicos desde entonces hasta hoy día. Se podría decir que nos encontramos en el punto donde se situaba la revolución industrial en la década de 1820¹⁴⁵, progreso que destaca por su contribución a la cultura y al progreso de las ideas.

Llegamos al s. XXI con la **cuarta Galaxia de Gutenberg**, coincide una amplia implementación de las páginas web, APPS, popularización de redes sociales, video-llamadas, ... dando un giro a la era de las comunicaciones.

En la **quinta galaxia de Gutenberg**, se abre debate acerca del impacto de los NFT (Tokens No Fungibles) y la Inteligencia Artificial (IA) en la generación de arte gráfico. Estas herramientas nos acercan hacia una democratización en la creación y distribución de obras de arte, así como una exploración del metaverso. (Polo Serrano et al., 2023)¹⁴⁶.

Los NFT, o Tokens No Fungibles (Non-Fungible Tokens en inglés), son representaciones digitales únicas y no intercambiables que utilizan la tecnología Blockchain para garantizar su autenticidad, propiedad y escasez. A diferencia de las criptomonedas tradicionales, como Bitcoin o Ethereum, que son fungibles y pueden intercambiarse entre sí en función de su valor y cantidad, los NFT son únicos y no pueden ser intercambiados uno por otro en igualdad de valor. Son creados utilizando estándares específicos de la Blockchain, como el ERC-721 (utilizado en la red Ethereum) o el ERC-1155, que permiten asignar metadatos y atributos únicos a cada token. Estos atributos pueden incluir información sobre el

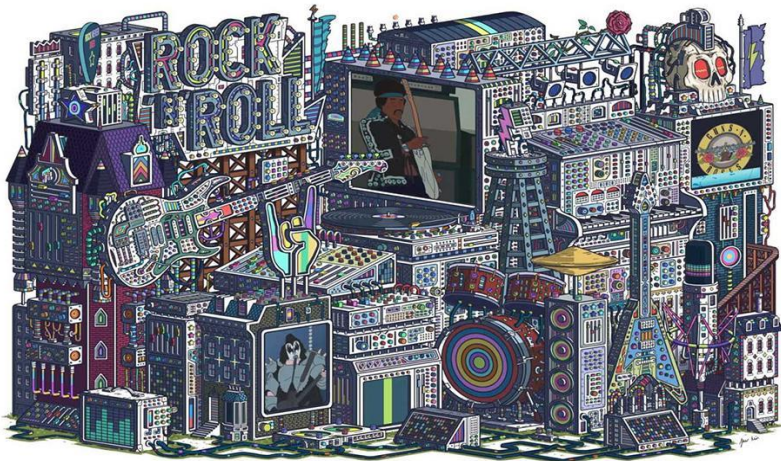
¹⁴⁵ <https://bit.ly/3Ou7GKo>

¹⁴⁶ Polo Serrano, D., Micaletto Belda, J.P., Ramallal, P. Inteligencia Artificial y metaversos. Una cuestión ética a debate. [Ponencia]. VIII Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Universidad de Sevilla. 2023. <https://bit.ly/3pzX4Q9>.

creador del NFT, detalles sobre la obra de arte o el activo digital representado, la fecha de creación, entre otros datos relevantes¹⁴⁷.

Han ganado popularidad en el mundo del arte digital, la música, los videojuegos y otros campos creativos, ya que permiten a los creadores vender sus obras digitales como activos únicos y auténticos, lo que les otorga valor y exclusividad. Al poseer un NFT, el titular puede demostrar que es el propietario legítimo de la obra digital específica y tener un certificado digital que verifica su autenticidad. Una de sus principales ventajas es que permiten rastrear y registrar la propiedad y la procedencia de un activo digital a lo largo del tiempo, lo que brinda transparencia y seguridad a los usuarios. Además, los NFT han abierto nuevas oportunidades para los creadores y artistas digitales, ya que les permite monetizar sus obras de manera más directa y sin necesidad de intermediarios.

FIGURA 3. *Obra titulada; The Cardano NFT Museum. Arte digital. Copia única. Artista, Javier Arrés, 2020.*



Fuente: <https://bit.ly/3K9nAY4>

Por otro lado, la inteligencia artificial ha jugado un papel importante en la generación de arte gráfico. Mediante algoritmos y modelos de

¹⁴⁷ <https://bit.ly/43lhxRh>

aprendizaje automático o Machine Learning (ML)¹⁴⁸, la IA puede crear obras de arte originales, imitando estilos artísticos o incluso generando nuevos estilos. Esto ha llevado a la aparición de obras de arte generadas por IA que son consideradas como auténticas expresiones artísticas.

Sin embargo, esta situación plantea cuestiones éticas y amplios debates. Algunos argumentan que los NFT y la IA pueden desvalorizar el trabajo de los artistas humanos, ya que cualquiera puede generar arte digital y venderlo como NFT. Existe una gran preocupación sobre la propiedad intelectual y la autenticidad de las obras generadas por IA. Las obras de arte generadas por IA son creaciones artísticas que han sido producidas total o parcialmente por algoritmos de inteligencia artificial. Incluso una obra de arte creada por inteligencia artificial (IA), consiguió el primer puesto en una feria estatal en el concurso de Bellas Artes de la feria estatal de Colorado de 2022, Estados Unidos¹⁴⁹. Para alzarse con el galardón a su creador Jason M. Allen, le bastó con utilizar un software de IA llamado Midjourney. La obra *Théâtre D'opéra Spatial*, concursó con diez participantes de un total quince obras de arte en su misma categoría.

FIGURA 4. *Obra titulada: "Théâtre D'opéra Spatial" generada por IA, ganadora de un concurso artístico.*



Fuente: <https://bit.ly/3OqvUUP>

¹⁴⁸ <https://bit.ly/3QaFVYq>

¹⁴⁹ <https://bit.ly/47fLiT>

Observamos como estos algoritmos utilizan modelos de aprendizaje automático para analizar y aprender de grandes conjuntos de datos, como imágenes, música o texto, y luego generar nuevas obras de arte basadas en esos datos. En el caso del arte visual, la IA puede generar imágenes, pinturas o diseños utilizando técnicas como el aprendizaje profundo o las redes generativas adversariales (GAN). Estos algoritmos pueden imitar estilos artísticos existentes, combinar diferentes elementos visuales o incluso crear estilos completamente nuevos. El arte generado por IA ha provocado un gran interés y debate en la comunidad artística. Algunos lo ven como una forma innovadora de expresión artística que amplía los límites de lo que es posible crear. Otros cuestionan la autenticidad y el valor del arte generado por máquinas, argumentando que la creatividad humana y la intencionalidad son elementos esenciales en la creación artística. En cualquier caso, las obras de arte generadas por IA están ganando popularidad y se exhiben en galerías y museos de todo el mundo. Es un ejemplo fascinante de cómo la inteligencia artificial puede influir en la creatividad y la expresión artística.

En resumen, en la **quinta galaxia de Gutenberg**, los NFTs y la IA han revolucionado la forma en que se crea y distribuye el arte gráfico. Aunque se haya democratizado la industria y permitido nuevas formas de expresión artística, también se han generado debates éticos sobre la autoría y el valor del arte generado por IA.

En muchos casos, las obras gráficas contemporáneas son una combinación de diferentes técnicas y estilos, alterando paradigmas, en las que la impresión digital, el grabado, la litografía y la serigrafía se combinan para producir una expresión artística más rica, compleja y en expansión mestiza. Luego, los límites se diseminan y los contornos del arte gráfico dentro de las prácticas artísticas contemporáneas se constituyen en respuesta a las posibilidades infinitas que ofrecen las nuevas tecnologías. Es el reflejo del modo en que la evolución cultural artística se presenta como un hecho inevitable. En esta situación será el artista el que discernirá y decidirá los derroteros de su propia obra en esa fase transformadora desde las variadas fases constitutivas del procesado y materialización de la obra final.

La evolución de la gráfica contemporánea no se limita únicamente a los cambios tecnológicos, sino que se ve moldeada por diversas influencias que provienen del ámbito cultural, económico, político, social y conceptual. Estos factores ejercen una poderosa influencia en la percepción y valoración de las obras gráficas, y pueden llevar a la redefinición de los límites y categorías establecidos. Es importante reconocer que el arte no existe en un vacío, sino que está inmerso en un entramado de relaciones y discursos que contribuyen a configurar su contexto. Estos factores contextuales y los consensos establecidos por la comunidad artística y la crítica desempeñan un papel fundamental en la determinación de las fronteras de la gráfica y en la forma en que se percibe y se valora.

El debate en torno a estas definiciones y límites, es una discusión constante que cuenta con detractores y defensores de diversas posturas. Es evidente que existe una falta de estudios suficientes que proporcionen un marco de referencia adecuado, lo cual demuestra la necesidad de una actualización en este campo. Es importante promover investigaciones que nos permitan ampliar nuestro conocimiento, establecer criterios más sólidos para comprender y definir la gráfica contemporánea en el contexto actual, y participar de manera crítica en su desarrollo y transformación.

La gráfica se originó con el propósito de transmitir contenidos visuales, a menudo acompañados de texto.

Este cambio en la función comunicativa también ha tenido un impacto en la función iconológica de la imagen gráfica. Las figuras del impresor, el artista y el artesano han adquirido nuevas categorías y roles en este contexto cambiante. Aunque el grabado continúa siendo utilizado como medio para crear estampas que comunican, el enfoque conceptual y cultural en torno a esta herramienta ha experimentado transformaciones significativas.

El cambio de función en la gráfica plantea la necesidad de revisar y redefinir tanto semántica como conceptualmente los límites y fronteras de esta disciplina. La evolución tecnológica y los nuevos medios de comunicación han transformado la forma en que nos relacionamos con las imágenes y su función en la sociedad.

Al abrir este debate, podemos explorar nuevas perspectivas y enfoques que nos permitan comprender mejor el papel y la relevancia de esta disciplina en el contexto contemporáneo. Además, al examinar las transformaciones en su función y significado, podemos extraer aprendizajes y aprovecharlos para impulsar su evolución e innovación.

El arte contemporáneo conlleva una constante reconfiguración de los consensos y paradigmas establecidos. A medida que los artistas exploran nuevas formas de expresión y desafían las convenciones artísticas tradicionales, se cuestionan y reevalúan los criterios y estándares existentes. El arte se nutre de influencias y perspectivas diversas que provienen de la escena cultural, política y social en la que se desenvuelve. Los artistas están inmersos en un entorno en constante cambio y están influenciados por los acontecimientos, las problemáticas y las dinámicas sociales de su tiempo. Además, el hecho artístico no ocurre en un vacío, sino que se desarrolla en un contexto donde interactúan diferentes actores culturales, como críticos, curadores, galeristas, instituciones artísticas y el público en general. Estos desempeñan un papel importante en la configuración y promoción del arte contemporáneo, y sus perspectivas y acciones influyen en la dirección y la recepción del arte.

El entramado cultural que rodea al arte también implica una estrategia comunicativa y expresiva particular. La manera en que se presentan y se comunican las obras de arte, así como la forma en que se contextualizan y se articulan discursivamente, son elementos esenciales para su comprensión y apreciación.

Algunos aspectos clave relacionados con la comunicación y expresión en el arte contemporáneo incluyen aspectos como: la curaduría y montaje: la forma en que las obras de arte se organizan y exhiben en una galería, museo o espacio de exhibición influye en la experiencia del espectador. Los curadores juegan un papel crucial en seleccionar las obras, establecer conexiones temáticas y crear un ambiente que enriquezca la comprensión de las piezas.

Los textos explicativos: En muchas exposiciones de arte contemporáneo, se incluyen textos explicativos junto a las obras para proporcionar información adicional sobre el contexto, las intenciones del artista y las

ideas detrás de la creación de la obra. Estos textos ayudan a contextualizar y enriquecer la experiencia del espectador.

Los discursos y debates: El arte contemporáneo a menudo está imbuido de significados complejos y conceptuales que pueden requerir una mayor reflexión y debate en torno a estas obras en revistas de arte, conferencias, charlas y redes sociales.

Los medios de comunicación y tecnología: El arte contemporáneo ha abrazado los avances tecnológicos y los nuevos medios de comunicación como una herramienta para expresar ideas y conceptos. Esto incluye el arte digital, la realidad virtual, la realidad aumentada y otras formas interactivas de expresión artística.

La participación del espectador: Algunas obras de arte contemporáneo invitan a la participación activa del espectador, lo que puede modificar la percepción y la comprensión de la obra. La interacción del público con la obra forma parte de su expresión y comunicación.

El arte público y contextos urbanos: El arte contemporáneo también se ha extendido al espacio público, con instalaciones y proyectos artísticos que interactúan con el entorno urbano y la comunidad local, creando una interacción única con el público.

En conjunto, estos elementos de comunicación y expresión en el arte contemporáneo fomentan un diálogo dinámico y en constante evolución entre el artista, la obra y el espectador. Podemos aseverar entonces que ciertamente, el sistema que rodea al arte contemporáneo, afecta las nociones de fronteras que conocemos. Aunque los productos artísticos pueden ser catalogados a partir de categorías existentes, constantemente se desafían y redefinen esas categorías a medida que se expanden los horizontes del arte contemporáneo en paralelo al desarrollo de las tecnologías.

En este punto crucial del debate, es pertinente enfatizar la idea de que las fronteras de la gráfica no son meramente límites que se ven afectados por hechos concretos asociados a los avances tecnológicos. En la interacción con otras disciplinas, vemos que el arte contemporáneo ha adoptado un enfoque interdisciplinario y colaborativo. Los artistas a menudo

mezclan diferentes campos, como la ciencia, la tecnología, el diseño, la arquitectura y la sociología: esto es lo que enriquece la gráfica contemporánea con nuevas perspectivas y posibilidades.

También es interesante contemplar el contexto socio-cultural, donde los cambios en la sociedad, la política, la tecnología, el medioambiente y la cultura influyen en la dirección y el contenido del arte gráfico contemporáneo. Las obras de arte pueden reflejar y cuestionar temas sociales y políticos actuales, conectándose con el público de manera significativa. Otro aspecto interesante nos conduce al acceso global, referido a la conectividad y a la información en la era digital que permiten que la gráfica contemporánea alcance audiencias globales de manera instantánea. Las obras pueden ser compartidas, comentadas y discutidas en línea, creando comunidades en torno a ellas y trascendiendo las fronteras geográficas.

En resumen, la gráfica contemporánea se define por su flexibilidad, fusión de disciplinas, enfoque en temas actuales, participación del espectador y la colaboración, digitalización y expansión tanto en espacios públicos como virtuales (metaverso). Esta forma de arte sigue en constante evolución, adaptándose a los cambios culturales y tecnológicos y ampliando sus fronteras para reflejar la complejidad y diversidad de la sociedad actual.

5. RESULTADOS

El arte se encuentra en constante reestructuración, fusionando nuevas disciplinas y explorando sus propias demarcaciones y fronteras: el arte es una expresión humana en constante evolución y cambio. Los artistas y creadores están siempre buscando nuevas formas de expresión, explorando y desafiando las convenciones establecidas. Esta búsqueda constante de innovación y reconfiguración en el arte es lo que le permite mantenerse relevante y conectado con la sociedad en la que se desarrolla.

Algunas de las formas en que el arte se configura y reestructura incluyen en la experimentación con medios y procesos, los artistas están continuamente explorando y experimentando con diferentes medios y técnicas, tanto tradicionales como contemporáneos. La incorporación de

nuevas tecnologías y medios digitales ha abierto nuevas posibilidades creativas.

Un ejemplo de ello son los siguientes libros premiados que unifican técnicas tradicionales y digitalización de la que participan diferentes artistas de la línea de gráfica del Departamento de Dibujo, de la Facultad de Bellas Artes de San Carlos, de la Universitat Politècnica de València. Editado por Navarro impresores, (Sagunto) y la UPV. Las estampas fueron originales y reproducidas manualmente una a una, así como los textos editados con tipografía móvil, gracias al excelente trabajo de Antonio Navarro, la sublime dirección de Antonio Alcaraz y los artistas que ilustran con sus estampas originales.

FIGURA 5. Repositorio de libros de artista de la web del Departamento de Dibujo, F.BBAA, UPV.

Volvió Sancho a casa de Don Quijote. Redibujar a Cervantes - Sagunto - 2016

evento: Volvió Sancho a casa de Don Quijote. Redibujar a Cervantes
lugar: Sala de Exposiciones Glorieta
ciudad: Sagunto
fechas: 8 de Junio al 28 de Julio
año: 2016

Libros de Volvió Sancho a casa de Don Quijote. Redibujar a Cervantes - Sagunto - 2016



**EL QUIXOTE SEGUNDA
PARTE 1615 - 2016.
SEGUNDA PARTE DEL
INGENIOSO CAVALLERO
DON QUIXOTE DE LA
MANCHA 1615 - 2015**



**EL QUIXOTE: SEGUNDA
PARTE**

Alberto March
Ana Tomás
Antonio Alcaraz Mira
Antonio Tomás

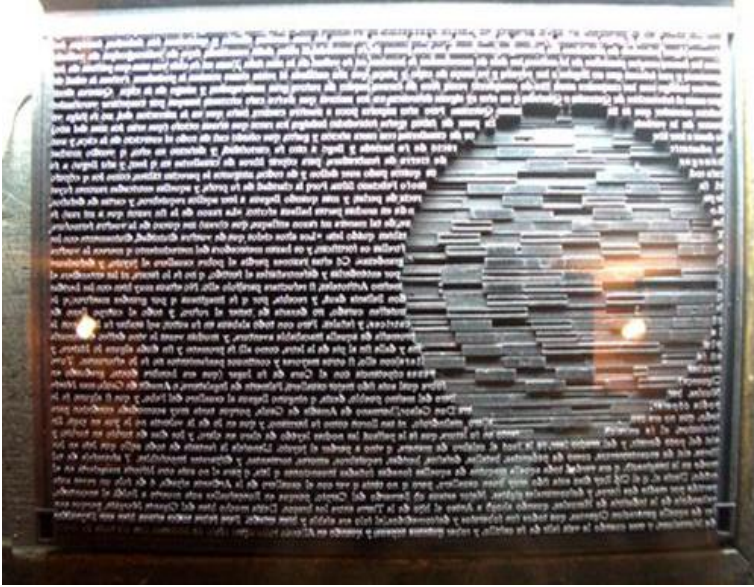


**EN UN LUGAR DE LA
MANCHA DE CUYO
NOMBRE NO QUIERO
ACORDARME**

Alejandro Rodríguez León
Ana Tomás

Fuente: <https://bit.ly/3Y5BT5y>

FIGURA 6. Bloque tipográfico (composición de tipos móviles)



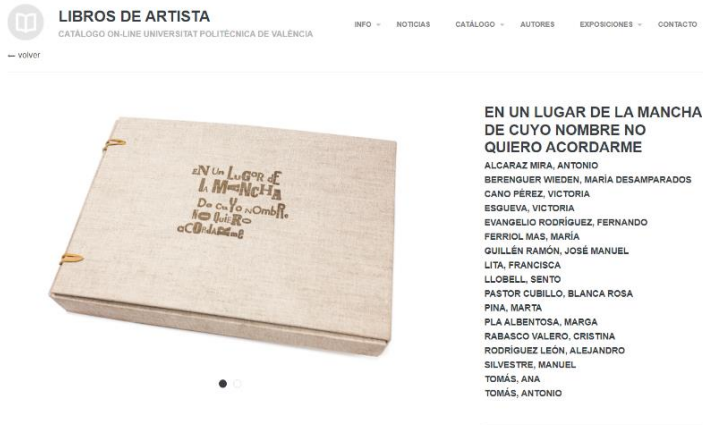
Fuente: Fotografía tomada por Ana Tomás

FIGURA 7. Matriz fotomecánica



Fuente: Fotografía tomada por Ana Tomás

FIGURA 8. Libro: “En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme”. 2005



Fuente: <https://bit.ly/475GwAX>

FIGURA 9. Colofón del libro: “En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme”. 2005. Realizado manualmente con tipos móviles

* * * * *

Como conmemoración del cuarto
centenario de la publicación de la 1.^a parte del
INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA
MANCHA, de D. Miguel de Cervantes Saavedra,
el Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes
de San Carlos de la Universidad Politécnica de Valencia, publica
esta selección de textos, iluminada con diecisete estampaciones y
grabados originales, realizados para esta ocasión y firmados todos ellos
por sus autores. Los textos han sido compuestos íntegramente, de forma
manual, con tipos Weiss, cuerpos 8, 10 y 12, de la desaparecida firma
Fundición Tipográfica Neufville e impresos sobre papel Connoisseur Gótico
marfil de 150 gramos, y las estampaciones se han realizado sobre papel
Arches Expression blanco de 160 gramos, en los talleres de la Facultad de
- Bellas Artes de la U.P.V. y de Navarro Impresores de Sagunto. -
Se terminó de imprimir el lunes día 26 de Septiembre del año 2005,
fecha en que se cumplen cuatrocientos un años del día en que su autor
Don Miguel de Cervantes Saavedra, obtuviese la Real Cédula y
- Privilegio para su publicación. -

* * * * *

- JUSTIFICACION DE LA TIRADA: -

De este libro, se han editado ciento cinco ejemplares, signados
en números romanos del I al XX, como pruebas de autor,
y el resto en números arábigos, del 1 al 85, en los
que están incluidos los destinados al Depósito
Legal, según la legislación vigente.

* * * * *

Fuente: <https://bit.ly/475GwAX>

FIGURA 10. Libro: *El Quijote*, segunda parte. 2009. Premio ASOAGVAL (Asociación de Industriales Gráficos de Valencia)¹⁵⁰.



Fuente: <https://bit.ly/3Kf9uVb>

FIGURA 11. Libro: *El Quijote*, segunda parte. 2009. Detalle de interior



Fuente: <https://bit.ly/3Kf9uVb>

¹⁵⁰ <https://bit.ly/3Kf9uVb>

FIGURA 12. Libro: *El Quijote, segunda parte*. 2009. Encuadernación manual, contenedor especial.



Fuente: <https://bit.ly/3Kf9uVb>

FIGURA 13. Libro: *“La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades”*.



Fuente: <https://bit.ly/3KcP2nM>

Reconocida por el Ministerio de Cultura con el primer premio nacional al Libro Mejor Editado en la categoría de Bibliofilia en mayo del 2023. Este mismo volumen ha recibido el Premio Nacional UNE 2023 a la categoría de obra mejor editada, donde un jurado independiente y de reconocido prestigio, integrado por periodistas y críticos culturales,

divulgadores científicos, editores independientes, escritores, pensadores y gestores culturales seleccionan los mejores libros publicados por las editoriales universitarias españolas. Un hito de la edición actual que nos permite visibilizar cómo desde el arte es posible recuperar procesos de edición tradicional y ponerlos a la altura del pensamiento contemporáneo. Video del proceso <https://bit.ly/3QcAh8o>

FIGURA 14. Libro: “La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades”.



Fuente: <https://bit.ly/3KcP2nM>

De modo positivo se evidencia como la fusión de diferentes disciplinas artísticas y no artísticas ha dado lugar a nuevas formas de expresión. La colaboración entre artistas, científicos, tecnólogos y otros profesionales ha conseguido proyectos creativos que trascienden los límites tradicionales del arte.

Otro ejemplo lo tenemos con las obras de 5 artistas internacionales que en diciembre de 2022 expusieron en el Centro Universitario de Exposiciones de la UACAM. dentro del 4º Encuentro Internacional Gráfica y Edición de Arte: “Complejidad, desplazamiento y expansión en la gráfica contemporánea” dirigido por Alejandro Villalbazó.¹⁵¹

¹⁵¹ <https://bit.ly/43Go8vm> <https://bit.ly/3rEGPT4>

FIGURA 15. Sala exposiciones del del 4º Encuentro Internacional Gráfica y Edición de Arte.



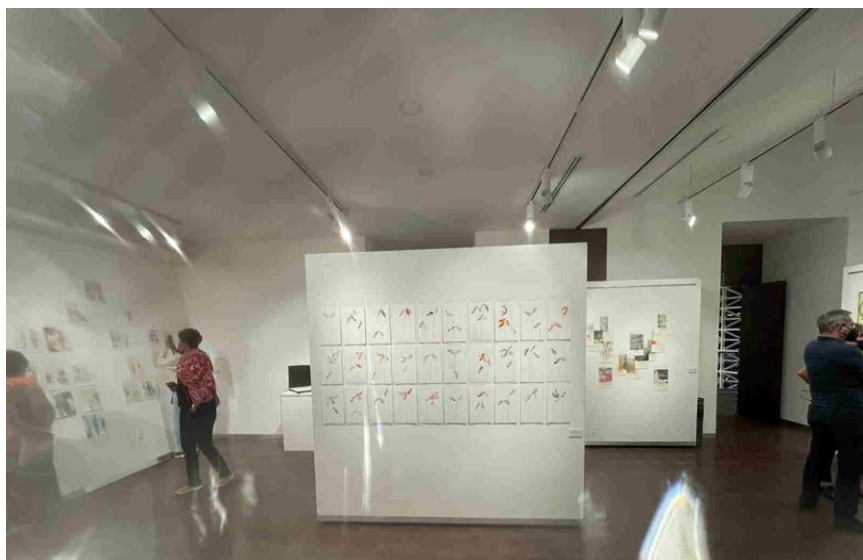
Fuente: <https://bit.ly/43Go8vm>

FIGURA 16. Sala exposiciones del del 4º Encuentro Internacional Gráfica y Edición de Arte. Obra de Ana Tomás



Fuente: <https://bit.ly/43Go8vm>

FIGURA 17. Sala exposiciones del del 4º Encuentro Internacional Gráfica y Edición de Arte. Obra de Paula Santiago



Fuente: <https://bit.ly/43Go8vm>

En este contexto la reflexión sobre la naturaleza del arte, ha permitido que los artistas también se cuestionen y reflexionen sobre la naturaleza misma del arte y sus demarcaciones. Esto incluye la exploración de los límites entre lo que se considera arte y lo que no lo es, lo efímero frente a lo duradero y la redefinición de las nociones convencionales de belleza y significado.

Desde el arte contextual y arte público, la respuesta del arte contemporáneo también ha abrazado el entorno y el contexto en el que se encuentra. El arte contextual y el arte público se relacionan estrechamente con el lugar y la comunidad, llevando el arte fuera de los espacios convencionales y abriendo nuevas formas de interacción con el público.

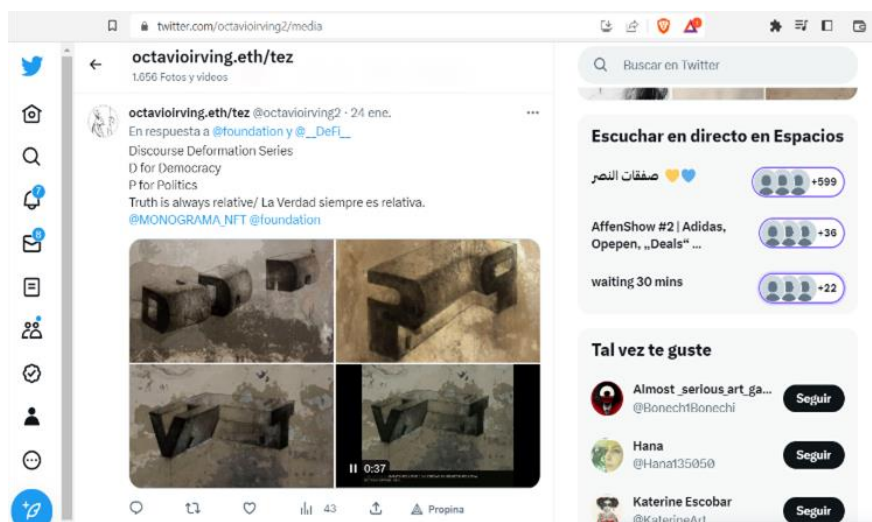
Al respecto la participación y espectador activo da respuesta a los artistas que buscan cada vez más involucrar al espectador como parte integral de la obra de arte. La participación activa del público en la creación o interpretación de la obra enriquece la experiencia artística y redefine la relación entre el artista y el espectador.

Sobre estas prácticas y enfoques se observa cómo se reconfigura constantemente el panorama del arte, lo que permite que el campo se mantenga dinámico y en constante diálogo con la sociedad y la cultura. La capacidad del arte para adaptarse y evolucionar refleja la naturaleza siempre cambiante de la experiencia humana y nos recuerda la importancia de la creatividad y la imaginación en nuestra búsqueda de comprensión y significado.

Este proceso permite la creación de nuevas experiencias artísticas que entrelazan diversos campos de manera simultánea. En ocasiones, este proceso puede ser prolongado debido a la necesidad de investigación y producción, mientras que en otros casos se acorta deliberadamente para capturar el momento presente.

Al hablar sobre las redes como espacios de socialización del arte digital. Twitter, es la red por excelencia para las comunidades de artistas NFT y las galerías del metaverso. Twitter ha sido una plataforma popular y relevante para muchos artistas digitales. Aunque no es la única red social utilizada por los artistas, ha demostrado ser un espacio valioso para la promoción, interacción y visibilidad de su trabajo.

FIGURA 18. Artista Octavio Irving, 2021. Podemos ver Serie: Deformación del discurso. Fotografía y dibujo digital. Publicación de Twitter



Fuente: <https://bit.ly/3O2UIBX>

El espacio virtual ha abierto un mundo de posibilidades para la democratización del arte y la cultura, ofreciendo experiencias que antes solo estaban al alcance de unos pocos privilegiados. La digitalización y la tecnología han transformado la manera en que accedemos, producimos y consumimos arte y cultura, rompiendo barreras geográficas y socio-económicas y ampliando las oportunidades para una audiencia global.

En el mundo real, muchas experiencias culturales y artísticas estaban limitadas a ubicaciones físicas específicas, como museos, teatros o galerías, y a menudo requerían un desplazamiento costoso o tiempo de espera para disfrutarlas. Sin embargo, el espacio virtual ha permitido la creación de plataformas digitales que ofrecen acceso inmediato y gratuito a una gran variedad de expresiones artísticas y culturales desde cualquier lugar con conexión a internet.

De este modo, hemos debatido y compartido conocimientos desde diversos puntos de vista y experiencias personales, fomentando un intercambio enriquecedor de ideas desde su praxis. A través de este estudio, podemos observar cómo las dinámicas de producción, acceso, valoración y distribución del arte contemporáneo están experimentando una expansión significativa en una nueva generación de códigos. Todo está interconectado de manera similar a la genética, donde cualquier enfoque gráfico bien concebido puede crear un impacto significativo y contribuir a nuestra herencia cultural a nivel global y local. Además, la difusión actual en las redes sociales juega un papel poderoso en la promoción del arte contemporáneo.

La complejidad del concepto en estas prácticas se actualiza con el fin de lograr una evolución del conocimiento artístico. Esto implica ampliar y enriquecer los distintos discursos artísticos a través de un lenguaje gráfico propio, inherente a la personalidad de cada artista. El soporte utilizado en estas expresiones gráficas actúa como vehículo para transmitir y enriquecer todas las líneas conceptuales, fortaleciendo así el arte de manera continua.

6. CONCLUSIONES

La actual bifurcación y desvanecimiento de fronteras entre las diversas disciplinas artísticas están teniendo un impacto profundo y significativo en el campo de la creación. Esta tendencia¹⁵² ha dado lugar a una serie de cambios y beneficios en el ámbito artístico:

Al referirnos a la sinergia creativa, se observa una convergencia de diferentes disciplinas artísticas, prácticas culturales y la tecnología. Los artistas pueden combinar elementos de distintas áreas para crear obras más ricas y complejas, enriqueciendo así su expresión artística. Esta ampliación de recursos, ha proporcionado a los artistas un abanico más amplio a su disposición.

La fusión de disciplinas (estableciendo conexiones más profundas), amplía audiencias, fomenta la diversidad y participación en la creación artística, haciéndola más accesible y atractiva estimulando la innovación y la experimentación.

La interdisciplinariedad en el arte impulsa una evolución significativa y enriquece la expresión artística. La apertura, experimentación y flexibilidad caracterizan al arte contemporáneo, fomentando la exploración de nuevas ideas. Esto se refleja en conceptualizaciones complejas y divergentes, afectando tanto a la tecnología como al lenguaje del arte. Además, nuevas y dinámicas plataformas de distribución y consumo generan nuevos públicos interesados en el arte.

A lo largo de la historia social de los medios de comunicación, hemos presenciado avances vertiginosos en el tiempo que hacen imposible predecir nuestro futuro, competencias y consecuencias. Se puede reflexionar, pero no alcanzaremos a ver lo que nos deparará el día tras día. Cualquier cambio sustancial en el lenguaje, los soportes utilizados y el ámbito técnico, impulsados por el progreso tecnológico y digital, nos permitirá obtener resultados cada vez mejores y más eficientes: lo digital se plantea como una apuesta expansiva para romper barreras y avanzar.

¹⁵² Waquet, F, (ed.) Mapping the World of Learning: La 'Polyhistor' de Daniel Georg Morhof (2000).

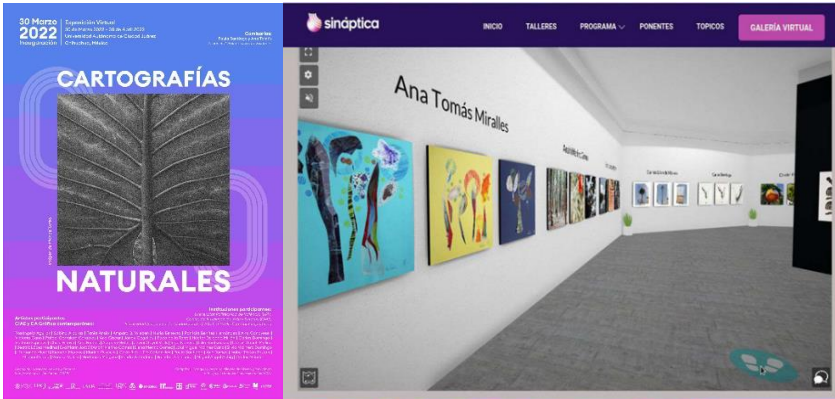
En la actualidad nos enfrentamos al desafío de mejorar el sistema, re-pensando el concepto de progreso tecnológico en contraposición a la perspectiva técnica y sostenible, especialmente en el contexto de la deriva informativa influenciada por el reclamo publicitario.

Desde sus orígenes y posterior evolución, los grabados han democratizado el arte usando métodos como xilografía, calcografía, litografía y serigrafía para hacerlo accesible a todas las personas sin importar su clase social. Estos métodos permiten una reproducción eficiente y rápida difusión de obras artísticas. La investigación en capacidades mecánicas para el arte es una corriente actual con enfoque en tecnologías innovadoras que optimizan tiempo y recursos. Uno de los sectores de la sociedad donde este fenómeno ha tenido un impacto es la producción industrial, siendo esta reevaluada y adaptada a nuevas necesidades como la creación mediante inteligencia artificial.

Los actuales espacios de circulación y consumo de obras de arte gráficas, como los medios en línea y las redes sociales, han brindado a los artistas la oportunidad de llegar a audiencias globales y conectar con nuevos usuarios. Además, la tecnología ha propiciado la creación de experiencias artísticas más inmersivas a través de cruces formales, metodológicos y técnicos. Esto se evidencia en instalaciones interactivas y exposiciones virtuales que ofrecen nuevas formas de experimentar y apreciar el arte. Un ejemplo destacado es la exposición virtual "Cartografías Naturales", curada por Ana Tomás y Paula Santiago coordinada por Carles Méndez en el marco del 11º Congreso Interdisciplinario de Diseño y Publicidad: SINÁPTICA, celebrado en Juárez, México en 2022¹⁵³ o las exposiciones individuales en galerías del metaverso de Octavio Irving, a través de las cuales posiciona sus obras como NFT.

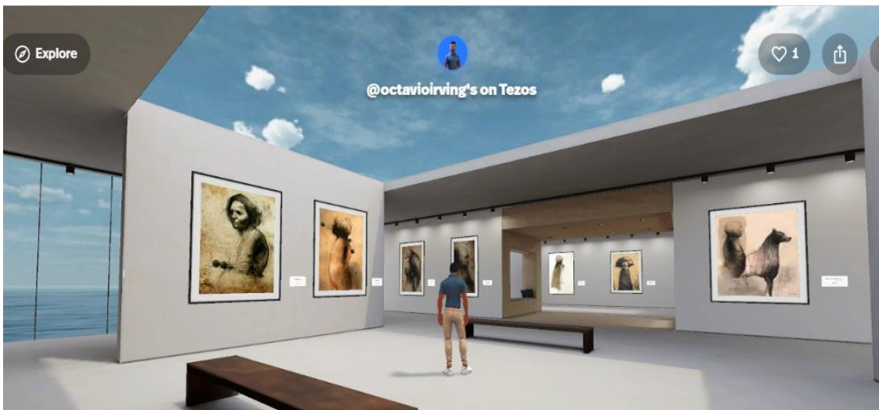
¹⁵³ <https://bit.ly/3O9n0e1> Destaca de esta exposición la influencia tecnológica del momento actual permitiendo que el catálogo en línea sea virtual, interactivo y accesible online, las visitas y recorrido es totalmente autónomo y sin el límite de la temporalidad, expuesta de forma indefinida y desde una experiencia inmersiva. Esta exposición se presenta con el objetivo de sensibilizar mediante el arte, nuestras relaciones con el mundo vegetal para establecer un diálogo que reflexione sobre el respeto al entorno en esta época antropocena. El proyecto surge de la colaboración entre el Centro de Investigación Arte y Entorno CIAE incorporado en la ciudad de la innovación de la Universitat Politècnica de València UPV y el Cuerpo

FIGURA 19. Cartel Cartografías Naturales y vista de la sala virtual.



Fuente: <https://bit.ly/3O9n0e1>

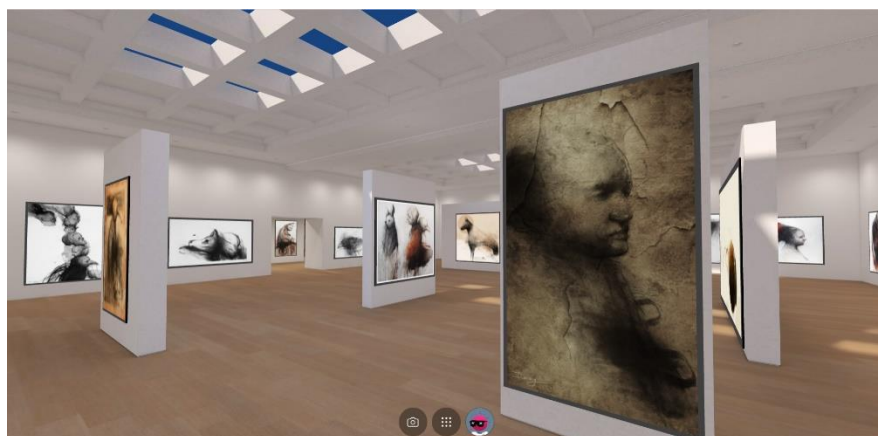
FIGURA 20. Octavio Irving, 2021. Exposición personal de obra digital. Galería Spatial, en el marco del evento 1of1XTZ organizado por la Comunidad de artistas en la red de Tezos.



Fuente: <http://bit.ly/3q0NeYa>

Académico Gráfica Contemporánea del Instituto de Arquitectura Diseño y Arte (IADA-UACJ) México. <https://bit.ly/3QbG3qE>

FIGURA 21. Octavio Irving, 2021. Exposición personal de obra digital. Galería Altitude.

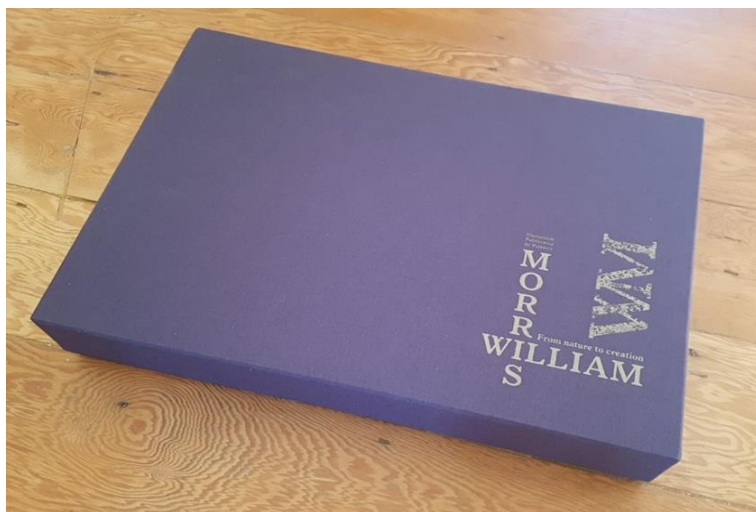


Fuente: <https://bit.ly/3DsCaK>

En resumen, es evidente que la tecnología ha transformado de manera radical la creación, distribución y consumo de obras de arte gráficas. Esto ha generado nuevas oportunidades y ha ampliado el alcance del arte a audiencias globales. Como resultado, han surgido y fusionado categorías para definir y comprender las formas del arte contemporáneo. Este fenómeno en constante expansión, especialmente en sus vertientes tecnológicas, representa un avance significativo en el conocimiento artístico y lo que pretendemos con esta investigación es que a partir de ella puedan surgir otras presumibles demarcaciones comunicativas.

Las exposiciones internacionales del proyecto artístico “William Morris from nature to creation” comisariadas por Chele Esteve y Ricardo Moreno, han sido mostradas desde 2019 en Hue (Vietnam), La Habana (Cuba), Duitama (Colombia), Thammasat (Tailandia), Buñol y Valencia (España), Irbid (Jordania), combinando técnicas tradicionales y tecnológicas.

FIGURA 23. Proyecto artístico "William Morris from nature to creation". Encuadernación manual, estampas en su interior. Fuente: Fotografía por Chele Esteve



Fuente: Fotografía por Chele Esteve

FIGURA 24. Proyecto artístico "William Morris from nature to creation". Estampas en su interior, con guantes para su acceso.



Fuente: Fotografía por Chele Esteve

Las innovaciones introducidas en la última década, al combinar materiales tecnológicos con los tradicionales en el ámbito artístico, son tan destacables que el arte se convierte en un motor de cambio que impulsa el avance del conocimiento.

El desequilibrio que vemos en los accesos a la grandilocuencia tecnológica es lo que restringe la discontinuidad, pronosticando accesos fronterizos delimitados por su amplitud inabarcable por un solo sujeto: puede ser que equipos de trabajo complejos sean los que conseguirán las mejores configuraciones.

El arte en términos restrictivos no tiene fronteras físicas, geográficas o políticas como las personas y los territorios. A diferencia de las fronteras que delimitan territorios, el arte no está limitado por barreras geográficas ni políticas, lo que le permite extenderse y ser apreciado a nivel global. El arte es una manifestación humana que trasciende fronteras culturales y lingüísticas, conectando a personas de diferentes partes del mundo a través de experiencias estéticas y emocionales compartidas. Sin embargo, es importante señalar que, a pesar de esta falta de fronteras geográficas, el arte puede verse afectado por barreras sociales, económicas y culturales que limitan su acceso y apreciación en ciertos contextos. Factores como la desigualdad, la censura, la falta de acceso a la cultura artística y la distribución desigual de recursos pueden restringir la participación y apreciación del arte para ciertas personas y comunidades.

Desde nuestro punto de vista, la evidencia de un nuevo paradigma en las formas de producción artística, su circulación e incluso su propiedad, están fraguando precipitadamente nuevos vacíos legales, la jurisprudencia va adaptándose a estas nuevas necesidades, que curiosamente siempre va por detrás.

En este punto, es importante escuchar diferentes voces y opiniones de distintos actores, entre los que se encuentran artistas, periodistas, académicos y especialistas del campo tanto digital como analógico. Estamos construyendo este futuro en una apuesta expansiva que consiga derribar muros y desplazar las fronteras.

8. REFERENCIAS

- Ansio, T. (2017). La deriva gráfica con el grabado a la deriva. III Congreso internacional de investigación en artes visuales. ANIAV 2017: glocal [codificar, mediar, transformar, vivir].
- Augé, M. (1998). Las formas del olvido. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Chavarria, F. H., & Arias, O. (2017). Acercamientos al Grabado. *Káñina*, 41(1).
- Georg Morhof, D. (2000). Mapping the World of Learning: La 'Polyhistor'.
- Mirchandani, V. (2010). The New Polymath: Perfiles en Innovaciones Compuesto-Tecnología. John Wiley & Sons.
- Polo Serrano, D., Micaletto Belda, J.P., Ramallal, P. (2023). Inteligencia Artificial y metaversos. Una cuestión ética a debate. [Ponencia]. VIII Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Universidad de Sevilla.

COMUNICACIÓN, ESTEREOTIPOS Y SEXISMO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN VISUALES

SILVIA MARÍA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación son el reflejo de una sociedad en la que se determinan los valores, las normas y el comportamiento predominante, además de que es un vehículo que dirige los cambios (Schell, 2001). La publicidad en este sentido está determinada por la cultura en la que se enmarcan todas las características mencionadas previamente. ¿Qué efectos tiene la comunicación en las pautas de las personas? ¿De qué manera habla la televisión de las mujeres? ¿Cómo reaccionan los consumidores culturales de la información visual cuando estos pasan a ser una audiencia crítica que puede co-producir contenido e influenciar en la divulgación de este? La televisión e internet constituyen espacios de sociabilización, además son espacios de ocio, de desconexión y de relajación. Sin embargo, existe un espacio visual que influye en la conducta del espectador, forma parte de su tiempo y por tanto genera un mensaje y una vivencia en el usuario que puede ser crítico o dejarse manipular por el mensaje. Las personas que ven la televisión se ven moldeadas cognitiva e inconscientemente por mensajes y posteriormente reproducen e interpretan el contenido. Los efectos del consumo televisivo son los estereotipos de género, los prejuicios y los sesgos culturales que se encuentran intrínsecos en la personalidad de los individuos.

1.1. LA CULTURA, UNA FUENTE NECESARIA PARA EL ENTENDIMIENTO Y LA RESILIENCIA

La UNESCO (s.f) considera la cultura como un conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una

sociedad o grupo social. La cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones.

Cada cultura tiene su propia visión en el mundo y, por ende, no hay una verdad absoluta puesto que cada cultura tiene una historia, y una forma de vida que hace que tuviera que adaptarse a su entorno y al ecosistema en el que vive. Por ello, la cosmovisión busca la comprensión, y se relaciona con el universo, la naturaleza y la sociedad. La cosmovisión es una perspectiva que busca la comprensión de otras culturas y la convivencia armoniosa entre ellas. Se trata de buscar puntos de encuentro y de colaboración. Hay que promocionar la igualdad de derechos y oportunidades para todas las culturas, tratando de evitar así un etnocentrismo acentuado de una cultura dominante. La sociología cultural busca desde los 70-80 forjar la identidad del sujeto en vez de lo que antes lo ocupaban las estructuras (Del Valle, 2019). Este giro ha sido iniciado por los sentimientos de pertenencia a una comunidad y un apego en el que el ejercicio entre lo público y lo privado, es cada vez más un límite difuso, y las fronteras son unas líneas que cada vez se encuentran menos delimitadas. La huella cultural es un patrimonio afectivo que también actual como un legado de segunda generación. La cultura según estudios de Cabello (2008) es jerárquica, por lo que existen desde el punto de vista asimilacionista culturas dominantes y dominadas, tal y como ocurre en los grupos y sociedades. Se debe reflexionar que existen múltiples culturas organizadas en dominancia. También cabe indicar como internet ha influenciado en la identidad de las personas. Castells (2007) señala que la tecno sociedad ha reordenado las relaciones sociales y familiares. La construcción de la identidad es formada e influenciada por los poderosos medios de comunicación, ya que influyen directamente en la identidad de las personas, en el ego y en cómo se perciben a los demás. Estos, son los responsables de nuestros prejuicios, e influyen directamente en la construcción de estereotipos (Hall, 1993). Sin embargo, los medios de comunicación también se utilizan como una herramienta para desafiar y resistir a esas representaciones negativas. Siguiendo esta misma corriente de pensamiento, Giddens (1991) señala que los medios de comunicación son los responsables de formar no solo una identidad

individual, sino también una conciencia global. Los medios de comunicación masivos contribuyen a la formación de ideologías, difusión de ideas, estilos de vida y construcción de valores a nivel mundial, generando una mayor interconexión entre culturas. Para Baumann (2013), el concepto de cultura se encuentra supeditado a la “moda” y por eso concluye que esta es líquida, es decir, efímera, dejando así mismo de ser patrimonio de la élite al pueblo. Otro elemento a destacar en la sociedad líquida es el fenómeno de la inmigración y la migración, estos son claves en el mundo “líquido”. Existen conflictos de colonias y países colonos, migraciones por personas que buscan mejores oportunidades laborales y mejorar sus condiciones de vida. Para ello, el mercado es un elemento que actúa como un eje desencadenador de migraciones, por lo que el factor económico predomina sobre el cultural. Surge entonces, una nueva cultura que se balancea entre lo ancestral y lo moderno, con una comunicación global, lo cual cuestiona la identidad de los individuos. Ello desequilibra el modelo asimilacionista heredado. Se rompe la armonía del multiculturalismo. De hecho, el multiculturalismo para Baumann es fruto de una desigualdad social que se muestra como diversidad cultural.

1.1.1. La publicidad, un elemento decisivo para la comunicación social

Para Hall (1972), la comunicación es un proceso comunicativo donde las instituciones de divulgación cultural están sujetas a una serie de factores que son determinantes debido a la cantidad de elementos que influyen en el proceso, como la codificación del mensaje, el ruido y como se entiende el mensaje por parte del receptor. Consecuentemente, se produce una distorsión y un malentendido del mensaje. En las sociedades actuales, la comunicación es dominada por las elites y las grandes ciudades (Sassen, 2016). La publicidad desempeña un papel decisivo como instrumento de comunicación social por la habilidad en agrupar colectivos de valores y comportamientos que en muchos casos orientan y definen las necesidades y deseos de las personas. Esta se enfoca como un fenómeno interdisciplinar en el que varias disciplinas tienen cabida como la sociología, la psicología y la comunicación. La publicidad también puede actuar como un agente socializador a través de campañas institucionales

ya que influye y modifica conductas (prevención del embarazo no deseado, dejar de fumar, conducción responsable, consumo responsable de bebidas, tolerancia, igualdad...).

La publicidad es un canal para promocionar la marca de un producto o servicio en el que se ofrece a un nicho o segmento determinado que está interesado en satisfacer una necesidad y se atiende a un grupo sociodemográfico determinado y unos gustos y aficiones determinados. Las empresas dan a conocer el precio y la calidad a través de un anuncio para ampliar la clientela.

Sánchez Guzmán (1989) señala que son tres los factores que han contribuido al desarrollo espectacular de la publicidad a partir de 1930: el primero es el desarrollo de la base económica, sobre la que se asienta la actividad publicitaria; el segundo tiene que ver con los avances técnicos en los soportes de comunicación que utiliza la publicidad para la difusión de sus mensajes; y el tercero está relacionado con el perfeccionamiento en la elaboración de los mismos, gracias a los avances en disciplinas como la psicología y la sociología, que permiten un mejor conocimiento del comportamiento humano y proporcionan a la publicidad modelos de investigación.

1.1.2. Medios de comunicación y estereotipos

Como se ha mencionado anteriormente, los estereotipos son formados por los medios audiovisuales. El Instituto de la mujer (2022:22) que la imagen considera que la imagen es la Representación mental que una persona tiene de otra persona, animal o cosa, real o imaginaria, resultado de un proceso cognitivo por el cual la persona atribuye al objeto psicológico una serie de características necesarias para que se le identifique, se le cualifique y se le distinga.

En contraposición, se encuentra el estereotipo que es una imagen simplificada, compartida por un grupo social, que les permite identificar la pertenencia de alguien a un grupo determinado. Las variables que se encargan de la formación de los estereotipos son los estándares culturales y las normas sociales que se desarrollan, en la infancia y la adolescencia, a través del proceso de socialización.

Para Bordieu (1997,1998,) la noción de género es un conjunto de procesos, comportamientos y relaciones con los que la sociedad transforma la sexualidad biológica en unas pautas que regulan las relaciones entre hombres y mujeres. La división de sexos equivale a la comprensión del mundo que nos rodea y a la forma de relacionarse con él. De esta forma, partiendo de la división de sexos, casi de forma natural y legítima hay una evidente supeditación de la figura masculina sobre la femenina. Por tanto, existe una categorización de género que es esencial para comprender la comunicación desde la práctica de la vida diaria. Para Saskia Sas-sen (2013), el mundo actual globalizado se encuentra ligado a la economía y por tanto hay localizaciones estratégicas en las que la gente de color suelen ser trabajadoras mujeres, de hecho, hay lugares donde el trabajo precario y con escasas posibilidades de crecimiento es el realizado por mujeres, que finalmente muchas de ellas quedan relegadas al cuidado del hogar y a las tareas domésticas.

2. OBJETIVOS

2.1. EL OBJETIVO GENERAL DEL ARTÍCULO ES OBSERVAR DESDE EL PUNTO DE VISTA LEGISLATIVO QUÉ CONFLICTOS CULTURALES PUEDEN SURGIR EN LA COMUNICACIÓN VISUAL A TRAVÉS DE LOS ANUNCIOS.

- El objetivo del artículo es realizar un análisis de la legislación que existe en materia de igualdad y diversidad cultural que previene y defiende los derechos de las personas y de las mujeres
- Reflexionar a través de teóricos relevantes como influye la comunicación en la formación de estereotipos y prejuicios

3. METODOLOGÍA

En este apartado se analizan mediante un análisis descriptivo las sentencias y conflictos relacionados con la diversidad cultural y los estereotipos de género en España desde el punto de vista jurídico. Se han extraído un total de 4 conflictos y sentencias relacionadas con esta temática. A continuación, se expone un análisis resumido de los casos:

Primer caso: SENTENCIA CASO DE RYNAIR

LA LEY 4649/2014- 154 Cabe destacar las pocas sentencias que existen en este tema con respecto a la publicidad y discriminación en los medios de comunicación. Se va a describir en el siguiente caso la Sentencia de 5 de diciembre de 2013 caso Ryanair (Sentencia del Juzgado de lo Mercantil, de Málaga, sección 2.^a) (2) en un supuesto de publicidad ilícita del art. 3 a) de la Ley General de Publicidad (LGP), se analizarán algunas cuestiones en torno a la publicidad discriminatoria reguladas en ese precepto tras las reformas del precepto realizadas en los años 2004 y 2009, y en la actualidad.

Rynanair: Esta sentencia puede ser analizada desde diversas perspectivas y diversos puntos de vista, puesto que además las pretensiones de la parte demandada han sido desestimadas en Primera Instancia. Habría que prestar atención a la modificación del art. 3 a) LGP por la Ley de 2004, y una mayor atención y sensibilidad social a esta materia. Gracias a este cambio, la publicidad que muestra a las mujeres ha visto un cierto cambio.

Resumen y hechos: la parte demandante, la asociación de consumidores y usuarios ADECUA emite una demanda contra Raynair en un caso de publicidad ilícita discriminatoria en el juzgado de Málaga. Mediante juicio oral la parte demandante, pretendía que se declarase ilícita y desleal la publicidad que se publicitó por parte de Raynair en la que mencionaba en su web www.rynaaircalandar.com que citaba “tarifas al rojo vivo! ¡y la tripulación! Esto ocurrió en octubre del 2012, mes en el que la aerolínea comenzó a ofrecer imágenes de las chicas en bikini. También declaraban que se estaba promocionando un calendario titulado “las chicas de Ryanair” para un calendario benéfico de la tripulación cabina del 2013 en el que se podía constatar que el anuncio de “al rojo vivo” era alusivo a las chicas del bikini. Este mensaje denota una connotación sexual ligada a las azafatas como mero reclamo sexual.

¹⁵⁴ Sentencia: González, A. (2014). Reformas pendientes y andantes en la publicidad ilícita discriminatoria. A propósito de la sentencia de Ryanair. *Revista de Derecho de la Competencia y la Distribución*, Nº 14, Sección Comentarios de jurisprudencia, Primer semestre de 2014, Editorial Wolters Kluwer.

Se concluye que existe un caso de publicidad ilícita y desleal de acuerdo con lo dispuesto en el art. 3 LPG de la Ley 29/2009 de 30 de diciembre (LEY 24126/2009) y art. 18 de la Ley de Competencia Desleal (LA LEY 109/1991). El Ministerio Fiscal se acerca a la postura de la asociación ADECUA y solicitó que se declarase una sentencia estimatoria de la demanda. El abogado del Estado en representación del Instituto de la Mujer, también se acercó a esta postura y pidió una estimación de la Sentencia. La Abogacía del Estado indicó que se trataba de una campaña de promoción y marketing que utiliza el cuerpo de la mujer como un producto y un incentivo, del mismo modo que ocurre con el calendario en el que además las posturas de las mujeres de la tripulación son sexualmente sugerentes. Desde el 2007 se han manifestado diversas quejas de los consumidores, asociaciones e instituciones. 155 Del mismo modo, no se ha elaborado un calendario similar con los hombres por lo que constituye un caso de discriminación y cosificación de la mujer, tratándola como un producto más añadido al billete.

FIGURA 1. CALENDARIO DE RYNAIR



Fuente: Aguirrez, M (2022)

¹⁵⁵ Ver: Trato vejatorio de la mujer en una campaña publicitaria de Ryanair (elderecho.com)

De la otra parte demandada, Raynair, pidió un dictado de la sentencia con absolución de todos los cargos puesto que señala que existe una falta de legitimación activa de la asociación de consumidores según el art. 6 LGP. En este sentido citó STS de 9 de octubre de 1993 para la impugnación de los acuerdos sociales debido a que la asociación no está legitimada puesto que el fin social de acuerdo con el art. 11 bis de la LEC no es la igualdad de trato entre hombres y mujeres, sino la defensa de los consumidores y usuarios. Alegan que se trata de un calendario de carácter benéfico con carácter solidario y que “al rojo vivo” se atiende siempre al precio.

Sentencia Magistrada: La magistrada realiza un informe muy analítico con los diferentes supuestos del art. 3 a) LGP en el que se señala lo siguiente:

- Qué los anuncios atenten contra la dignidad de la persona y los valores y derechos constitucionalmente reconocidos a través de la publicidad que se presente a las mujeres de forma vejatoria o discriminatoria ya sea porque se utilice particular su cuerpo o las partes como objeto desvinculado o que se utilice su imagen asociada a comportamientos estereotipados que contribuyen a generar violencia de género (Ley 2004). La cosificación de la mujer señalada en el precepto previamente citado menciona lo siguiente: “Se entenderán incluidos en la previsión anterior, los anuncios que presenten a las mujeres de forma vejatoria o discriminatoria, utilizando un particular o directamente su cuerpo como mero objeto desvinculado del producto que se pretende promocionar (...). En este supuesto tiene que concurrir los tres requisitos:
- La utilización del cuerpo femenino como parte de la publicidad.
- Que se utilice el cuerpo femenino como mero objeto.
- Desvinculación absoluta entre la imagen publicitada y el producto que se pretende vender o promocionar.

Se podría incluir en el supuesto objeto de la demanda la consolidación de los estereotipos de género ya que no es incompatible. La utilización del cuerpo femenino como objeto a veces, tiene una función pasiva, en función del papel que juegue el cuerpo femenino en el conjunto del anuncio. En este caso, parece que se evidencia de una forma clara la concurrencia de estos tres requisitos.

El fallo de la sentencia declara la ilicitud y deslealtad de la publicidad desarrollada por la demandada en la web www.ryanair.com denominada “Tarifas al rojo vivo” y “¡la tripulación!” y la publicidad desarrollada por la parte demandada en la web en el que se promociona la venta del calendario “las chicas de Ryanair”, Calendario benéfico de la tripulación de cabina 2013. El fallo de la Sentencia también señala la obligatoriedad para la parte demandada de publicar a su costa el fallo de la sentencia en 15 días desde su publicación en dos periódicos de mayor difusión nacional que garantice la legibilidad y notoriedad del anuncio (según el art. 32.2 LCD). La magistrada considera así que la dignidad de la persona debe prevalecer (art. 10.2 CE) ante todo, viendo esta vulnerada debido al anuncio publicitario en el que se cosifica el cuerpo femenino y se atenta contra su imagen. También se considera que la libertad de expresión de ve vulnerada (art.20 CE) puesto que debe prevalecer en este tipo de manifestaciones publicitarias. En este sentido, también se menciona la ley de igualdad del 2007 en el que el ordenamiento jurídico de acuerdo con dos Directivas Comunitarias hace referencia a la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención de conductas discriminatorias de acuerdo con este principio de igualdad y de los diferentes ordenamientos: realidad social, cultural o artística. El art. 36 de la ley señala la referencia expresa a la igualdad en los medios de comunicación social de titularidad pública. Esto se encuentra dentro del Título III de la ley, “Igualdad y medios de comunicación”. El art. 36 expresa la obligación de los medios de alcanzar los resultados de la norma. En la que los medios de comunicación social de titularidad pública deben velar por una transmisión de la imagen igualitaria, plural y no estereotipada de las mujeres y hombres de la sociedad y promover el conocimiento y difusión del principio de igualdad entre hombres y mujeres.

Segundo caso sobre Publicidad sexista:

Sentencia del Juzgado de lo Mercantil de 22 de diciembre de 2015. LA LEY 3745/2016.¹⁵⁶

Se prosigue con el siguiente caso a analizar la sentencia del Juzgado de lo Mercantil nº2 de Valencia de 22 de diciembre de 2015 (La ley 200419/2015) en el juicio verbal. Se analiza lo regulado en el art. 3 a) de la Ley General de Publicidad de 1988, a partir de ahora LGP. Los conflictos surgidos eran por las prácticas publicitarias recogidas en el art. 10 del código ético.

Las sentencias con resoluciones encontradas generan una gran polémica en la doctrina. En este caso, la Fiscalía de Valencia pidió a la Audiencia Provincial que levante el archivo y que condene a la empresa valenciana “Cementos la Unión” por manejar de manera degradante la imagen de las mujeres como una técnica de marketing y comercial para promocionar sus productos. Esta práctica está prohibida por la LGP. El juzgado nº 2 de lo Mercantil en Valencia dictó una sentencia solucionando el asunto de una forma negativa. Formaban parte de este litigio el Instituto de la Mujer, el Letrado de la Generalitat Valenciana y el Ministerio Fiscal, además de la demandada empresa Cementos la Unión S.A. La empresa siempre ha seguido desde el año 2005 una línea de promoción utilizando la imagen de las mujeres y siendo así denunciada varias veces por el Instituto de la Mujer por entender que en su publicidad se utiliza la imagen de las mujeres como un objeto que no mantiene la realidad del producto a promocionar de la empresa en cuestión. Después de recibir quejas diversas, en el 2006 la empresa modificó algunos

aspectos de la publicidad y las actividades del Instituto de la Mujer se mantuvieron a lo largo del tiempo.

¹⁵⁶ Rodríguez, A. (2013). La publicidad comercial del art. 3 de la LGP. Aspectos sustantivos y procesales. Revista de Derecho de la Competencia y la Distribución, Nº 18, Sección Comentarios de jurisprudencia, Primer semestre de 2016, Editorial LA LEY

FIGURA 2. CEMENTOS LA UNIÓN



Fuente: Valencia Plaza (2015)

Por la parte contraria, la empresa Cementos la Unión se oponía a tacharse de sexismo puesto que “Carol Cluni” siempre ha sido la imagen de la empresa y de los sacos de cemento, por tanto, se considera que se encuentra registrada en el registro de patentes y marcas y en el nombre

del dibujo. En este sentido denota una legalidad intrínseca recogida en el art.5 de la ley de Marcas (Ley 1635/2001) y no se tiene que declarar nula. Según la parte demandada, la desafortunada publicidad ha sido objeto de controversias y de esta manera había roto el vínculo contractual de Cevisama, empresa publicitaria del año 2006. Desde ese año, cesaron por tanto los anuncios relacionados con “Carol Cluni” y por tanto se considerarían prescritos. La imagen de los sacos son un cómic y se trata de resaltar los medios de protección y no una forma de discriminar a la mujer ni considerarla como un mero objeto. Aparece una imagen con pantalón corto y camiseta y no con tanga ni pantalón desabrochado como se mencionaba. Las pretensiones de la demanda de la Abogacía del Estado son:

- Que se exponga que la publicidad de la web sea ilícita o desleal
- Que se declare que la publicidad de los sacos sea ilícita.
- Que se condene a cesar la campaña descrita en los puntos anteriores.
- Que se impute costas

El observatorio de la imagen de la mujer inició una investigación en el año 2005 y mencionaba que en el año 2005 la mujer estaba con tanga y piernas abiertas con un top y pantalón desabrochado, creado a través de un personaje llamado “Carol Cluni”. También se comprobó que la web contenía varios juegos interactivos, uno un cuestionario y que la persona cada vez que se contestaban bien las preguntas se mostraba más sexy y otro en el que había un vestidor y se elegía el modelo a elegir y Carol Clunia juzgaba la elección (www.carolcluni.es). En el año 2006 en la feria Cevisama, se organizó un desfile de mujeres en ropa interior, de barro y bailes eróticos. Consecuentemente, la directora del Instituto de la Mujer el 18 de enero de 2017 envió una reclamación a la empresa por atentar contra la dignidad de las mujeres, siendo esta imagen ilícita. En el año 2009 se reitera la petición puesto que no se recibe respuesta por parte de la empresa. Posteriormente, la empresa menciona que se trata de una imagen ficticia y que se pretende transmitir la seguridad del trabajo a través de elementos de protección individual. El 16 de julio del

año 2014 se redacta un nuevo escrito reiterando su retirada inmediata de los medios de comunicación en 15 días. La empresa rechaza este uso ya que no considera esta imagen como sexual o denigrante.

El 13 de octubre se recibió la demanda de la Abogacía del Estado frente al mercantil con relación a la paralización de la publicidad. El fallo del Magistrado es desestimar las pretensiones de la parte demandante por no suponer que existe publicidad discriminatoria. El Magistrado entiende que la empresa retira de la web las imágenes publicitarias relacionadas con la mujer. La empresa alega la prescripción de los anuncios desde la paralización del contrato con la empresa de publicidad con relación al art. 35.1 de la LCD. Las costas del proceso estiman la carencia sobrevenida y el juzgador indica al art. 394.1 de la LEC y que no procede la imposición de costas. El magistrado menciona que no existe indicios de publicidad sexista puesto que desde hace más de una década la empresa mantiene a estos elementos de seguridad y el personaje es ficticio.

Tercer caso de conflicto en publicidad: Caso Hennes and Mauritz

La cadena de moda sueca Hennes and Mauritz (H&M) anunció el 1 de enero de 2018 que además de retirar de su página web la imagen de una sudadera con una frase controvertida y calificada de racista sacará la prenda del inventario tras la polémica provocada. Se trata de un niño negro vistiendo una sudadera con el lema 'the coolest monkey in the jungle' (el mono más divertido de la jungla), lo que motivó críticas generalizadas en las redes sociales, incluidas de personalidades como el jugador de baloncesto estadounidense LeBron James.

FIGURA 3. ANUNCIO DE HM



Fuente: www.dw.com

Cuarto caso: Los conguitos¹⁵⁷

Los Conguitos son una marca española cuya empresa principal es CHOCOLATES LACASA, una de las empresas que producen chocolates más importantes y con más caché de España. La historia de la empresa es de admirar, por ello la familia al frente del negocio no quiso hacer eco del malentendido que ocurrió con su marca. El problema surge cuando se interpreta a través de su anuncio publicitario que los colores utilizados representan a un negro de la misma manera que Colacao utiliza a la gente de color cuando se utilizaba antiguamente a las mujeres y obreros. Esto provocó una gran indignación en las redes sociales superando a las 5500 firmas en plataformas como chage.org. el responsable fue el ilustrador Juan Tudela cuando en 1961 ya se había registrado el nombre. El mismo mencionaba que en España no había en aquella época inmigrantes africanos. Se argumenta también el nombre de conguitos por el nombre del Congo Belga ya que en esa fecha se había celebrado la independencia y que al Presidente Moshe Tshombe le hizo gracias el nombre en aquella época.

¹⁵⁷Ver publicación: 140 millones y 500 empleos frente al boicot a los conguitos (vlex.com)

FIGURA 4. CONGUITOS Y COLACAO



Fuente: El País (2020)

La francesa Myriam Benlarech lanzó esta campaña denunciando que los labios rojos eran desproporcionados y poseían un color de piel oscuro asociado con los congoleños¹⁵⁸. Según esta mujer, la marca está utilizando a la población negra como una marca comercial, degradándola y estigmatizándola. Casos similares han ocurrido con la marca de colacao, con la canción “yo soy aquél negrito del África tropical...” que ha tenido que dejar de emitirla por la alta cantidad de críticas recibidas.¹⁵⁹ El anuncio no ha llegado a los tribunales, pero sin embargo ha sido denunciado por los ciudadanos en las redes.

4. RESULTADOS

La sentencia de Ryanair abre un camino hacia la igualdad. Se ha observado como los actores de la sociedad unidos en forma de asociaciones tienen un cierto peso en el mercado y en los medios. Gracias al poder de las instituciones se han escuchado los derechos de las mujeres para no ser tratadas como meros objetos y evitar la cosificación de la mujer.

¹⁵⁸ Conguitos: la popular marca de chocolates que ha sido acusada de promover el racismo en España | VOX | MUNDO | EL COMERCIO PERÚ

¹⁵⁹ Petición · Lacasa: Dejad de usar la marca Conguitos. Es racista. · Change.org

Además, existen leyes y mecanismos que ayudan a prevenir las conductas racistas y sesgadas en nuestro ordenamiento jurídico.

Cabe señalar la exhaustiva investigación que se ha realizado desde el punto de vista jurídico y la polémica sobre el art 3 de la LGP. Los resultados muestran que existen muchas más sentencias y conflictos sobre actitudes sexistas que aquellas conductas que pueden incitar al odio en anuncios televisivos. El ciudadano se encuentra cada vez más capaz de modificar comportamientos y se ve empoderado para alzar su voz ante lo que considerar injusto o digno. Los ciudadanos van adquiriendo más derechos y mas influencia a través de las redes sociales, de plataformas o de asociaciones. Son capaces de mover hilos y cambiar las pautas del mercado, por lo que es un paso muy grande en el que se ha avanzado gracias a la educación y a las tecnologías de la información.

5. DISCUSIÓN

La educación es esencial para no ser manejados ni influenciados por los medios de comunicación. La educación es el futuro para paliar las desigualdades, los estereotipos y nos ayuda a ser autocríticos. Sin embargo, aunque los consumidores televisivos y culturales se han vuelto co-productores del contenido, el poder ejercido no es equiparable al de las empresas que emiten el contenido y cuya función principal es la de vender el producto o servicio a la población y alcanzar un nicho determinado. Este capítulo trata de dar respuestas a si el personal de los medios está suficientemente formado en materia de igualdad y cultura para poder prevenir conductas legalmente ilícitas o que atenten gravemente la imagen de las personas. No se trata solo de disminuir conductas que cosifican a la mujer, que transgreden a un colectivo determinado o influyen e incitan al odio. Se ha visto que existen pocas sentencias en este ámbito, pero si cabe mencionar que existen muchas más con referencia a la incitación al odio en medios como internet, redes sociales y publicaciones de revistas y periódicos. Sin embargo, en este capítulo solo se ha tratado de desentrañar algunos conflictos extraídos de un medio de comunicación determinado, como es el caso de los anuncios televisivos. Los resultados muestran como nuestro ordenamiento jurídico previene

y defiende este tipo de conductas con mecanismos jurídicos como la Constitución Española, concretamente su artículo 10 con referencia a la dignidad humana, o el art. 14 con referencia a la igualdad. Desde el ámbito internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 hace alusión a la igualdad entre hombres y mujeres. Por otro lado, con respecto a la comunicación y discriminación, la ley 34/1988 sobre publicidad incide en su artículo 3 cuestiones relevantes sobre la publicidad discriminatoria. En este sentido cabe mencionar como la reforma de la ley 7/2010 de la comunicación audiovisual contempla sanciones muy graves y multas por emisiones que puedan contener contenido vejatorio o discriminatorio y que atenten contra la dignidad humana. También es importante señalar en el ámbito normativo para combatir conductas sexistas, la Ley Orgánica 3/2007 que garantiza la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; La ley Orgánica 1/1982 de protección del honor, la imagen y la propia imagen, La Ley de Enjuiciamiento Civil 1/2000 de 7 de enero y la Ley Orgánica 2/1984 sobre rectificación.

6. CONCLUSIONES

En algunos casos, los sujetos receptores consumen y reproducen el contenido simplificando conductas e interpretando los contenidos televisivos. La audiencia no reflexiona en profundidad de manera crítica el contenido televisivo y se conforma con ver el contenido para la desconexión y el descanso de la mente. La diversidad y la tolerancia son estudiadas desde el punto de vista sociológico en este artículo como un vehículo de entendimiento propio de la sociedad en red analizada por Castells. La discriminación es una conducta que es extendida que conlleva a una malentendida “superioridad” de una cultura que se entiende como dominante. La sociedad cada vez se encuentra más interconectada y las fronteras se diluyen mezclando etnias, colectivos, ideologías y culturas por lo que se debe priorizar la educación y el conocimiento como vehículos de entendimiento, que son capaces de generar empatía y habilidades para la convivencia sin dañar los derechos y libertades de los individuos que formamos parte de la aldea global actual. Se ha visto como el ciudadano es cada vez más sensible y se encuentra empoderado con las redes, siendo capaz de modificar conductas empresariales y cambios.

7. REFERENCIAS

- Aguirrez, M. (13 de diciembre de 2022). ¿Qué convierte a un anuncio en sexista?: ejemplos de campañas que han sido retiradas. NIUS.
<https://bit.ly/450NITP>
- Del Valle Dávila, I. (2019). The Letter as an Element in the Construction of a Memory of the Dictatorship in Contemporary Latin American Documentary Área Abierta 19(3) 327-346. Universidad Complutense de Madrid.
- Bauman, Z. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad líquida (Colección Sociología. Sección de obras de sociología.). México D.F: FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). Sobre la televisión. Editorial Anagrama, España.
- Bourdieu, P. (1998). La domination masculine. Éditions Du Seuil, París. Trad. Español, 2000. La dominación masculina. Anagrama, Barcelona.
- Cabello, M. (2008). Cultura civilización y modernidad: hacia un análisis de las consecuencias socio políticas de la extensión de la alta cultura. Sociedad, consumo y sostenibilidad: actas y textos elaborados a partir del XIII Congreso de Sociología en Castilla la Mancha, 6. 307-320
- Castells, M. (2007). Castells, Manuel. "Communication, power and counter-power in the network society." International journal of communication 1.1, 29.
- Giddens (1991). Giddens's "Modernity and Self-Identity" [Review of Modernity and Self-Identity]. Berkeley Journal of Sociology, 37, 181-185.
<http://www.jstor.org/stable/41035460>
- González, A. (2014). Reformas pendientes y andantes en la publicidad ilícita discriminatoria. A propósito de la sentencia de Ryanair. Revista de Derecho de la Competencia y la Distribución, Nº 14, Sección Comentarios de jurisprudencia, Primer semestre de 2014, Editorial Wolters Kluwer.
- Gutiérrez Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 19(38), 31-39.
- Hall (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain Author(s): Peter A. Hall Source: Comparative Politics, Vol. 25, No. 3 (Apr., 1993), pp. 275-296 Published by: Ph.D. Program in Political Science of the City University of New York Stable <http://www.jstor.org/stable/422246>
- Infobae. (S.F). Tras un escándalo racista, la tienda H&M contrató un "director de diversidad" - Infobae.<https://bit.ly/3pYlcwk>

- Instituto de la mujer (2022). Guía publicidad sexista. Recuperado de: Guía inter publi sex.indd (inmujeres.gob.es)
- LEOZ, D. (2004). "Medios y publicidad: Temas pendientes en la agenda de igualdad de género" en Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 2012, no 7, p. 2. RODRIGUEZ, E., "L'image des femmes dans l'univers publicitaire" en Archives Feminisme, Extrait du Bulletin du féminisme, no 7, juillet, 2004, pp. 1-4, <http://www.archivesdufeminisme.fr/ressources-en-ligne/articles-et-comptes-rendus/points-de-vue/rodriguez-e-limage-femmes-lunivers-publicitaire/> (consultado el 16 de mayo de 2016). DESCARRIES, F., "Stéréotypes sexuels et publicité sexiste. Le sexe vend bien! La Meute, Documents. <https://bit.ly/44Ce5c6>
- Rodríguez, A. (2013). La publicidad comercial del art. 3 de la LGP. Aspectos sustantivos y procesales. Revista de Derecho de la Competencia y la Distribución, Nº 18, Sección Comentarios de jurisprudencia, Primer semestre de 2016, Editorial LA LEY-
- Schnell, B. (2001). Las estrategias de comunicación en la publicidad orientada al cambio social: Un análisis comparativo de campañas publicitarias realizadas en Alemania y España desde la perspectiva de la lingüística y de la especificidad cultural. [Tesis Doctoral. Universidad Pontificia de Comillas]. Disponible en: ProQuest One Academic; ProQuest One Business. (304790462). <https://bit.ly/44NJ58K>
- Tipa, J. (2020). "Latino internacional, no güeros, no morenos". racismo colorista en la publicidad en México. ["International Latino, nor blonde, nor swarthy" Colorist racism in advertising in Mexico "Latino internacional, nao branquelos, não morenos" Racismo colorista na publicidade no México Latino internacional, pas de blonds, pas de bruns Racisme coloriste dans la publicité au Mexique] Boletín De Antropología, 35(59), 130-153. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a08>
- Sánchez Guzmán (1989). Marketing Comunicación. Ciencia 3, D.L. Madrid
- Sassen, S. (2013). Contra geografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos. Traficantes de sueños.
- Sassen, S. (2016). The Global City: Enabling Economic Intermediation and Bearing Its Costs. City & Community, 15(2), 97-108. <https://doi.org/10.1111/cico.12175>
- Valencia Plaza (22 de diciembre de 2015). Mercantil 2 de Valencia desestima la demanda contra cementos la Unión por publicidad sexista. <https://bit.ly/43FGSex>
- UNESCO (s.f). Definición Cultura (definición UNESCO). EUSTAT.EUS. <https://bit.ly/3ry1Ezg>

BLOQUE IV

IDENTIDAD, SOCIEDAD Y POLÍTICA

THE IMMIGRATION POLICY OF
THE AMERICAN ADMINISTRATIONS:
THE MEXICAN FRONTIER

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
Universidad de Granada

ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA
Centro Universitario de la Defensa de San Javier

1. INTRODUCTION

Throughout its history, the US has responded with apparently contradictory and scattered laws and policies to immigration, which have had as a constant a model of pragmatism supported by actions in the face of certain political and economic circumstances without the need for ideological foundations. Based on this pragmatic model, immigration has operated as a hinge that, in times of political stability, economic boom, or in circumstances such as wars, opens to recruit immigrants, while, in times of recession or political crisis, negative perceptions towards immigrants are promoted from power and, with it, restrictive measures whose purpose is to limit the flows of immigrants.

The central issue of the analysis implies that the instances of power of the United States have hardened or relaxed in a pragmatic way (Orozco, 2010) their proposals for laws and policies on immigration, based on the political and economic context that the country is going through, regardless of party or government ideologies, and causing immigration to be valued as necessary and even recommendable, in certain periods and circumstances, as well as excessive and risky in others (Muñoz, 2009).

The “Immigration and Nationality Act” (INA) of 1965, the Hart-Celler Act (Act of 1965, PL 89-236) signed by President Lyndon B. Johnson, marked a fundamental change in the history of migration in the United

States. This law replaced the place-of-origin quota immigration regime that had been in place since the 1920s with an immigration system that was based on family relationships with US citizens or residents and, to a lesser extent, on labour skills. Let's remember that the quotas for each country were set at 2% of the foreign-born population according to the 1890 Census and were designed primarily to favour the population from Northern and Western Europe and limit the entry of people from Asia, Africa, the Middle East, and Eastern Europe.

This new law imposed limits on the number of visas per year per country, although immediate relatives (spouses, children or parents) were exempted from these limits. According to Chishti et al. (2015), the 1965 Act had a profound impact on the ethno-racial composition of the United States by opening the door to a greater diversity in the origin of new immigrants and to an exponential increase in migration to the United States. Therefore, moving away from the traditional myth of the United States as the promised land for immigrants, the S354 (Raise Act) sought to re-propose an ethno-racial bias by establishing a merit or point system where English proficiency, youth, academic degree or recognition, economic income and business investment capacity were valued as the criteria to qualify for a permanent immigrant visa. The bill also proposed eliminating lottery visas, which guaranteed diversity of entry with some 50,000 visas annually, reducing the number of refugee visas, limiting family migration to spouses and children under the age of 21, and creating a new visa category for parents of citizens.

Overall, the current US immigration system is dysfunctional. Originally it derived largely from the 1965 Act but subsequently it mixed with other policies that were developed in subsequent decades such as the 1986 "IRCA", known as the amnesty law, or the 1996 "IIRAIRA", which was highly restrictive and criminalised undocumented migration. Hence, the US immigration system is outdated and in need of a profound reform.

2. HISTORICAL REVIEW OF IMMIGRATION POLICIES

The United States is a country made up of immigrants and by immigrants. People from all continents emigrated to this country, either

because they were driven out by the living conditions in their countries of origin, or in search of job opportunities and new horizons. Moreover, this country is the product of a long history of multiple migratory phases that resulted in a highly heterogeneous panorama. The first phase, during the change from the 19th to the 20th century, was basically nourished by those displaced by the European Industrial Revolution, the effects of which lasted until the 1930s. And a second, more recent phase, which extends to the present, is mainly made up of Latin Americans, Asians and Caribbeans. And in the specific case of Mexico, as Durand and Massey (2013) note, it is justified by the strong historical links between Mexico and the United States and by its enormous and highly border.

In order to meet a growing demand for labour in the construction of the new country, the US constitution reserved the control of immigration mainly to the federal government. Thus, as early as 1790, the first naturalisation law was enacted, reserving the right of residence and subsequent citizenship to any foreigner, provided he or she was a free white person (Adams, 2013). The purpose of this measure was to ensure the supply of slave labour and European immigrants, which was intended to ensure the political balance between the commercial north and the agricultural slave economy of the south.

Throughout most of the 19th and 20th centuries, the United States implemented a policy that encouraged the massive arrival of immigrants. It is estimated that between 1815 and 1970, more than 46 million people entered the country. And since 1920, the date that marks the beginning of the registration of immigrants, about 75 million people entered the United States, according to estimates by Martin (2014).

Other analysts such as Marmona (2002) emphasised that the push for immigration was a central element of the US expansionist economic policy throughout the 19th century. Specifically, the last decades of the 19th century and the first years of the 20th century were characterised by the massive arrival of Mexicans to work in agriculture, mining, railways, and heavy industry even when the United States implemented restrictions on the entry of certain types of immigrants. For example, the Chinese Exclusion Act of 1882 approved by a Republican-majority

Congress, during the administration of the Republican president Chester Arthur (1881-1885). The situation did not significantly affect immigrants of Mexican origin, on the contrary, their arrival was encouraged to replace workers of Chinese origin (Hackett, 2016).

During this period, the immigration situation was managed on a dual level. The informal level was governed by the laws of supply and demand imposed by the labour market; the formal level created a federal agency, the “Immigration and Naturalization Service” (INS) in 1891 under the administration of Republican President Benjamin Harrison, as a federal agency to enforce immigration laws. From then on, this agency would be in charge of restricting or allowing the entry of foreigners according to a complex balance between the interests and needs of the country’s labour market and various political and economic conjunctures.

Particularly, during the first years of the 20th century, Mexican immigration intensified, since both employers and creators of immigration policies in that country reassessed the advantages offered by hiring Mexicans instead of Europeans. Given the reduction in the number of workers of European and Asian origin, the Mexican labour force was considered the ideal, due to its singular characteristics of flexibility and temporality (Andreas, 2010). To supply the growing demand for Mexican labour, US employers turned to the services of contractors who, through some collaboration with local authorities, went into Mexico to recruit workers, mainly in rural areas. This practice, common between 1900 and 1920, was known as the hitch system (Jiménez, 2011).

In 1917, the first “Immigration Act” was adopted, which integrated the various immigration provisions and whose main objective was to create restrictions in certain geographic areas, prohibiting immigration from most Asian countries and severely limiting immigration from Africa or Latin America. After Congress passed this legislation, the Department of Labour sought ways to establish exceptions to temporarily admit thousands of Mexicans as non-immigrant workers because World War I produced a labour shortage (Durand, 2007).

Following the entry of the United States into the world war, in which more than 1 million citizens were enlisted in the armed forces, various areas of the economy, particularly in the agricultural sector, began to suffer from labour shortages. The administration of Democrat Woodrow Wilson then devised a special programme for immigrant workers, which was called the “Temporary Importation of Mexican Labour Programme”. The opportunity to emigrate to the North, as Narváez (2016) explained, was a historic occasion that was not missed by more than 216,000 Mexicans who settled in the United States between 1910 and 1920.

But the end of World War I prompted the US government to redirect its efforts to control the flow of immigrants, particularly Mexicans, thus beginning a policy of alternating periods of large-scale immigration with mass deportations (Mercado and Piña, 2010). The landscape for Mexican immigration changed radically, and although the entry of Mexicans was not formally restricted, thousands of them were deported (Laborde, 2011).

In 1921, as more than 700,000 immigrants, mostly of European origin, entered the United States, Congress passed legislation that became known as the “Emergency Quota Act”. This law operated by imposing quotas based on a percentage of immigration according to the country of origin of those applying for entry. It was enacted by Republican President Warren Harding, whose main objective was to limit the number of immigrants arriving in the country each year. At the time, the Republican-majority US Congress stipulated that European immigration should not exceed 3% of the immigrant population of the same origin already in the country, which corresponded to 356,000 people for that year. The Quota Law of 1921 effectively fulfilled the objective of reducing European immigration around 1924, when its quotas decreased to less than half of those that operated during the period from 1905 to 1914 (Rodríguez, 2009).

In May 1924, under the Republican administration of Calvin Coolidge (1923-1929), and with a Republican-majority Congress again, a new immigration law was passed that was even stricter with respect to country and regional quotas. The “National Origins Act” sought to further

limit the entry of immigrants from Asia, Africa, and Eastern Europe. This new law set an entry limit of 150,000 immigrants per year, according to Laborde (2011).

It was not surprising that the severe laws of 1921 and 1924 towards regular immigration have had the consequence of increasing undocumented immigration, particularly from the south, which included people from Europe, who used this route to avoid quota laws or quotas. Faced with the increase in undocumented immigration, the US government responded with the creation of the Border Patrol in 1924 (Serrano, 2010).

With the onset of the Great Depression in the late 1920s, unemployment levels soared. Inevitably, this situation provided the perfect pretext to blame immigrants for economic and unemployment problems. As Massey et al. (2002) reflect, xenophobic reactions at the local level soon followed in some states such as Arizona or California. However, most of the xenophobic reactions and the bulk of the expulsions of Mexican immigrants came from the federal government. It is estimated that, between 1919 and 1935, close to half a million Mexicans returned to their country due to deportation or loss of employment.

However, the severity of the local xenophobic reactions and the bulk of the expulsions of Mexican immigrants corresponded to the actions of the federal government. During the Depression years, it is estimated that there were more than one million undocumented Mexicans in the United States (Bustamante, 2007). It is believed that, between 1929 and 1935, close to half a million Mexicans returned to their country due to deportation or loss of employment.

The outbreak of the Second World War, with the mobilisation of industry to meet the needs of the war and forced military conscription, again led to labour shortages in the United States. This led to the end of mass deportations and a renewed flow of migration from the South. Thus, in 1942, the first *bracero* agreement was signed between Mexico and the United States. The then Democratic President Franklin D. Roosevelt described it as “an eloquent testimony to the important role played by

Mexico in the battle for food production on which the inevitable success of our military programme depends” (Morales, 1989, p. 147).

Despite the extension of this programme after the end of the world conflict, the number of contracted braceros was not sufficient to meet the demand that the post-war economy required. Faced with this situation, the government of Democratic President Harry S. Truman implemented the “dying out” policy in 1949, which established the legalisation of undocumented immigrants or “wetbacks”, as irregular Mexican immigrants were pejoratively called.

In 1950 alone, almost 100,000 undocumented immigrants were regularised under the terms of the “dying out”, while barely 20,000 new braceros were hired. This policy was a major concession to agricultural employers, who benefited from the depreciation of wages. In the 1950s, with the outbreak of the Korean War, according to Esquivel’s data, US agricultural employers succeeded in linking their dependence on Mexican labour to the needs of the warring country. In response to pressure from farmers, “Public Law 78” was passed in 1951 by a Democratic-majority Congress, laying the groundwork for the extension of the bracero programme for the next fourteen years.

In 1952, Congress passed the “Immigration and Nationality Act” (INA), also known as the “McCarran-Walter Act”, which was the first comprehensive statute on immigration issues in the United States. This new legislation made harbouring, transporting, and harbouring undocumented persons illegal. But with the Korean War over, the need for immigrant labour once again drove pragmatic immigration policy, and the administration of Republican Dwight Eisenhower set the mass deportation machine in motion. The extension of the Bracero Program and the parallel implementation of mass deportation operations, in opinion of Alberti (2012), satisfied all those interested in the issue. During these years, the Border Patrol played a double role: expeller and recruiter of immigrants. The undocumented immigrants were intercepted by Border Patrol agents, who escorted them to the border with Mexico and, once there, sought to take them back, already “legally”, as part of the Bracero Program (Andreas, 2010).

According to data obtained by Alarcón (2009), between 1951 and 1960, almost 300,000 Mexicans obtained permanent residency in the United States, a strong indication that the real objective of “Operation Wetback” was to control flows while ensuring a sufficient supply of immigrant labour. In the early 1960s, liberal coalitions lobbied the then Democratic-dominated Congress and succeeded in getting a new law passed in 1961 that required employers to offer local workers the same wages as immigrants and to refrain from hiring braceros for up to a year. The administration of Democrat John F. Kennedy then began to consider the existence of the bracero programme as a clear disadvantage. Thus, as Vereza (2003) reported, the number of braceros in the United States was reduced in 1962 until, in 1964, under the presidency of Democrat Lyndon Johnson, the administration extinguished the Bracero Program.

Beginning in the second half of the 1970s, the United States began to experience an economic recession characterized by high inflation and unemployment rates, as well as a significant drop in wages. From this perspective, the issue of the undocumented once again became a national political problem. The apprehensions of undocumented immigrants by the INS began to increase and operations like the wetback developed, with aggressive campaigns in the media, where the Government tried to present the problem of undocumented immigration as a national crisis (Castles and Vezolli, 2009).

By the late 1970s and early 1980s, the US economy reached a severe economic contraction. This period coincided with the last years of the presidency of Democrat James Carter and the beginning of Republican Ronald Reagan. Both administrations witnessed an era in which the political landscape towards immigration became deeply conservative. The issue of undocumented immigrants has been labelled a national security problem since then (Cornelius, 1989).

The enormous expansion of the INS during the period from 1978 to 1988 was clear evidence of the sense of urgency given to the problem of undocumented immigration in those years. Congressional debates on a new immigration reform culminated in 1986 with the passage of the “Immigration Reform and Control Act” (IRCA). This law allowed, in little more than a decade, to almost 2.5 million immigrants who resided

mainly in California, Texas and Illinois, to regularise their situation and become legal residents (García, 2007).

The IRCA authors argued that the supply of newly regularized workers would saturate domestic demand for immigrant workers, while employer sanctions would stop the hiring of undocumented immigrants. With this combination, it was expected to substantially reduce the entry of future migratory flows. However, in practice, the new law did not have the expected effects. Paradoxically, the main beneficiaries of the sanctions against employers, provided for by the IRCA, were the employers themselves, since the sanctions increased the fear of being deported among the undocumented, which made it impossible for them to defend their rights.

The immigration policy implemented by the United States during the 1970s and 1980s served to replace the legal inflow of immigrants with an ever-increasing flow of undocumented immigrants. But during the 1990s, the US political environment once again turned against immigrants. The severe economic recession the country went through during the early 1990s strengthened an anti-immigrant current in the Republican Party, which took control of both houses of Congress. The then president, Democrat Bill Clinton, continued this trend despite acknowledging the important contributions of immigrants to US society. Clinton called his immigration control proposal “the most aggressive and comprehensive plan to fight illegal immigration ever produced by any administration” (García and Urea, 1998, p. 113).

The new White House immigration experiment was based on two main strategies. On the one hand, a substantial increase in the resources of the “Naturalization and Immigration Service” was ordered, especially those dedicated to border control. The second tactic implemented by the Clinton administration was the policy known as prevention through persuasion. The objective was to reformulate the operation model of the Border Patrol, which for decades had focused its efforts on expelling all irregular immigrants who had just entered the country, or those who had already resided in the country for some time. Now, the efforts would focus on deterring immigration by blocking the main border crossing routes.

In 1996, Congress passed new immigration laws totally contrary to the integrationist spirit such as the “Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act” (IIRIRA) and the “Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act” (PRWORA). The first, IIRIRA, sought to achieve greater control of illegal immigration by expanding the powers of the Immigration and Naturalisation Service (INS) to detain and deport suspected illegal immigrants. The second, PRWORA, decoupled welfare assistance and created strict work requirements for welfare recipients. The measures mainly affected the most vulnerable immigrants such as single mothers, children, and the elderly, due to cuts in social assistance and health services.

The purpose of IIRIRA was to control irregular immigration and to make access to public services more difficult for immigrants in general. It represented a radical change in the US immigration law, especially with regard to the human rights of undocumented immigrants and their families (Lonagan, 2007). This law broadened, refined, and deepened the provisions of the previous law and it was aimed at removing obstacles that limited the detection and prosecution of undocumented immigrants.

Although laws such as the IIRIRA did little to reduce migratory flows, they did have serious consequences that made the border between Mexico and the United States a more dangerous and violent place, increasing the economic costs and physical risks for those who intended to cross the border. The new border control strategy implemented also increased the economic costs of “illegally” crossing the border.

3. IMMIGRATION POLICIES IN THE 21ST CENTURY

With the arrival of the new millennium and after 11 September 2001, for the administration of Republican George W. Bush, the debate on immigration and border control ceased to be an economic and political issue and became primarily a matter of national security. The events of 11 September triggered a moment of uncertainty and economic slowdown that hardened the attitude of the government and public opinion, which consequently generated a predominantly anti-immigration

climate. With the passage of the “Patriot Act” (2001) and the “Enhanced Border Security and Entry Visa Reform Act” (2002), the federal government’s powers in the areas of surveillance and detention of suspected criminals in border areas were significantly strengthened.

The terrorist attacks imposed a new global paradigm, the era of national security or securitization (Verea, 2006), taking two essential forms: the war against terrorism, which led to the massive deployment of US military forces abroad, particularly in Iraq and Afghanistan; and inland, where this offensive manifested itself with the implementation of a border security policy, placing special emphasis on control of the southern border. Hence, a new stage arose for the situation of the border between the United States and Mexico because this new period was distinguished by the emphasis that began to consider the border as a source of threats to national security and for freezing the debate on immigration reform.

In 2002, the “Homeland Security Act” was also approved, which created the homeland security area with the purpose of integrating the 22 federal agencies with responsibility for security within the borders, seeking to reduce the vulnerability of the United States to terrorism (Heyman and Ackleson, 2009). The Department of Homeland Security has been the fastest growing government office, posting a dramatic increase in homeland security spending, nearly tripling its allocated resources in less than a decade, from \$19 billion in 2002 to \$55 billion in 2010.

In January 2004, Republican President Bush unveiled his immigration reform proposal that established a temporary worker programme that undocumented immigrants working in the United States could apply for. Bush’s immigration reform opposed granting amnesty to undocumented immigrants, claiming that it would encourage irregular immigration and unfairly compensate those who had violated the law. But border security, not immigration reform, was the priority for the Bush administration. It was in this context that the initiative for “The Border Protection, Antiterrorism and Illegal Immigration Control Act” emerged in December 2005, known as “HR4437” or the “Sensenbrenner Act”.

This new law sought to criminalise not only the undocumented but also anyone who helped or supported them in any way, whether they were

family members, friends, neighbours or civil or religious organisations. Among the most pernicious points of the Sensenbrenner proposal was to criminalise the entry of undocumented migrants and those who protected or helped them enter US territory. As Pérez Duperou summarised, “the Sensenbrenner Act has been the most controversial because it contains greater restrictions on migration and establishes that irregular migration is not part of a bilateral labour market that needs to be regulated. The main provisions of the law are the criminalisation of migration and the strengthening of border security” (2007, p. 168).

However, the then President George W. Bush pushed through a proposal for comprehensive immigration reform in March 2006. This proposal included border security aspects, but also proposed the regularisation of a temporary worker programme and recognised that immigrant labour contributed to sustaining the US economy. In the Senate, the “Comprehensive Immigration Reform Act” (CIRA) was sponsored by Senator Arlen Specter and subsequently passed for consideration in May 2006.

The year 2007 would mark the beginning of a deep economic recession in the United States that resulted in a stagnation in the growth of the undocumented population due to lack of employment and increasingly strict border controls. Given that the origin of the crisis occurred in the mortgage sector, the construction industry was the first economic activity to show signs of exhaustion, with great repercussions on the income and employment of the Mexican immigrant community.

Thus, between 2007 and 2008, a tough battle was waged to pass an immigration reform that could resolve the situation of millions of unauthorised immigrants. In opinion of Hastings (2013), an atmosphere of conservative anti-immigrant effervescence rather consolidated, leading to a proliferation of laws and proposals aimed at limiting the labour and social spheres of action of the undocumented population.

The then candidate Barack Obama supported the immigration reform proposal “S1033”, also called “Secure America and Orderly Immigration” in 2005. This proposal contained an increase in work visas and the regularisation of undocumented immigrants, and included strengthening border control and the suspension of those who hire immigrants.

Paradoxically, in September 2006, Obama supported the draconian, anti-immigrant Sensenbrenner proposal. In the 2008 presidential elections, Barack Obama stated that in his first year in office he would try to regularise the stay of undocumented immigrants in the United States. However, by 2009, when the Obama administration began its first term in office, this discourse faced serious difficulties as both houses of Congress had a Republican majority, which, together with the recession the country was experiencing, were factors that made it difficult to move forward with immigration reform (Rosenblum, 2009).

Other legislative initiatives related to this anti-immigrant scenario in the United States have been S203, which sought to eliminate English language learning programmes for immigrant students in public schools; SB1308 and SB1309, which sought to deny citizenship to children born in the United States whose parents could not prove their legal stay in the country; or SB1405, which prohibited medical attention in hospitals to people who lacked residency documents. According to Rodriguez's data (2009), in 2012 at the end of the first Obama administration, more than 1,600,000 people had been expelled from the country.

In June of 2012, Obama sought to reconcile with Latino voters by announcing his Executive Order for the temporary protection of undocumented minors, called "Deferred Action for Childhood Arrival" (DACA). This presidential order made it possible to begin issuing temporary stay permits for hundreds of thousands of undocumented young people, mainly Latinos. However, the policy of deportations and border enforcement continued during the second Obama administration. Even more so with the approval, in June 2013, of bill S744 or the "Border Security, Economic Opportunity, and Immigration Modernisation Act", which implied dedicating 42.5 billion dollars to reinforcing the border with Mexico, which included continuing the construction of a wall in the border area.

Notwithstanding the broad support that Obama received from Latinos, the policy of deportation and border enforcement continued during his second administration. Even more so with the message sent by the Senate, with the approval in June 2013 of the proposed law S.744 or "Law for Border Security, Economic Opportunities and Immigration

Modernization”, which implied dedicating 42.5 billion dollars for the reinforcement of the border with Mexico, which included continuing the construction of a wall in the border area, as well as the intensive use of technology for the location of people who tried to cross irregularly, through the implementation of a system of radars and drones and the provision of at least 20,000 more border agents (Moreno, 2013).

On the other hand, in November 2014, President Obama granted a new executive action, the “Deferred Action for Parental Accountability” (DAPA), which envisaged granting 3-year work permits and temporarily suspending deportation, mainly for those who have lived in the US for at least 5 years and had US citizen or legal resident children. However, Obama also went down in history as the US chief executive who carried out the largest number of deportations of undocumented immigrants. The Obama administration was more effective in deporting undocumented immigrants than any previous administration, Democrat or Republican.

All this leads us to think that the expectation of a comprehensive immigration reform in the United States that contemplates the regularisation of most of the undocumented immigrant population, at least in the short term, is certainly utopian. Especially if we consider Donald Trump’s immigration proposals, such as the construction of a border wall or the mass deportation of the undocumented population.

The objective of Donald Trump’s immigration reform was not so much the legalization of unauthorized aliens as the fulfilment of his campaign promises, which included the construction of the wall on the southern border and the deportation of 11 million undocumented immigrants. The primary threat of illegal immigration lied, for Trump, in its exponential growth in the United States. In this sense, Trump pointed out the following: “the number of families that have crossed the border so far this year exceeds the total number of 2017 and some of these illegal immigrants have murdered or committed other crimes against thousands of US citizens” (Brooks, 2018, p. 20).

To implement his harsh immigration policy, Trump didn’t require the support of Congress, even though both Houses were controlled by

Republicans. The reason was that not all of them supported the president's ideas. Some, such as Senators Jeff Flake and John McCain (Arizona), Lindsey Graham (North Carolina) or Cory Gardner (Colorado), openly rejected Trump's proposals. However, the objections and support of some Republicans to bipartisan immigration reform proposals were dismissed by some White House advisers.

As a corollary to these immigration policies, Trump legally materialized his immigration plan in the Executive Order "Improvements in the Enforcement of Border Security and Immigration" (Border Security and Immigration Enforcement Improvements) of January 25, 2017, and the Executive Order "Improving Public Safety in the Interior of the United States" (Enhancing Public Safety in the Interior of the United States), on measures for the detection and deportation of immigrants within the country.

The immigration bill S.354 "Reforming American Immigration for a Strong Economy", (RAISE Act) sought to put, in Trump's own words, American workers first. His new immigration plan had 2 very specific objectives to reduce legal immigration by up to 50% in the next decade and to promote the entry of more educated and better-prepared immigrants to obtain well-paid jobs in the United States.

Finally, on his first day in office, the current Democrat President Joe Biden announced sweeping plans to reform immigration laws, undo many of the restrictive policies of the predecessor Trump administration and provide a pathway to legal status for the nation's estimated 11 million unauthorized immigrants. However, two years later, few of those ambitions have been realized and the administration presents an image of one struggling to find its footing on immigration. Still, from January 20, 2021, through January 19, 2023, the Biden administration took 403 immigration-related actions, putting it on track to soon overtake the 472 immigration-related executive actions counted for all four years of the Trump administration.

Biden entered office amid heightened tension between immigration enforcement authorities empowered by the Trump administration and his Democratic base, parts of which had called for "abolishing" U.S.

Immigration and Customs Enforcement (ICE). While Biden distanced himself from more radical demands, he directed the Department of Homeland Security (DHS) to target its enforcement resources towards recent border crossers and migrants who present threats to national security or public safety.

Midway through its term, the Biden administration has notched some significant advances. The quiet transformation of immigration enforcement in the U.S. interior, the use of parole and other mechanisms to grant humanitarian protection, and the restoration of legal immigration to pre-pandemic levels will have a legacy. Yet overall, its work appears unfinished. The record numbers of arrivals at the border have become a constant challenge that have prevented the administration from focusing on other efforts.

Finally, we should also highlight an important event that took away by mid-May 2023 when thousands of migrants were awaiting a new era between the U.S. and Mexico at the border once the Title 42 was over. Title 42, the temporary measure decreed by Donald Trump to stop the advance of the pandemic that allowed the hot deportation of migrants to Mexico without due process, finally fell.

In its place, Title 8 will remain in force, with which it operated jointly in these three years and which in practice means a tightening of the conditions to achieve asylum.

And the prospect of its end has thrown the dividing line between the two countries into a 3,200-kilometre-long line armoured these days with 24,000 agents. It is hard to overstate how much is at stake for President Joe Biden on this issue, which will be key during the 2024 presidential campaign in which he is running for re-election. It is undoubtedly one of his weakest flanks in the face of Republican attacks, which paint an apocalyptic picture under his administration.

4. CONCLUSIONS

Traditionally, the US immigration policy debate has oscillated between two perspectives. On the one hand, a restrictive policy that criminalises

undocumented immigration, promoted by the conservative sectors of the Republican Party. On the other hand, a policy of openness to the regularisation of immigrants, promoted by the liberal sectors of the Democratic Party. Just to take a recent example, the former would be represented by the Trump administration, while the latter would be represented by the Obama administration. Historically, the US authorities have made their foreign policy decisions unilaterally, without basing them on international law or considering bilateral and multilateral agreements.

Throughout the 19th century, and during the first years of the 20th century, the United States considered the need to control immigration irrelevant, since it had become a structural element of its economy. Mexican immigration, which practically began with the independence of Texas in 1836, continued to arrive during the 19th and 20th centuries, reinforcing colonies of Mexican immigrants both in the industrialized North, as well as in the Midwest and in the Southwest region.

Starting in the 1920s, the United States applied a policy that consisted of alternating periods of large-scale immigration with mass deportations. World War II caused Mexico to sign the *bracero* agreements in 1942 at the request of the United States. This program legally took, for 22 years, close to 5 million Mexican workers. A similar number would cross the border without documents, because the strong demand for labour in the US could not be covered by the immigration agreement.

Driven by a situation of economic recession, since the 1970s, an intense debate began in the US Congress to reform immigration laws, which later culminated in the approval of the “Immigration Reform Act” (IRCA) in 1986. The IRCA considerably increased the budget of the Department of Immigration, while it established sanctions against employers of undocumented immigrants and an amnesty that regularized the situation of nearly 3 million people, mostly of Mexican origin.

Over the past 3 decades, presidential administrations and the US Congress, whether controlled by Republicans or Democrats, have shared multiple draconian proposals against illegal immigration. In the 1990s, the American political environment became even tenser about the presence of this group. In 1993, military-style dissuasive policies began,

with various actions that received names such as Operation Blockade, Guardian, and Safeguard, among others. And in 1996, the US Congress passed repressive laws such as IIRIRA and PRWORA that sought to deprive immigrants, irregular or legal, of the right to free federal services, such as medical and food assistance.

With the events of September 11, 2001, the United States Congress further strengthened immigration control laws and measures, while responding to and exacerbating xenophobic and nativist attitudes on the part of certain groups of American society. Immigration laws and policies that criminalize undocumented migration, paradoxically, have encouraged the consolidation of migrant communities in the United States and have only caused the division and suffering of families and the increase in the number of deaths when crossing the border.

Biden's biggest immigration proposal would allow more new immigrants into the country while giving millions of unauthorised immigrants who are already in the country a pathway to legal status. The expansive legislation would create an 8-year path to citizenship for the estimated 10.5 million unauthorised immigrants, update the existing family-based immigration system, revise employment-based visa rules and increase the number of diversity visas.

From the review of the historical context of the immigration policy of the United States, we can conclude that it was based on a mixture of puritanical moral values and economic interests of the founding elites, which led to laws and policies based on racism, as well as pragmatic economic and geopolitical interests. Analysing the historical context, in which immigration laws and policies are formulated and applied in the United States, can help us understand why there is currently no consensus towards the development of a comprehensive immigration policy that is consistent with the economic, social, and cultural reality of that complex country. Throughout history, regardless of the political party that occupies the White House or has the majority in Congress, this model of pragmatism has been followed, which agrees the formulation and modification of bills or application of migration policies, to the political conjunctures or prevailing economic circumstances, sometimes ignoring the strict application of the laws in force.

5. REFERENCES

- Adams, P. (2013). *Los Estados Unidos de América*. México: Siglo XXI Editores.
- Alarcón, R. (2009). “La crisis financiera en Estados Unidos y su impacto en la migración mexicana”. *Migraciones Internacionales*, 5(1), 193-210.
- Alberti, A. (2012) “Una reflexión teórica en torno a las migraciones laborales a través del caso histórico del Programa Braceros”. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Número Especial América Latina, 453-467.
- Andreas, P. (2010). *Border games: Policing the US-Mexico divide*. New York: Cornell University Press.
- Brooks, D. (2018). “Trump refrenda su compromiso de levantar un muro y renegociar el TLCLAN”. *La Jornada*, 22 de julio.
- Bustamante, J. (2007). *Cruzar la línea: La migración de México a los Estados Unidos*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castles, S. and Vezzoli, S. (2009). “The global economic crisis and migration: temporary interruption or structural change? *Paradigmes*, 2, 68-75.
- Chishti, M., Hipsman, F., and Ball, I. (2015). “Fifty Years On, the 1965 Immigration and Nationality Act Continues to Reshape the United States”. *Migration Policy Institute*, 15 octubre.
- Cornelius, W. (1989). *La demanda de fuerza de trabajo mexicana en los Estados Unidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durand, J. (2007). *El Programa Bracero: Un balance crítico*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Durand, J. and Massey, D. (2013). *Clandestinos, migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México, UAZ.
- Esquivel, M. (2009). *La migración de trabajadores mexicanos a los Estados Unidos de América*. México: Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- García, I. (2007). *Vidas compartidas: Formación de una red migratoria transnacional*. México: Plaza y Valdés.
- García, Manuel and Urea, M. (1998). *México y Estados Unidos frente a la migración de indocumentados*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Hackett, P. (2016). “Chinese exclusion act records. A neglected genealogical source”. *Association of Professional Genealogists Quarterly*, March, 25-30.
- Hastings, M. (2013). “Una carrera de obstáculos. La reforma migratoria en Estados Unidos”. *Foreign Affairs Latinoamericana*, 13, 37-63.

- Heyman, J., and Ackleson, J. (2009). *United States Border Security after 9/11*. New York: CRC Press.
- Jiménez, T. (2011). *Immigrants in the United States. How well are they integrating into society?* Washington DC: Migration Policy Institute.
- Laborde, A. (2011). *El fenómeno migratorio de los mexicanos en Estados Unidos a través de tres etapas*. México, D.F: Historias de México.
- Lonegan, B. (2007). “American diaspora: The deportation of lawful resident from the United States and the destruction of their families”. *Review of Law and Social Change*, 32 (1), 1-27.
- Marmona, L. (2002). *Políticas de migraciones internacionales*. México: Paidós.
- Martin, P. (2014). *The United States: The continuing immigration debate*. Stanford: Stanford University Press.
- Massey, D., Durand, J. and Nolan, M. (2002). *Beyond Smoke and Mirrors; Mexican Immigration in an Era of Economic Integration*. Nueva York: Russell Stage Foundation.
- Mercado, A., and Piña, M.A. (2010). “Migración hacia Estados Unidos y su impacto en la nueva reforma migratoria”. *Espacios Públicos* 13, 180-194.
- Morales, P. (1989). *Indocumentados mexicanos: Causas y razones de la migración laboral*. México: Grijalbo.
- Moreno, S. (2013). *La reforma migratoria en los Estados Unidos. Posibilidades y alcances*. México, D.F.: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP).
- Muñoz, T. (2009). “Causas y consecuencias de la fallida reforma migratoria en Estados Unidos”. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, 105, 135-151.
- Narváez, J. (2016). *Wet history: itinerario histórico de la condición jurídica del mexicano emigrado a Estados Unidos*. México, D.F.: Biblioteca Jurídica del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Orozco, J. (2010). *Razón de Estado y razón de mercado. Teoría de la política exterior norteamericana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, P. (2019). “La Cámara de Representantes de Estados Unidos vota contra la declaración de emergencia nacional de Trump”. *El Mundo*, 27 de febrero.
- Pérez Duperou, G.H. (2007). *La política migratoria de los Estados Unidos después del 11 de septiembre: Reforzamiento de la seguridad interna*. México: UNAM-SITESA.

- Rodríguez, R. (2009) “Migración de personal altamente calificado de México a Estados Unidos: una exploración del fenómeno”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-34.
- Rosenblum, M. (2009). *US immigration policy since 9/11: Understanding the stalemate over comprehensive immigration reform*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Serrano, M. (2010). “La crisis económica de 1929: Roosevelt y el New Deal”. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(6), 112-130.
- Verea, M. (2006). *Migración temporal en América del Norte: propuestas y respuestas*. México: CISAN-UNAM.

CEUTA Y SU *HINTERLAND* FRONTERIZO:
UN ESPACIO SINGULAR DONDE CONFLUYEN
NOTABLES DIFERENCIAS EN EL ÁMBITO
ANTROPOLÓGICO, SOCIOLÓGICO Y JURÍDICO

ALEJANDRO ARNET RODRÍGUEZ
Profesor tutor Centro Asociado UNED en Ceuta
Doctorando UNED

I. INTRODUCCIÓN

El término frontera deriva del latín frons-frontis, es decir, lo que está enfrente o lo que se ve enfrente, haciendo referencia al ámbito visual del territorio (Riezu, 2008).

La Unión Europea, como unidad supranacional, adquiere un papel relevante en la configuración o reconfiguración de las fronteras. Las políticas migratorias llevadas a cabo por la Unión Europea orientadas a la securitización y externalización de sus fronteras, no solamente han cambiado el concepto tradicional de frontera, sino que especialmente han alterado la configuración de los espacios fronterizos. Concretamente, la frontera hispano-marroquí, en la que se sitúa esta investigación, se ha visto influenciada por las políticas migratorias de la Unión Europea (Fuentes Lara, 2019, p-4)

La frontera está vinculada a la triangulación que forma el estado, el territorio y la población. De tal forma que no puede haber Estado sin frontera, ni frontera son Estados, y se necesita al menos de un territorio y de una población para dar sentido a una frontera. Desde la perspectiva geopolítica de la frontera, definida como la línea jurídica de un Estado que delimita las competencias territoriales de éste sobre una ciudadanía, es producto o resultado de consensos y acuerdos, de conquistas y tratados de paz, entre dos o más Estados (Zapata-Berrero, 2012);

independientemente si la frontera se considera como “natural”, es decir, que dos Estados estén separados por un mar, una cadena montañosa, etc, o “artificial”, o sea, que no incurra ningún accidente geográfico entre ambos lados de la frontera.

Algunos de los principales investigadores en materia de frontera como Johnson y Michaelson, (2003, p26), consideran la zona fronteriza como un espacio de hibridación política y cultural, que abre “la esperanza de un mundo mejor”. Otros autores como Zapata-Barrero y Ferrer-Gallardo (2012, p13), sostienen que el mayor cambio experimentado en los estudios sobre fronteras (border studies) en las últimas dos décadas es el reconocimiento de que las fronteras estatales son instituciones complejas que “(des)conectan espacios sociales”. No obstante los estudiosos de la teoría de la frontera analizaban ésta como una línea estática, actualmente es estudiada como el “resultado de un proceso dinámico, como una realidad construida política y socialmente y en permanente cambio en cuanto a su gestión de la movilidad humana” (Zapata-Barrero, 2012, p-40), de la misma forma que defiende Lozano (2007,p-64), quien para este último autor la frontera es “inevitable, móvil y penetrable”. La interpretación de la frontera como un espacio dinámico y de interacción de agentes fronterizos pone de manifiesto la capacidad de inclusión/exclusión del borderland y cómo este proceso de fronterización o la desterritorialización de fronteras visibilizan la construcción de la diferencia (Newman, 2003) entre el “nosotros” y el “otros”, es decir, el ciudadano y el no ciudadano. Sin duda alguna, la globalización y la economía global han influido notablemente en esta concepción de la frontera como espacio dinámico (Newman, 2006), y a su vez, también están construyendo a una nueva configuración de la frontera cada vez más autónoma del Estado-nación (Sassen, 2007).

2. ENTORNO DE LA FRONTERA DE CEUTA

2.1. EL ENTORNO MÁS CERCANO.

La región fronteriza que conforma el Hinterland de Ceuta es la wilaya de Tetuán. Esta demarcación territorial enmarca desde el lado marroquí y, rodeando la Ciudad Autónoma, los municipios de Fnideq

(Castillejos¹⁶⁰), M'Diq (Rincón), Río Martil y Tetuán, alcanzando una dimensión geográfica cercana a los 50 km². Existen sin duda, como en cualquier zona fronteriza infinitos elementos diferenciadores, al separarse dos países que salvo lazos históricos comunes especialmente confrontados en dos continentes diferenciados. Aunque hay que destacar que, a lo largo de la extensa historia, uno de los principales elementos diferenciadores ha sido el religioso. En una perspectiva más contemporánea son los indicadores sociales, económicos, políticos y jurídicos los que generan que la frontera del Tarajal- Bab Sebta¹⁶¹ sea una de las más diferenciada del mundo.

2.2. INDICADORES DIFERENCIALES MÁS DESTACABLES CON EL HINTERLAND DE CEUTA.

Hace más de una década el informe Fronteras más desiguales del mundo (FDM), de 2010, clasificaba la frontera de Ceuta y Marruecos como la séptima más desigual del mundo. Como elemento comparativo, la frontera entre Estados Unidos y México en este mismo informe se sitúa diez puestos más abajo, en el decimoséptimo lugar (Velasco, 2012). en el ranking sobre la desigualdad entre fronteras que realiza Moré (2007), basado en el PIB de cada uno de los países de la frontera¹⁶², se indica que la frontera hispano-marroquí era la duodécima más desigual del mundo, al ser la renta española 10,7 veces superior a la de Marruecos (Moré, 2007). No obstante la frontera hispano-marroquí era la primera en el ranking que incluye a un país del continente europeo, había que descender hasta la posición número veinticuatro para encontrar otra frontera europea, la greco-albanesa, con una desigualdad de 6,7 de la renta de Grecia respecto de Albania (Moré, 2007). Situándonos en un

¹⁶⁰ Castillejos es la denominación hispana de *Fnideq*. Lo mismo ocurre con Rincón cuya denominación en árabe es *M'diq*. Ambas denominaciones fueron acuñadas en la Guerra de África y el período que conformó el protectorado. Son utilizados indistintamente tanto por españoles como marroquíes.

¹⁶¹ *Bab sebta* es la denominación en *Dariya* del paso fronterizo, cuya traducción es "Puerta de Ceuta"

¹⁶² Se calcula dividiendo el PIB per cápita del país fronterizo con el PIB más alto entre el PIB más bajo. El resultado de la división muestra la relación de cuantas veces el PIB del país más desarrollado económicamente multiplica al del país fronterizo menos desarrollado a nivel económico (Moré, 2007).

momento más contemporáneo, en 2020 las diferencias entre ambos países se vieron reducidas. En este sentido el PIB per cápita para España para ese año era de 36.200 \$, siendo el de Marruecos de unos escasos 6.900 \$, situándose la diferencia a nivel mundial entre países fronterizos en el puesto 17163.

A raíz de la entrada de nuestro país en la Unión Europea¹⁶⁴, se vieron incrementadas las diferencias entre ambos lados de la frontera. Por poner un caso, en 1985, la diferencia entre la renta española y la marroquí era de 7,8; mientras que en 1990 aumentó hasta un 12,5 superior (Castán,2014). Tal y como señala Zurlo (2005), las ciudades de Ceuta y Melilla, que representan geográficamente la frontera hispano-marroquí, constituyen una línea imaginaria entre la pobreza y la riqueza. Por otro lado Larbi Ben Othmane (2007) afirmaba que la frontera entre España y Marruecos es la más desequilibrada del mundo desde el punto de vista político y económico. Los indicadores políticos, sociales y macro-económicos ponen de manifiesto la disparidad entre Ceuta y el país vecino. El Fondo Monetario Internacional (FMI), en 2016 situaba a la economía española en el puesto 12º, de su clasificación, pero, sin embargo, habría que descender cincuenta posiciones para encontrar a la economía marroquí, alcanzando el puesto 62º. En 2022, nuestro país se situaba en el

¹⁶³ En 2020 el PIB per cápita de Marruecos suponía el 19,1 % del español. Este hecho diferencial situaba a ambos países a nivel mundial en el puesto 17º, frente al puesto 7º de diez años antes. Debemos tener en cuenta que, en relación a este indicador macro-económico el puesto primero a nivel mundial lo ostenta Corea del Sur con respecto a Corea del Norte. Esta última apenas alcanza el 4% del PIB per cápita de su vecino del sur.

¹⁶⁴ España firmó su Tratado de Adhesión a la entonces *Comunidad Económica Europea* el 12 de junio de 1985 en Madrid y se integró efectivamente en la Comunidad Económica el 1 de enero de 1986. Nuestro país, junto con once socios miembros de la CEE, se integró posteriormente en la Unión Europea. El Tratado de Maastricht (oficialmente, Tratado de la Unión Europea o TUE) que es, junto al Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, uno de los tratados fundacionales de la Unión Europea. Firmado en la ciudad neerlandesa (Países Bajos) de Maastricht el 7 de febrero de 1992, entró en vigor el 1 de noviembre de 1993 y fue concebido como la culminación política de un conjunto normativo, vinculante para todos los Estados miembros de la Unión Europea, tanto para los futuros miembros como para los estados firmantes en el momento del tratado. El TUE original estaba formado por una serie de tratados pre-existentes, los entonces vigentes eran tres, con los nombres de las respectivas Comunidades Europeas a que daban lugar: el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica y el Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea.

puesto 14º y Marruecos en el 58ª, reduciéndose la diferencia en seis puntos, aunque marcando una considerable diferencia entre ambos países.

Otro indicador macro-económico es el coeficiente Gini, que se utiliza para medir la desigualdad en la riqueza de los países con base en los ingresos. Este coeficiente se mueve en el intervalo del 0 al 1, donde el 0 es la igualdad perfecta cada persona tiene los mismos ingresos y el 1 es la desigualdad perfecta- una persona tiene todos los ingresos- (UNICEF, 2012). En el caso que nos ocupa, España para 2012 tenía un índice de 0,359, más cercano a la igualdad de renta que el índice que presenta Marruecos, con un 0,406 en el coeficiente Gini para el año 2000. No obstante, ambos países se encuentran en cifras de desigualdad en la riqueza superiores a la media de la Unión europea, que sitúa el índice en el 0,306 (Banco Mundial, 2014).

En cuanto a los indicadores sociales nos encontramos de nuevo con un alto grado de disparidad. El Índice de Desarrollo Humano (IDH), que mide los logros obtenidos, por los países en las dimensiones fundamentales del ser humano¹⁶⁵ posicionaba a España en el puesto 26, mientras que el reino de Marruecos ocupaba la posición 123 de la clasificación del PNUD¹⁶⁶ en el año 2017. Este diferencial se traduce en que el desarrollo humano atribuido a España es considerado como “muy alto” y a Marruecos le otorga un desarrollo “medio-bajo” en los parámetros que utiliza el PNUD. Siguiendo con los indicadores PNUD, el índice de desarrollo de género (IDG) clasifica a los países en función de las diferencias de género. En este ranking, España ocupa la posición 27º en cuanto a desigualdad de género, mientras que para encontrar a Marruecos, hay que descender casi 100 posiciones, al ocupar el lugar 123º, en la clasificación del IDG (PNUD, 2016).

Desde el punto de vista de la política, Freedom House, que mide la calidad de la democracia en los países del mundo, valora a España con la categoría

¹⁶⁵ El índice se centra en tres dimensiones. Tener una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y disfrutar de un nivel de vida digno.

¹⁶⁶ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

de país “libre”. Por el contrario, a Marruecos lo califica como un país “parcialmente libre”, en los datos del año 2017 (Freedom House, 2017).

2.3. EL ESPACIO SCHENGEN EN CEUTA.

Hasta la firma de España del Acuerdo Schengen¹⁶⁷ no podemos hablar de este concepto en nuestro país, teniendo en cuenta los antecedentes en la entrada en España en la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986. La europeización de la frontera hispano-marroquí generó que España tuviera que adaptar el acervo de Schengen al cuerpo jurídico español (Ferrer-Garrado, 2008) y como consecuencia, la creación de la primera ley de extranjería¹⁶⁸ a una parte de la población de Ceuta. Nuestro país accedió voluntariamente a formar parte del territorio Schengen en 1991, pero no fue hasta 1995 cuando entró en vigor. Tras el Tratado de Amsterdam (1999), será un requisito obligatorio para los países que quieran formar parte de la Unión Europea adherirse al Acuerdo Schengen. Por contra, los Estados que ya formaban parte de la Unión europea antes de este tratado, como Irlanda y el Reino Unido¹⁶⁹, pueden continuar en la Unión Europea sin necesidad de firmar el Acuerdo Schengen. En el protocolo de Adhesión de España al Acuerdo Schengen se añadió una declaración relacionada con la excepcionalidad de Ceuta y Melilla respecto a este acuerdo.

¹⁶⁷ Instrumento de ratificación del Acuerdo de Adhesión del Reino de España al Convenio de aplicación del Acuerdo de Schengen de 14 de junio de 1985 entre los Gobiernos de los Estados de la Unión Económica Benelux, de la República Federal de Alemania y de la República Francesa, relativo a la supresión gradual de los controles en las fronteras comunes, firmado en Schengen el 19 de junio de 1990, al cual se adhirió la República Italiana por el Acuerdo firmado en París el 27 de noviembre de 1990, hecho el 25 de junio de 1991. BOE n.º 81 de 5 de abril de 1984. <https://www.boe.es/boe/dias/1994/04/05/pdfs/A10390-10422.pdf>

¹⁶⁸ Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. BOE n.º 158, de 3 de julio de 1985 <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/03/pdfs/A20824-20829.pdf>

¹⁶⁹ Irlanda y el Reino Unido no forman parte del territorio *Schengen*, pero están integrados en la cooperación política y judicial, y en el Sistema de Información *Schengen* (SIS). El 23 de junio de 2016, el Reino Unido celebró un referéndum sobre su permanencia en la Unión europea, conocido como *Brexit*. El resultado del referéndum fue favorable a la salida de la UE.

2. 4. CONSECUENCIAS DIRECTAS DE LA EXCEPCIONALIDAD *SCHENGEN*.

La ciudadanía de la wilaya de Tetuán, en virtud de esta excepción ya referenciada no necesita visado para entrar en Ceuta. Por otro lado, el resto de la ciudadanía marroquí necesita visado para entrar en Ceuta, pero se trata de un visado especial llamado visado múltiple. Por tanto, con visado especial o sin visado, los ciudadanos marroquíes solamente están autorizados para viajar a al ciudad de Ceuta; si quisieran desplazarse a la península desde Ceuta deberían solicitar otro visado. Conviene destacar que, pese a que el objetivo del Acuerdo Schengen se eliminar los controles internos en el Espacio Schengen, en Ceuta se realizan controles de identidad y documentación en los desplazamientos entre la ciudad y el resto de España por parte de la Policía Nacional. De tal modo que a juicio de Castán Pinos (2014), Ceuta tiene una doble frontera, una terrestre con Marruecos y otra marítima y aérea con el espacio Schengen. A juicio de Ferrer-Gallardo (2008) Ceuta formaría plenamente parte del acuerdo Schengen, y que se rige por las políticas de permeabilidad selectiva. De este forma la frontera del Tarajal es permeable con la ciudadanía marroquí de la wilaya de Tetuán, pero cada vez se militariza más, para impedir la entrada de las ersonas clarificadas como migrantes irregulares. Por tanto para Ferrer-Gallardo este filtraje en la frontera recibe el nombre de Shengerización selectiva. A todo ello debemos sumar el hecho de que los requisitos no son recíprocos, un ciudadano europeo únicamente necesita el pasaporte en vigor para entrar en Marruecos, no teniendo que solicitar un visado.

2.5. LA WILAYA DE TETUÁN EN EL MARCO DEL HINTERLAND TRANSFRONTERIZO.

La organización territorial de Marruecos ha ido cambiando desde la fecha de su independencia en 1956. Desde sus orígenes el reino alauita ha sido un país fuertemente centralizado. Con la reforma de la constitución de 1996, se estableció un tímido modelo de descentralización por medio de un incipiente regionalismo. No sería hasta la reforma constitucional de 2011, en la que se diseña un modelo de regionalización avanzada, junto con una reforma del Poder Judicial. Este proyecto provocó la modificación de la organización territorial de Marruecos en 2015. De esta

manera la división vino establecida en 12 regiones, 13 prefecturas¹⁷⁰, 62 provincias, 8 distritos administrativos (sólo existentes en Casablanca) y 1503 municipios¹⁷¹ (Fuentes Lara, 2019, p-92). Uno de los principales cambios que introdujo la reforma de 2015 fue incluir en la región Tanger-Tetuán la provincia de Alhucemas¹⁷², pasando a constituirse como la región Tánger-Tetuán- Alhucemas¹⁷³.

La wilaya de Tetuán es el término empleado para ahacer referencia al territorio de la provincia de Tetuán antes de la reforma territorial de 2005. en la actualidad, la wilaya de Tetuán está formada por la prefectura de M'Diq-Finideq y la provincia de Tetuán. Por tanto, la wilaya comprende los municipios de Tetuán, Río Martil, M'Diq (Rincón) y Fnideq (Castillejos). La prefectura de M'Diq- Finideq se constituyó en 2005, y debido a que su configuración territorial es urbana, el 93,5% de la población vivía en el medio urbano en 2014, adquiriendo el nombre de prefectura y no el de provincia. El tamaño de la prefectura es de 179 km². Sin embargo esta prefectura no dispone de Consejo Prefectural, lo que hace que todavía se mantenga se mantenga administrativamente dependiente de la provincia de Tetuán. Pero sin embargo, la provincia de Tetuán tiene un marcado carácter rural, al vivir más del 70% de su población en el ámbito rural, especialmente condicionado a que el 70% de la superficie es montañosa. La superficie total de la provincia es de 2541 km²; en una superficie equivalente a al existente entre las provincias españolas de Vizcaya¹⁷⁴ y Álava¹⁷⁵.

La wilaya de Tetuán ha sufrido una explosión demográfica en las dos últimas décadas (Fuentes Lara, 2019, p-95), superando la media del

¹⁷⁰ Las prefecturas hacen referencia a territorios urbanos, en contraste con la provincia que tienen un marcado elemento rural.

¹⁷¹ De los 1530 municipios, 221 son urbanos y los 1282 restantes son rurales.

¹⁷² Antes de la reforma de 2015. Alhucemas era la capital de la región de Taza-Alhucemas-Taunat.

¹⁷³ La región está formada por Tánger-Arcila(prefectura), M'Diq-Fnideq (prefectura), Chefchauen (provincia), Fahs Anjara (provincia), Larache (provincia), Tetuán (provincia), Ue-zán (provincia) y Alhucemas (provincia)-

¹⁷⁴Vizcaya (Bizcaya en euskera) tiene una superficie de 2217 km².

¹⁷⁵Álava (Alaba en euskera) tiene una superficie de 3.037 km².

resto del territorio marroquí. Entre el año 2004 a 2014 hubo un incremento poblacional de un 15,1%. Fnideq es el municipio más cercano a la frontera del Tarjal, con apenas dos kms. Por tener una referencia, en 1982 esta localidad fronteriza tenía una población de 13.613 habitantes, siendo en el último censo marroquí (2914) de 77.486 habitantes. En el periodo de una década y que va de 1994 a 2014, esta localidad sufrió un incremento poblacional de un 111,6 %. Algo parecido le ocurrió a Tetuán, con un crecimiento de casi un 40% con 276.833 habitantes en 1994 a 380.787 en 2014. En cuanto densidad poblacional se ha de tener en cuenta que la prefectura de M'diq-Fnideq es de 594 habitantes por km², mientras que en la provincia de Tetuán es de 222 habitantes por km². Estas densidades poblacionales están muy por encima de la media española, que arroja unos valores que rondan los 90 habitantes por km².

2. DIFERENCIAS EN MATERIA DE DERECHO COMPARADO.

2.1. MODELO CONSTITUCIONAL MARROQUÍ EN LAS CONSTITUCIONES PRECEDENTES A LA VIGENTE.

Seis años después de la independencia de Marruecos y más concretamente, el 7 de diciembre de 1962 se aprobó el primer texto constitucional en el recién creado Estado. Sería Hassan II y no su padre Mohamed V, quien impulsara la primera “Carta Magna” marroquí. El texto, a juicio de Ruiz Miguel (2011, p-19) es considerado una carta otorgada por el monarca que no establecía una separación de poderes, ni una garantía de derechos. No obstante a juicio de este autor:

La “constitución” de 1962 es el texto más importante de la historia reciente de Marruecos desde un punto de vista jurídico-político por que va a marcar ciertas constantes que se encontrarán desde entonces en el régimen marroquí. Se trata de constante “constitucionales” y constantes políticas.

En relación a las constantes “constitucionales” Ruiz Miguel (2012) las clasifica en cuatro y que definen el régimen marroquí desde entonces, siendo las siguientes: a) un proceso “constituyente” impulsado por el rey; b) un proceso referendario sin credibilidad; c) la centralidad absoluta de la figura del rey; y d) la consagración del expansionismo

marroquí. En todos los textos constitucionales que seguirán al de 1962 se dará una primacía absoluta a la figura del rey. En el primigenio texto de 1962 aparece el recurrente artículo 19, que subsistirá a lo largo de todas las reformas existentes y que sólo cambiará de numeración en la constitución de 2011. El referido artículo 19 dice:

“El Rey, príncipe de los creyentes, símbolo de la unidad de la nación, garante de la perennidad y la continuidad del Estado, vela por el respeto del islam y de la Constitución. Es el protector de los derechos y libertades de los ciudadanos, grupos sociales y colectividades. Garantiza la independencia de la nación y la integridad territorial del reino en sus fronteras auténticas”.

De este artículo obtenemos dos sucintas conclusiones. Por un lado la concepción teocrática del poder, con amplias consecuencias para las demás instituciones políticas de Marruecos y por otro la falta de definición explícita de la integridad territorial de Marruecos. Con respecto a la primera de las cuestiones, el rey posee todo el poder ejecutivo, es quien tiene el poder legislativo o el supralegislativo (mediante Dahir¹⁷⁶ o decreto real) y quien controla el poder judicial. El rey preside el consejo de ministros, nombra el primer ministro y a los ministros (arts. 24 y 25), se reserva el veto sobre las leyes y puede disolver el parlamento (arts. 26 y 27). nombra jueces y preside el consejo de magistratura (arts. 33,84 y 86). En relación a la segunda cuestión, la expresión “fronteras auténticas”, que no internacionalmente reconocidas (Ruiz Miguel, 2012), es una alusión al “Gran Marruecos¹⁷⁷”.

En 1970 la Constitución fue reformada. El prestigioso politólogo Duverger¹⁷⁸ que, habiendo redactado la “Constitución” de 1962, dijo que:

La “Constitución” de 1970 reemplazaba la arbitrariedad por un Estado de Derecho.

¹⁷⁶ Se conoce como Dahir a los Decretos emitidos por el Rey de Marruecos.

¹⁷⁷ El Mapa del Gran Marruecos, obra de *Abdelkebir El Fassi*, comprendía además del territorio marroquí, el de Mauritania completo, en Argelia, La Saura, Tinduf, Gurara, Tuat y Tidikelt, la zona de los Oasis; Saguia el-Hamra; Río de Oro, parte de la República de Mali, con Taoudeni, Aroune y Tombuctú; una franja al norte de la República de Senegal, Tarfaya, Ifni, Sáhara Occidental, Ceuta, Melilla y los Peñones. En total, unos dos millones de Kilómetros cuadrados.

¹⁷⁸ Maurice Duverger (Angulema, 5 de junio de 1917-París, 17 de diciembre de 2014). fue un jurista, politólogo y político francés.

La nueva Constitución de 1972 contenía formalmente una clausula (el artículo 103) que derogaba el texto de 1970. En 1980, se llevaron a cabo dos leves reformas constitucionales, anunciadas por el rey en su discurso de 13 de mayo y sometidas a sendos referendums de 23 y 30 de mayo de ese mismo año. Antes de cerrar la década de los ochenta, en 1989 se produjo de nuevo una nueva regorma, siendo anunciada por el rey el 22 de noviembre de ese mismo año.

Mediante un discurso de 20 de agosto de 1992 Hassan II anunció una nueva reforma. Las novedades del texto de 1992 eran básicamente la introducción de un “Consejo Constitucional” para realizar el control de la constitucionalidad de las leyes, el establecimiento de un “Consejo Económico y Social, así como la intrudcción de la “región” entre las “colevtividades locales” previstas en el art. 94. La región fue creada mediante una ley de 1997, aunque la concreción no ha debido ser muy exitosa cuando desde 2006 Mohamed VI dijo promover un nuevo modelo de “regionalización avanzada” (Ruiz Miguel, 2012, p-34). Por otro lado el referido “Consejo Económico y Social”.

Tres años después, el rey Hassan II presentó en su discruso de 20 de agosto de 1995 la nueva convocatoria de referéndum para modificar la Constitución. Una de las principales modificaciones fue el hecho de establecer el bicameralismo¹⁷⁹. La “reforma constitucional” sometida a referéndum el 13 de septiembre de 1996. Des el punto de vista normativo, será el 2 de abril de 1997 cuando se dicte un Dahir promulgando una ley que pretenda dar contenido administrativo a las “regiones¹⁸⁰”mencionadas por primera vez en 1992 ella Constitución (art. 94).

¹⁷⁹ El bicameralismo fue implantado en Marruecos en 1962, siendo suprimido en 1970.

¹⁸⁰ Ley n.º 47-96, relativa a la organización de la región promulgada por Dahir n.º 1-97-84, de 2 de abril, publicada en el “*Bulletin Officiel*” nº 4470 de 3 de abril de 1997.

3. LA VIGENTE CONSTITUCIÓN MARROQUÍ DE 2011.

Tras las sucesivas constituciones y ulteriores reformas, llegamos a la actual constitución marroquí de 2011¹⁸¹, aprobada¹⁸² y promulgada hasta la actualidad.

Haciendo un breve análisis comparativo entre la figura del Rey de Marruecos con su homónimo español, Ruiz Miguel (2012, p-107) considera que en lo relativo a la responsabilidad de los poderes públicos, en la Constitución española (art. 9.3), se exceptúa la figura del rey al proclamarlo “inviolable”, no obstante sigue siendo “responsable” ante las Cortes Generales que pueden decidir su “inhabilitación” (art. 59.2 CE), algo que no es previsible en Marruecos. Por otro lado, el rey de España pudiera ser enjuicado por el Tribunal Penal Internacional¹⁸³. En cuanto a la constitución marroquí proclama expresamente en su artículo 46 que “el rey es inviolable”. No obstante introduce un artículo (el 42.4) sobre el refrendo, ...excluye expresamente del mismo los más importantes actos del rey. A la luz de lo anterior resultan sorprendentes las afirmaciones de *Mohamed Tozy*, un catedrático de Ciencias Políticas marroquí (profesor de la Universidad Hassan II de Casablanca), que afirmaba textualmente:

La constitución española ha inspirado las propuestas de partidos y asociaciones para justificar los poderes del rey. Como el rey de España, el de Marruecos no es responsable y cualquier acción compromete, en cambio, la responsabilidad de los ministros¹⁸⁴.

El artículo 89 de la Constitución marroquí de 2011 establece que “El gobierno ejerce el poder ejecutivo”. No obstante el monarca sigue gozando de poderes absolutos para poder ejercer directamente la parte sustancial del poder ejecutivo. Existen una serie de poderes absolutos expresos, que los encontramos materializados de la siguiente forma: 1) La presidencia del Consejo de Ministros no es ejercida por el jefe de

¹⁸¹ Publicada en el “*Bulletin Officiel*” del Reino de Marruecos de 30 de julio de 2011.

¹⁸² Fue aprobada por Dahir n.º 1-11-91 de 27 de Chaaban (29 de julio de 2011).

¹⁸³ España ha ratificado el Estatuto de creación de este órgano.

¹⁸⁴ Diario El País 29/06/2011 “*La constitución de España nos ha inspirado*”. https://el-pais.com/diario/2011/06/29/internacional/1309298408_850215.html

gobierno (quien lo hace por delegación expresa del rey y sobre la base de un orden del día predeterminado (art. 48). 2) La destitución de los ministros, es una cuestión igualmente atribuida al rey (art. 47.3). 3) mando supremo de las Fuerzas Armadas, al ser el rey el jefe supremo de las mismas, nombrando empleos militares (art.53). No existe Ministerio de Defensa, porque todas las competencias al monarca. 4) Exteriores e Interior es otra de las facultades que le atañen directamente al rey. Estas dos áreas se hallan tradicionalmente incluidas entre los cinco “ámbitos de soberanía”, que se reserva el rey para su gestión directa (junto con Defensa, Justicia y Asuntos Religiosos). En este sentido el “Consejo Superior de Seguridad” se configura en el artículo 54.1 de la constitución marroquí. 5) Los Asuntos Religiosos es una de las competencias clave reservadas al monarca. El artículo 41.2 y 3 regula el “Consejo Superior de los Ulemas”, una figura que no aparecía en las anteriores constituciones. Este consejo, presidido por el rey (artículo 41.2), es la única instancia habilitada para pronunciar dictámenes religiosos (*Fatwas*) aprobados oficialmente, sobre las cuestiones que se le sometan y ello sobre la base de los principios, preceptos y designios tolerantes del Islam”.

En cuanto a los poderes absolutos implícitos nos encontramos con los siguientes: 1) Nombramiento del Jefe de Gobierno (art.47.1.). 2) Destitución del Jefe de Gobierno. 3) Nombramiento de ministros (art. 47.2). Del mismo modo y tal y como plantea Ruiz Miguel (2012, pp115-212) el rey marroquí goza de un poder supra-legislativo, un control sobre el poder judicial, un control sobre el Tribunal Constitucional, además de ser considerado por parte de este autor como una monarquía teocrática.

4. LA REFORMA DEL CÓDIGO *AL MUDAWANA* EN 2003, COMO PRINCIPAL REFERENTE EN MATERIA DE DERECHO DE FAMILIA EN MATERIA CIVIL.

La reforma del Código de Familia *Al Mudawana* o código de Estatuto personal familiar (en adelante CFM) es una de las grandes aportaciones de Mohamed VI, introduciendo mejoras jurídicas a la mujer. A juicio de Ruiz Miguel (2012, p-46), las novedades no fueron tan manifiestas tal y como esgrimía:

Es preciso decir que esta reforma no fue novedosa ni efectiva. Aunque se quiso transmitir la idea de que Marruecos se ponía a la “vanguardia” de la “modernización” del mundo árabe lo cierto es que sus disposiciones no eran novedosas, pues Túnez y Líbano mantenían ya una legislación desde mucho antes, y en algún punto quedan por de atrás, como en el caso de la poligamia, prohibida en Túnez pero permitida en Marruecos.

En este sentido, se mantienen los matrimonios poligámicos. Se siguen autorizando matrimonios con mujeres menores de edad. En caso de divorcio, el reparto de bienes sigue sin ser equitativo entre los cónyuges.

El artículo 32 de la Constitución Marroquí de 2011 regula en su artículo 32 lo relativo a la Familia:

La familia, fundada sobre el vínculo legal del matrimonio es la célula básica de la sociedad.

El Estado actúa para garantizar, por medio de ley, la protección de la familia sobre los planos jurídico, social y económico, de modo que pueda garantizar su inodad, estabilidad y preservación.

Asegura una igualdad protección jurídica y una igual consideración social y moral a todos los niños, independientemente de su situación familiar.

La educación básica es un derecho del niño y una obligación de la familia y del Estado.

Se crea un Consejo consultivo de la familia y de la infancia.

El hecho de haber mantenido en los arts. 78 a 88 del Código de Familia el privilegio masculino del repudio (el talaq del derecho musulmán) resulta descontextualizado. La figura del repudio (algo inexistente en nuestro ordenamiento jurídico), permite al marido desentenderse de toda responsabilidad sin motivo ni justificación, alcanzando su mayor grado de discriminación en el caso de las mujeres que están a cargo de hijos menores, ya que el repudio las condena a unas condiciones de vida precarias (Ruiz Ruiz, 2019). Por otro lado, el divorcio es un procedimiento extremadamente largo y costoso, encontrándose sometido a un sistema probatorio muy estricto. Por ello, las mujeres prefieren recurrir al khôl (art. 115 CFM), pagando la compensación a sus maridos para poder liberarse del vínculo matrimonial.

El matrimonio de musulmanas con no musulmanes sigue estando prohibido, pero no así al contrario, puesto que los marroquíes varones si están autorizados a casarse con no musulmanas. De aquí además deriva que una mujer marroquí no pueda transmitir su nacionalidad a su marido de nacionalidad extranjera¹⁸⁵. En cambio, el art. 10 del Código de la Nacionalidad (reformado en 2007)¹⁸⁶ permite a la mujer extranjera, casada con un marroquí, solicitar la nacionalidad.

El matrimonio con chicas menores de edad sigue estando permitido, y ello a pesar de que en 2004 se reformó la edad legal obligatoria para contraer matrimonio¹⁸⁷. La desigualdad en la sucesión aumenta asimismo la vulnerabilidad de la mujer en Marruecos al colocarla en muchos casos en el umbral de la pobreza. Especialmente en el ámbito rural la práctica de los *habous*¹⁸⁸ y las reglas que rigen las tierras colectivas tienen como efecto práctico privar a la mujer de tener derechos sobre tierras agrícolas quedando fuera de la sucesión, como es el caso de las denominadas *soulaliyates*, mujeres que se ven privadas no solo de la propiedad, sino también del usufructo y explotación de la tierra (Ruiz Ruiz, 2019).

5. EL CÓDIGO PENAL MARROQUÍ.

El Código Penal marroquí de 1962¹⁸⁹, en su versión vigente de 5 de julio de 2018, está también inspirado en el Derecho penal francés, aunque el Islam y el Derecho musulmán continua siendo su fuente de referencia (Bellouch, 2014) y de forma muy importante. En este contexto, como señala muy bien Amzazi, el Derecho público marroquí en general y, en particular, el régimen penal, es dependiente del Derecho islámico,

¹⁸⁵ Esta discriminación supone un perjuicio para el esposo no marroquí respecto a la residencia, a la entrada y salida del territorio nacional y en cuanto a las propiedades de familias con doble nacionalidad en aquellos casos en que la madre y los hijos son marroquíes, pero el padre les obliga a residir en el extranjero.

¹⁸⁶ Modificado por la Ley 62-06, promulgada por el Dahir 1-07-80, de 23 de marzo de 2007.

¹⁸⁷ El art. 19 del Código dispone que «la capacidad matrimonial se adquiere para varón y mujer en el disfrute de sus facultades mentales, a los 18 años cumplidos».

¹⁸⁸ Donación caritativa de bienes.

¹⁸⁹ *Dahir* n.º 1-59-413, de 26 de noviembre de 1962.

en buena medida por el peso de la tradición, la religión, la moral y la Sharia (Amzazi, 2013). La propia Constitución, en su art. 3 determina que «el Islam es la religión del Estado», y que «el Rey, Príncipe de los creyentes (Amir Al Mu-minín), vela por el respeto del islam», lo cual significa que la política criminal definida por el legislativo puede partir de este hecho; y más aún, que los jueces y tribunales, también el Tribunal Constitucional, deben de tener en cuenta estos preceptos a la hora de decidir según qué casos (Reyes, n.d.).

En cuanto a la clasificación de los grados de las infracciones y las penas, el código penal marroquí las clasifica en tres grandes grupos (arts. 16, 17 y 18): 1) los crímenes, que son los ilícitos considerados muy graves y que pueden ser sancionados con la pena de muerte, la reclusión perpetua, la reclusión por un periodo de 5 a 30 años, la residencia forzada y la degradación cívica; 2) los delitos, que son ilícitos menos graves pero que también se sancionan con cárcel por tiempo superior a un mes e inferior a 5 años (salvo reincidencia) y con multa de más de 1.200 dirhams; y, finalmente, 3) las infracciones, que son los ilícitos leves y se pueden catalogar a la manera de faltas, siendo sancionados con detención de al menos un mes y multa de 30 a 1.200 dirhams.

6. ESPECIAL CONSIDERACIÓN A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

En el Reino de Marruecos no existe una legislación específica que criminalice la violencia de género. Sin embargo, tras la reforma operada en el Código penal por la Ley 24.039, de 11 de noviembre de 2003, ésta ha evolucionado en la misma dirección que la mayoría de las legislaciones occidentales aprobando disposiciones relativas a la protección de la mujer contra la violencia de los hombre (Jeddi, 2016). Por otro lado, nos encontramos con la dificultad que en el Código penal marroquí no existe una definición de lo que se debe calificar como lesión, como lo hace el Código penal español. Por ello habría que entender que el resultado es un menoscabo de la integridad corporal o la salud física de la víctima. El actual Código Penal marroquí abarca una amplia gama de delitos en los que la violencia penalizada no es la violencia basada en el género

sino la violencia en general, sin importar el autor y la víctima, lo que refleja la ausencia de un tratamiento específico para proteger la mujer frente a este tipo de agresiones. Tampoco incluye todas las formas de violencia, como la violencia psicológica y sexual o la violencia en ámbito familiar. A todo ello debemos añadir, el altísimo índice de ocultamiento que envuelve a este tipo de delitos, en una sociedad donde la familia forma parte de un ámbito exclusivamente privativo.

La ley marroquí sobre violencia de género 103/13, de febrero de 2018, define la violencia hacia las mujeres como «todo acto basado en la discriminación basada en el género, capaz de causar un daño físico, psicológico, sexual o económico a una mujer». La ley, en cambio, desconoce la noción de violencia conyugal y no contempla como tipo penal específico la violación conyugal de la mujer por su marido. De hecho, el tipo delictivo del art. 404 CP sigue eludiendo emplear el término esposa, castigando a «quien voluntariamente propine golpes o infrinja heridas a una mujer en razón de su sexo o a una mujer embarazada cuando su embarazo sea evidente o conocida por el autor», e incluye en dicha conducta los golpes y/o heridas infringidos a un esposo, permaneciendo, por tanto, la igualdad de tratamiento en el castigo de la violencia física conyugal que la doctrina criticaba en la legislación anterior de 2003.

Otro de los tipos penales discriminatorios para la mujer en Marruecos es el del art. 496 del Código Penal, con arreglo al cual «esconder a una mujer casada que se sustrae de la autoridad a la que está sometida está castigado con penas de uno a cinco años de prisión y una multa». En virtud de este tipo penal, los centros que acogen a las mujeres que huyen de la violencia doméstica podrían ser perseguidos por la justicia

7. OTROS TIPOS DE DELITOS NO INCLUIDOS EN NUESTRO CÓDIGO PENAL.

El Código Penal en su artículo 490 tipifica como delito las relaciones sexuales consentidas entre personas no unidas en matrimonio, con penas que pueden ir de un año a un mes de prisión. En el artículo 491 continúa castigando con una pena de prisión de uno a dos años a toda persona casada que incurra en adulterio.

Uno de las críticas que establecía Topper (2010) era sobre el hecho de que el artículo 489 del Código penal marroquí castiga con hasta tres años de cárcel la homosexualidad. Pese a ello, la Asociación Kifkif de defensa de los LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales) decidió publicar, sin autorización oficial y en la clandestinidad, la revista *Mithly*¹⁹⁰ que marca un nuevo hito en la lucha por las libertades en Marruecos.

Por último mencionar el artículo 220 en remisión de la apostatía, con un claro quebrando a la libertad de culto.

8. CONCLUSIONES

La Unión europea, como organización supranacional ha configurado un papel relevante en la configuración y sobre todo, reconfiguración de las fronteras, teniendo especial relevancia las fronteras exteriores como la de Ceuta.

La zona fronteriza que rodea Ceuta implementa un espacio de hibridación política y cultural, aunque debemos destacar que el elemento religioso juega un papel claramente diferenciador.

En cuanto al informe Fronteras más desiguales del mundo (FDM) de hace una década clasificaba la frontera de Ceuta y Marruecos como la séptima más desigual del mundo. En el mismo sentido el Fondo Monetario Internacional, así como indicadores como el Coeficiente Gini, el Índice de Desarrollo Humano o Freedom House, ratifican las notables diferencias existentes entre ambos lados de la frontera. No obstante algunos tratadistas marroquíes planteaban hace tres lustros que la frontera entre España y Marruecos era la más desequilibrada del mundo, desde el punto de vista político y económico.

La europeización de la frontera hispano-marroquí generó que España tuviera que adaptar el acervo Schengen al acuerdo jurídico español,

¹⁹⁰ *Mithly* es una revista árabe sobre temas LGBT editada mensualmente. Es la primera revista en papel orientada a un público homosexual que se imprime en el mundo arabo-islámico. El nombre es un juego de palabras que significa «homosexual» y «yo mismo» en lengua árabe.

llegando a ser acuñado el término por parte de algunos autores como Schengerización selectiva.

Con respecto a la Wilaya de Tetuán, cabe destacar la explosión demográfica existente desde años atrás, muy por encima del resto del territorio marroquí.

En cuanto a derecho comparado constitucional, encontramos unas grandes diferencias en los textos constitucionales marroquíes a lo largo del tiempo (desde 1962 a la vigente constitución de 201) establece una clara ambigüedad con respecto a la integridad territorial, haciendo una mención expresa a “auténticas fronteras”, en una clara remisión a los límites territoriales del Imperio Xerifiano o el Gran Marruecos. Del mismo modo, el texto constitucional en vigor, al igual que los precedentes otorga al monarca poderes absolutos implícitos, según platean tratadistas en derecho constitucional.

n materia de derecho civil y, más concretamente derecho de familia, el tan esperado Código de Familia Al Mudawana, pese a su reforma no llega a alcanzar los logros de otros códigos análogos como el Tunezino y el Libanes, habiendo suprimido éstos la poligamia. El hecho de que el código Al Mudawana marroquí, mantenga figuras como el talaq, el Khôl, así como el matrimonio con menores de edad, resulta un anacronismo a la vez que una clara conculcación del derecho de igualdad.

Finalmente en materia de derecho penal, nos encontramos con una legislación sobre violencia de género que “pasa de puntillas”, sobre las cuestiones de fondo. En este sentido se excluyen todas las formas de violencia psicológica y sexual, descontextualizándolas del ámbito familiar. Otros tipos penales inexistentes en nuestro ordenamiento jurídico español y persistentes en el marroquí, es la punibilidad del adulterio, las relaciones extramatrimoniales, las relaciones homosexuales o la apostatía, ésta última en clara colisión con el derecho a la libertad religiosa.

9. REFERENCIAS

- Amzazi, M. (2013), *Essai sur le système pénal marocain*, Rabat, Centre Jacques-Berque. pp. 22, 24, 36 y 37.
- Bellouch, L. (2014), «L’islam: source d’inspiration du droit marocain», *Jurimast*, n.º especial, 15, p. 24. Recurso disponible en <http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/droit-et-justice/doctrine-et-jurisprudence/l-islam-source-d-inspiration-du-droit-marocain>
- Castán Pinos, Jaume (2014) . *La fortaleza europea: Schengen, Ceuta y Melilla*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Ferrer-Gallardo, Xavier (2008a). *Acrobacias fronterizas en Ceuta y Melilla: explorando los perímetros terrestres de la Unión europea en el continente africano*. *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, 51, pp 129-149.
- Fuentes Lara, Cristina (2019) *La situación de las mujeres porteadoras en la frontera sudeuropea: el caso de Ceuta*. Monografías n.º 316 Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Jeddi, D. (2016). *La Violencia Conyugal En El Código Penal De Marruecos*. *المجلة المغربية للقانون الجنائي والعلوم الجنائية*, 19. <https://doi.org/10.37325/1590-000-003-021>
- Johnson, David E. y Michaelsen, Scott (2003). “Los secretos de la frontera: una introducción”. En : Johnson, David E. y Michaelsen, Scott (comp.). *Teoría de la frontera. Los límites de la política cultural*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp 25- 60.
- Larbi Ben Othmane, Mohamed (2007). *Las relaciones hispano-marroquíes, de Larramendi, Miguel (coord). Historia y Memoria de las relaciones hispano-marroquíes. Un balance en el cincuentenario de la independencia de Marruecos*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, pp 233-239.
- Lozano, Jorge (2007). *En los límites. Fronteras y confines en la semiótica de la cultura*. *Revista de Occidente*, 316 pp62-75.
- Moré, Iñigo (2007). *La vida en la frontera*. Madrid : Marcial Pons.
- Newman, David (2003). *On borders and power: A theoretical framework*. *Journal of Borderlands Studies*, 18 pp13-25.
- Newman, David (2006) *The lines that continue to separate us: borders in our borderless world*. *Progress in Human Geography*, 30 pp1-19.

- Reyes, A. O. D. E. L. O. S. (n.d.). Aproximación Jurídico- Constitucional Al Régimen Penal Marroquí : La Custodia Policial O Detención.<https://www.proquest.com/docview/2652193845/1038D88274714CB3PQ/13?accountid=37408>
- Riezu, Jorge (2008). Para una teoría de la frontera y otros ensayos. Salamanca: Editorial Esteban.
- Ruiz Miguel, Carlos (2012) La “Constitución marroquí de 2011” Análisis crítico. Ed. Dykinson SL.
- Ruiz Ruiz, J. J. (2019). Mujer e igualdad en las nuevas constituciones del Magreb: la armonización de la legislación con los nuevos textos constitucionales en Túnez y Marruecos. *IgualdadES*, 1, 115–158. <https://doi.org/10.18042/cepc/igdes.1.04>
- Sassen, Sakia (2007). Una sociología de la globalización. Buenos Aires: Katz editores.
- Topper, Ilya U. (2010). Los homosexuales salen del armario en Marruecos. *Le Monde diplomatique en español*, ISSN1888-6434, n.º 177, 2010 pág.3
- Velasco, Juan Carlos (2012) Movilidad Humana y fronteras abiertas. *Claves de la razón práctica*, 219 pp28-35.
- Zapata-Barredo, Ricard (2012). “Teoría Política de la Frontera y la movilidad humana”. *Revista española de Ciencia Política*, 29, pp.39-66.
- Zapata-Barredo, Ricard y Ferrer-Gallardo, Xavier (2012). “Introducción. Las fronteras en la época de la movilidad”. En Zapata-Barrero, Ricard y Ferrer Gallardo, Xavier (eds). *Fronteras en movimiento. Migraciones hacia la Unión europea en el contexto Mediterráneo*. Barcelona: Bellaterra, pp 11- 26.
- Zurlo, Yves (2005). Ceuta et Melilla. Historie, représentations et devenir de deux enclaves espagnoles. Paris: L’Harmattan.

ESTANDARES DEL VOTO
DESDE EL EXTRANJERO EN EUROPA:
ANÁLISIS DE SITAROPOULOS Y
GIAKOUMOPOULOS VS. GRECIA

LUIS GUILLERMO PALACIOS SANABRIA ¹⁹¹
Universidad San Sebastián
Universidad Austral de Chile

1. INTRODUCCIÓN

El 15 de marzo de 2012, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos emitió su sentencia en el caso *Sitaropoulos y Giakoumopoulos vs. Grecia*, tras examinar la demanda presentada por tres ciudadanos griegos residentes en el extranjero. Estos demandantes alegaron que su Estado de origen había condicionado de manera desproporcionada su derecho al voto en las elecciones del 16 de septiembre de 2007 al negarles la posibilidad de ejercer su voto desde su lugar de residencia.

En el caso en cuestión, el artículo 51 de la Constitución griega reconocía el derecho al voto de los electores que se encontraban fuera del territorio nacional. Sin embargo, el gobierno defendió su posición argumentando que (1) dicha cuestión requería una regulación legislativa, (2) la subordinación del derecho de voto a una obligación de residencia era compatible con el artículo 3 del Protocolo No. 1 y (3) los demandantes cumplían con las condiciones establecidas por la ley electoral para ejercer su derecho al voto en Grecia.

¹⁹¹ Candidato a Doctor en Derecho Mención Constitucionalismo y Derecho en la Universidad Austral de Chile. Docente Investigador y Director del Departamento de Derecho Público de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad San Sebastián, sede Valdivia. E-mail: luis.palacios@uss.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0071-4321>.

El Tribunal determinó que no hubo violación del artículo 3 del Protocolo No. 1 del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Entre las valoraciones realizadas por el Tribunal, se destacó que ningún instrumento del Sistema Europeo establecía la obligación de permitir el ejercicio del derecho al voto de los ciudadanos que residían en el extranjero. Además, se consideró que la adopción de una reglamentación legal aplicable al voto desde el extranjero era facultativa para el legislador griego. También se argumentó que las perturbaciones alegadas por los demandantes no eran tan desproporcionadas como para considerarse una vulneración de sus derechos.

A pesar de que el Tribunal rechazó las alegaciones de vulneración, es de suma importancia analizar con detenimiento los antecedentes y argumentos presentados en el fallo. Al estudiar una variedad de instrumentos de diversos sistemas internacionales e instituciones europeas, es posible identificar una propuesta sistemática de estándares normativos aplicables al proceso electoral extraterritorial, a pesar de que el Tribunal no llega a reconocer plenamente el voto desde el extranjero como parte del patrimonio electoral europeo.

En consecuencia, este trabajo se propone identificar, describir y analizar minuciosamente estos estándares, explorando su posible incidencia en la titularidad del derecho al voto, la representación política de la diáspora y la integridad electoral. Cabe resaltar que, si bien esta discusión se enmarca en el contexto normativo europeo, se estima que estos estándares resultan de gran utilidad para todos los Estados que reconocen e implementan dispositivos de voto extraterritorial. De esta manera, buscamos comprender mejor los desafíos y oportunidades que conlleva el voto desde el extranjero en un contexto internacional amplio y diverso.

2. OBJETIVOS

Identificar y describir estándares normativos aplicables al proceso electoral extraterritorial a partir de la revisión de *Sitaropoulos y Giakoumopoulos vs. Grecia*.

Evaluar la incidencia de los estándares normativos identificados en la titularidad del derecho al voto, la representación política de la diáspora y la integridad electoral.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este trabajo de investigación se compone de varias etapas que permitieron abordar de manera integral el tema.

En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura académica y fuentes oficiales relacionadas con el voto desde el extranjero, así como con los estándares normativos internacionales y europeos que rigen el derecho al voto y la participación política. Esta revisión bibliográfica y documental proporcionó una base teórica y contextualización legal para el estudio.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis detallado de los instrumentos legales, tratados internacionales y pronunciamientos de instituciones europeas citados en el fallo del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Especial énfasis se puso en los documentos que tratan sobre la participación política de los ciudadanos que residen fuera de su país de origen. De esta manera, se identificaron los estándares normativos relevantes que afectan el voto desde el extranjero en Europa.

Una vez recopilada la información relevante, se procedió a realizar un análisis cualitativo de los datos obtenidos. Mediante este análisis, se buscaron patrones y temas recurrentes aplicables al voto desde el extranjero. Esto permitió profundizar en la comprensión e identificar los estándares que se describen y analizan en el trabajo.

Finalmente, basándose en el análisis de los datos y la comparación de casos, se presentaron conclusiones fundamentadas sobre el panorama del voto desde el extranjero y la implementación de los estándares normativos. Además, se formularon recomendaciones destinadas a fortalecer el ejercicio del derecho al voto desde el extranjero y mejorar la aplicación de los estándares normativos.

4. DESARROLLO

4.1. EL CARÁCTER FUNDAMENTAL DEL DERECHO AL SUFRAGIO EN LA JURISPRUDENCIA

Efectivamente, algunas cortes nacionales e internacionales dotan de mayor y mejor contenido los derechos de participación política. Contribuyendo al desarrollo del sufragio, los derechos interdependientes y las reglas del proceso democrático. Tal es el caso de la jurisprudencia producida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, esto en el marco de los sistemas internacionales de protección. También, algunas cortes nacionales cuentan con notables antecedentes en la materia.

Se analiza brevemente la situación del sufragio como derecho político fundamental en América y Europa a través de diversa jurisprudencia, seleccionada a partir de fuentes consultadas y registros del investigador¹⁹².

En tal sentido, la Suprema Corte de los Estados Unidos el 10 de mayo de 1886, estableció:

El caso del sufragio político del voto es uno. Aunque no se considera estrictamente como un derecho natural, sino como un privilegio meramente concedido por la sociedad, según su voluntad, bajo ciertas condiciones, sin embargo, se considera como un derecho político fundamental, porque preserva todos los derechos¹⁹³.

Esta idea del sufragio concedido por la sociedad, en palabras de la Suprema Corte de los Estados Unidos, revela, por una parte, la progresividad característica de los derechos civiles y políticos; y por otra, las complejas dimensiones del concepto de universalidad. En efecto, estamos frente a un tipo de derecho cuya titularidad se transforma continuamente como consecuencia de procesos políticos, sociales e institucionales que terminan ampliando la base electoral de la comunidad política.

¹⁹² Canton (2005), Presno Linera (2012), Dalla Vía (2012), Hernández Cruz (2015), Barrena (2015), Guzmán Robledo (2019), Nohlen, Valdés y otros (2020).

¹⁹³ *Yick Wo vs. Hopkins*, 118 U.S. 356, de 10 de mayo de 1886

Así mismo, en el asunto Reynolds vs. Sims, la Suprema Corte de los Estados Unidos, se pronunció en los siguientes términos:

En un país libre ningún derecho es más importante que el de poder hacerse oír en la elección de los que aprobarán las leyes bajo las que debemos vivir como buenos ciudadanos. Los demás derechos, incluso los más esenciales, resultarán ilusorios si el derecho de voto se ve menoscabado¹⁹⁴.

Una aproximación general a la noción clásica de república democrática supone, como señala Keane, elecciones generales libres y justas basadas en el sufragio universal de los ciudadanos que viven dentro de un estado territorial común¹⁹⁵. Además, el voto, describe la relación dialógica por medio de la cual se transfieren, en el régimen democrático, demandas a las autoridades del Estado y estas a su vez realimentan mediante políticas y regulaciones generalmente aceptadas.

En similares términos, la Corte Constitucional Alemana, el 3 de marzo de 2009 pronunció:

La elección de la representación popular es, en una democracia representativa, el acto de legitimación fundamental. La votación para la elección del Bundestag Alemán conforma un elemento esencial del proceso de formación de la voluntad del pueblo hacia los órganos estatales y con ello, al mismo tiempo, la base de la integración política. La observación de los principios electorales válidos para ello y la confianza en su observación son por ello condiciones de una democracia viable. Sólo la posibilidad de un control, acerca de si la elección se corresponde con los principios constitucionales electorales, puede asegurar que la delegación del poder del Estado a la representación popular, que es la primera y más importante parte de la cadena ininterrumpida de legitimación del pueblo hacia los oficiales públicos y órganos a los que se confía deberes estatales, no sufran de déficit¹⁹⁶.

El fallo aborda el interesante debate alemán sobre la adopción de mecanismos electrónicos de votación. Atendiendo el carácter fundamental del sufragio, sus contornos legales exigen una configuración conforme a los principios y estándares que aseguran la protección del acto electoral y la calidad de la elección democrática. Cualquier innovación que perfile una

¹⁹⁴ Reynolds vs. Sims, 377 U.S. 533, de 15 de junio de 1964

¹⁹⁵ Keane, John: 2017, p. 10

¹⁹⁶ Sentencia 2 BvC 3/07 – BvC 4 /07

vulneración a las características institucionales del sufragio, también compromete el acto de legitimación fundamental como base de la democracia representativa.

La Sala de lo Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de El Salvador el 23 de diciembre de 2016, estableció que:

Los derechos políticos son derechos de participación que imponen un conjunto de condiciones positivas para posibilitar que el ciudadano participe en la vida política. Son derechos que representan todos los instrumentos que posee el ciudadano para participar activamente en la vida pública o, si se quiere, el poder político con que él cuenta para participar, configurar, incidir y decidir en la vida política del Estado –sentencia de I-X-2014, Inc. 66-2013–. Dentro del catálogo de derechos que establece la Constitución se encuentra el que goza todo ciudadano de ejercer el sufragio, que descansa sobre el principio de soberanía popular, la democracia como forma de gobierno y la representación política. Esto es porque la elección popular de los gobernantes sirve, tanto para que el pueblo pueda participar en el gobierno, como para que los gobernantes ejerzan la calidad de representantes del mismo¹⁹⁷.

La decisión de la alta corte salvadoreña recuerda como señalamos previamente, que el derecho de sufragio exige del Estado la articulación de políticas materiales que aseguren su concreción. La función electoral es particularmente compleja pues atiende al menos una triada de elementos: primero, a los titulares del derecho. Segundo las fases del proceso electoral y tercero, la estructura orgánica del poder público. Así, se trata de una libertad positiva con una alta carga de intervención estatal¹⁹⁸.

En el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos, la Corte ha confeccionado mediante una sólida jurisprudencia un conjunto de estándares aplicables a los derechos político-electorales la cual es de especial interés para este trabajo. Sin embargo, a los fines explicativos propuestos, se destaca el caso *Yatama vs. Nicaragua*, en el cual la Corte señala que:

¹⁹⁷ Sentencia N° 156 – 2012, Sala de lo Constitucional de la Corte Suprema de Justicia, 23 de diciembre de 2016.

¹⁹⁸ Paredes, Felipe: 2020, p. 76 – 77

En una sociedad democrática los derechos y libertades inherentes a la persona, sus garantías y el Estado de Derecho constituyen una triada, en la que cada componente se define, completa y adquiere sentido en función de los otros. Al ponderar la importancia que tienen los derechos políticos la Corte observa que incluso la Convención, en su artículo 27, prohíbe su suspensión y la de las garantías judiciales indispensables para la protección de estos...El ejercicio de los derechos a ser elegido y a votar, íntimamente ligados entre sí, es la expresión de las dimensiones individual y social de la participación política...El derecho al voto es uno de los elementos esenciales para la existencia de la democracia y una de las formas en que los ciudadanos ejercen el derecho a la participación política¹⁹⁹.

La postura de la Corte Interamericana de Derechos Humanos ratifica el fundamento de la vida política en democracia y un pilar de la Organización de Estados Americanos. Además, declara el carácter interdependiente de los derechos políticos medulares. Refiere la dimensión activa, la cual habilita al titular del derecho a elegir entre candidatos y opciones; y la dimensión pasiva, en el sentido del derecho a ser elegido y dirigir el gobierno. Estos derechos están mediados por las condiciones habilitantes o restricciones que en el marco de su soberanía cada Estado puede definir.

Por su parte, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en reiteradas ocasiones se ha pronunciado sobre el contenido y alcance del sufragio, interpretando las normas del Convenio y el Protocolo N° 1200. Si bien más adelante, centraremos el análisis en diversos fallos de este alto tribunal, aquí solo referimos el asunto *Hirst c. Reino Unido* (N° 2) del 6 de octubre de 2005:

Como pone de manifiesto del demandante, el derecho de voto no es un privilegio. En el siglo XXI, en un Estado democrático, la presunción juega en favor del goce de este derecho por el mayor número de personas, como ilustra, por ejemplo, la historia parlamentaria del Reino Unido o de otros países en los que este derecho se ha ido extendiendo de manera progresiva, con el correr de los siglos, a personas distintas a los individuos elegidos, grupos elitistas o sectores de la población que

¹⁹⁹ Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso *Yatama vs. Nicaragua*, 23 de junio de 2005

²⁰⁰ Caso *Mathieu-Mohin y Clerfayt c. Bélgica* (1987), Partido Comunista Unificado de Turquía y otros c. *Turquía* (1998), *Grosaru c. Rumania* (2010), entre otros.

contaban con la venia del poder establecido. El sufragio universal será en los sucesivos el principio de referencia²⁰¹.

Dalla, describe que el Artículo 3 del Protocolo Adicional del Convenio Europeo de Derechos Humanos, es más escueto respecto al Artículo 23 de la Convención Americana de Derechos Humanos. Sin embargo, también señala que en Europa se advierte una lenta evolución del precepto normativo: *Fue inicialmente tan sólo una simple garantía institucional de la existencia de elecciones libres y periódicas..., nada menos que cuarenta años después, en el importante Caso Mathieu-Mohin y Clerfayt, de 28 de enero, pasando a concebirse como un derecho fundamental al sufragio activo y pasivo de los ciudadanos*²⁰².

4.2. DISPOSICIONES NORMATIVAS INTERNACIONALES SOBRE DERECHO DE SUFRAGIO

A continuación, se presenta de forma sistematizada la normativa internacional sobre derecho de sufragio, cómo complemento al análisis precedente y coordinada para la discusión sobre la regulación normativa del sufragio extraterritorial de carácter transnacional.

TABLA 1. Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos

Año	Instrumento	Artículo
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Artículo 21
1966	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	Artículo 25
1990	Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	Artículos 41 y 42
1967	Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer	Artículo 4
1979	Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	Artículo 7

²⁰¹ Asunto Hirst c. Reino Unido (N° 2), Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humano, 6 de octubre de 2005

²⁰² Dalla, Alberto: 2012, p. 8

1952	Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer	Artículo I, II y III
------	---	----------------------

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2. Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos

Año	Instrumento	Artículo
1948	Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre	Artículo XX
1948	Carta de la Organización de Estados Americanos	Artículo 2, b)
	Convención Americana sobre Derechos Humanos	Artículo 23
2001	Carta Democrática Interamericana	Artículos 2 y 3

Fuente: Elaboración propia

TABLA 3. Sistema Europeo de Protección de los Derechos Humanos

Año	Instrumento	Artículo
2000	Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea	Artículo 39 y 40
1952	Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales	Artículo 3
1992	Convención Europea sobre la Participación Política de los Extranjeros en la Vida Pública Local	Artículos 6 y 7

Fuente: Elaboración propia

4.3. SUFRAGIO DESDE EL EXTRANJERO EN EUROPA: IDENTIFICACIÓN DE ESTÁNDARES A PARTIR DE SITAROPOULOS Y GIAKOUMOPOULOS VS. GRECIA

4.3.1. Patrimonio Electoral Europeo

El patrimonio electoral europeo es el conjunto de instituciones, principios y normas de carácter electoral reconocidas por la Unión Europea. Si bien no se reconoce el sufragio desde el extranjero como parte del patrimonio, según reconoce el Tribunal 37 Estados reconocen esta modalidad de sufragio. Para la cual el Consejo de Europa, la Comisión de

Venecia y otros organismos de la UE han establecido una serie sugerencias y orientaciones para su adecuada implementación. A continuación, se revisan algunos de los criterios determinados y progresivamente se presentan los estándares de aplicación europea y general.

4.3.2. Consejo de Europa

En el fallo se refieren a la Resolución N° 1459 y la Recomendación 1714 de 2005 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Ambas, sugieren a los Estados la revisión y abolición de las restricciones existentes a los derechos electorales que no sean necesarias ni proporcionales. Si bien, en el fallo no se considera el requisito de residencia como una exigencia o condición desproporcionada, estos instrumentos apelan directamente para tener en cuenta los derechos de sufragio de los ciudadanos domiciliados en el extranjero.

Expresamente, se señala que deberían permitir a los ciudadanos residentes en el extranjero votar en las elecciones nacionales y adoptar las medidas apropiadas, atendiendo la complejidad de los sistemas electorales nacionales. Concretamente proponen: (i) abolir restricciones injustificadas (ii) asegurar el pleno ejercicio del derecho de voto de los nacionales en el extranjero, (iii) considerar mecanismos de voto por correo postal o en sede consular y (iv) otorgar los derechos electorales sin condicionarlo a la residencia.

Aunque la discusión de la residencia como requisito, amerita una mayor discusión, es importante señalar que las normas europeas relativas a derechos electorales no la contemplan como restricción, a diferencia de lo que ocurre en la normativa del Sistema Interamericano que sí señala como posible límite a la residencia. Esto en referencia al marco posible de restricciones admitidas a los Estados para este derecho. Aun cuando estos pronunciamientos de la Asamblea relativizan la exigencia de residencia, no ocurre así en la opinión de la Comisión de Venecia expresada en el Código de Buenas Prácticas en Materia Electoral que se analiza en lo que sigue.

4.3.3. Código de Buenas Prácticas en Materia Electoral

Para la Comisión de Venecia, el reconocimiento del voto desde el extranjero es facultativo para los Estados e igualmente sostiene que las condiciones de residencia podrán ser impuestas tanto para votar como para ser elegido. Teniendo clara la cuestión de la residencia, el Código formula un conjunto de garantías para la adecuada implementación del sufragio extraterritorial, señalando que:

El procedimiento de sufragio debe ser simple y replicar en lo posible las condiciones de la elección nacional. Aunque debe poder votarse de forma presencial ante una mesa de votación constituida, también se admiten otros de mecanismos de votación, siendo común el voto postal o el voto mediante dispositivos electrónicos. Para que estos mecanismos sean contestes con la integridad electoral deben prosperar siempre y cuando el servicio postal sea seguro y fiable; y podrá limitarse a grupos con dificultades para el ejercicio del derecho como privados de libertad, residentes en el extranjero, hospitalizados o personas con movilidad reducida.

En el caso del voto electrónico, la discusión resulta mas compleja, pero se establecen criterios básicos de implementación. Puntualmente, un servicio informático seguro y fiable, garantizar la secrecía del voto y la transparencia en la etapa de conteo y escrutinio.

Concretamente el Código postula la proporcionalidad de la exigencia de residencia y las condiciones relativas a los mecanismos de sufragio desde el extranjero. Un informe dedicado específicamente al tema tiende a presentar otros enfoques de la discusión relacionados a los contenidos y alcances del derecho, aquí referimos el Informe de 2010 sobre el voto en el extranjero.

4.3.4. Informe de la Comisión de Venecia

El informe de 2010 sobre voto en el extranjero (estudio N° 580/2010), presenta interesantes conclusiones que se presentan a continuación:

Uniformidad: Las practicas de voto desde el extranjero en Europa no resultan uniformes. Cada Estado, conforme a su legislación, define

reconocer o no el voto extraterritorial y en caso de reconocerlo, establece diversas reglas sobre su implementación.

Fortalecimiento del Vínculo Nacional y Movilidad: La Comisión, reconoce la progresiva adopción de dispositivos normativos de voto desde el extranjero, como forma de fortalecer los lazos de unión con sus comunidades y un mecanismo que concreta la libre movilidad que caracteriza al espacio europeo. Este espacio europeo es un claro ejemplo de un espacio político transnacional.

Precisar la Temporalidad: La Comisión considera la necesidad de precisar el tiempo de permanencia en el extranjero para habilitar o no el ejercicio del derecho de voto. Esto puede ser considerado como una forma de medir el vínculo con el Estado o precisar si se reconoce el voto para los que de forma permanente y habitual se asientan en el extranjero o quienes lo hacen por tiempo limitado. Ejemplo de ello son la legislación alemana o la inglesa. En el caso alemán si la residencia fuera del país supera los 25 años no podrá integrar el padrón extraterritorial. Para los ingleses, esta regla fue de 15 años, aunque se modificó para eliminar la temporalidad.

Circunscripción Electoral: Por lo general se permite votar a los electores extraterritoriales en las elecciones de carácter nacional, esto facilita la gestión del proceso. Sin embargo, la Comisión reconoce la variedad de diseños posibles en los cuales se pueden constituir circunscripciones especiales para elegir escaños que solo representan a la diáspora o la misma circunscripción nacional. Esto se complejiza cuando se trata de elecciones en el ámbito subnacional que, para la Comisión, implica una mayor distancia con la autoridad local y las políticas que implementa.

Peso Electoral de la Diáspora: Preocupa a la Comisión que la magnitud del padrón en el extranjero tenga incidencia decisiva en los resultados, por lo que podrías justificarse la implementación de modalidades específicas. Esto responde a la crítica que se hace al voto desde el extranjero, en el sentido de que la diáspora no está sujeta de forma directa a los efectos de las decisiones tomadas por las autoridades elegidas, lo cual se agrava si por la incidencia de esta votación se resuelve una elección muy cerrada o polarizada.

Padrón Electoral: Resulta legítimo constituir un registro electoral para los votantes residentes en el extranjero.

Voto en Sede Consular: Esta exigencia, aunque puede limitar el acceso de los electores, para la Comisión, puede ser justificada debido a los riesgos asociados a las otras modalidades de votación (voto por correo postal, voto electrónico o voto mediante poder).

4.3.5. Tribunal Europeo de Derechos Humanos

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos, parte por indicar los principios que resultan aplicables al caso concreto. Primero, reconoce la diversidad de sistemas electorales presentes en el contexto europeo y el carácter compatible de estas reglas en virtud del amplio margen de valoración que se reconoce a los Estados para la aplicación de las reglas del artículo 3 del Protocolo N° 1. Además, recuerda que el Tribunal interpreta el artículo 3 en su contenido, en lo que se pueden considerar tres dimensiones interrelacionadas. Primer, una dimensión institucional que refiere la obligación de adoptar medidas positivas para organizar elecciones democráticas. Segundo, una dimensión colectiva, asociada a las condiciones que aseguren la libre expresión de la opinión del pueblo y, por último, una dimensión subjetiva, en la consideración del sufragio como derecho a votar y de presentarse como candidato a las elecciones.

También, el TEDH sostiene, reiterando criterios anteriores, que en el Estado democrático, la presunción debe jugar a favor de la concesión del derecho de sufragio en el mayor número de casos, siendo la exclusión de grupos o cualquier categoría una medida excepcional que debe conciliarse con los principios del artículo 3 del Protocolo.

Sobre el voto desde el extranjero, el TEDH sostiene que:

- a. El artículo 3 del Protocolo N° 1 no prevé la obligación de los Estados de llevar a cabo medidas que favorezcan el voto de los nacionales ausentes. Pero, el propio TEDH, recuerda a la luz del Estado de democrático la tendencia es ampliar el cuerpo electoral por lo que las medidas orientadas a la implementación del voto desde el extranjero están amparadas por las reglas electorales del Protocolo.

- b. Esta obligación tampoco se encuentra consagrada en otros instrumentos internacionales.
- c. La exigencia de la condición de residencia o de duración de residencia con el fin de poder gozar del derecho de voto, no constituye en principio una restricción arbitraria a este derecho.

5. CONCLUSIONES

En este artículo de investigación, se analizan los estándares del voto desde el extranjero en Europa, centrándonos específicamente en el caso de Sitaropoulos y Giakoumopoulos vs. Grecia ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) y en el informe de 2010 sobre voto en el extranjero.

Se destaca que el voto desde el extranjero es un tema relevante y complejo en el contexto electoral europeo, ya que afecta directamente la participación política de los ciudadanos que residen fuera de su país de origen. La diversidad de sistemas electorales en Europa ha llevado a que cada Estado defina su posición respecto al reconocimiento y las condiciones de implementación del voto extraterritorial.

El TEDH reconoce la diversidad de sistemas electorales y concede a los Estados un amplio margen de valoración en la aplicación de las reglas del artículo 3 del Protocolo N° 1, que aborda el derecho a elecciones libres. El artículo 3 se interpreta en tres dimensiones: institucional, colectiva y subjetiva, lo que implica la obligación de adoptar medidas positivas para organizar elecciones democráticas, asegurar la libre expresión del pueblo y proteger el derecho a votar y presentarse como candidato.

Aunque el artículo 3 del Protocolo N° 1 no establece una obligación específica para los Estados de facilitar el voto desde el extranjero, el TEDH reconoce que en los Estados democráticos existe una tendencia a ampliar el cuerpo electoral, lo que respalda las medidas orientadas a la implementación del voto extraterritorial.

En cuanto al requisito de residencia o duración de residencia para ejercer el derecho de voto desde el extranjero, el TEDH considera que, en

principio, esta exigencia no constituye una restricción arbitraria al derecho de sufragio. Se argumenta que es razonable requerir cierta conexión con el Estado a través de la residencia para ejercer este derecho.

El informe de 2010 sobre voto en el extranjero complementa el análisis al señalar la falta de uniformidad en las prácticas de voto extraterritorial entre los Estados europeos, lo que refleja la diversidad de regulaciones en la materia.

El informe también destaca el fortalecimiento del vínculo nacional y la movilidad como argumentos para la implementación del voto desde el extranjero. Facilitar la participación electoral de los ciudadanos residentes fuera de su país de origen contribuye a estrechar los lazos entre las comunidades y el Estado y refleja la libre movilidad característica del espacio europeo.

El análisis de los estándares del voto desde el extranjero en Europa a través del caso *Sitaropoulos y Giakoumopoulos vs. Grecia* y el informe de 2010 revela la relevancia y complejidad de este tema en el contexto electoral europeo. Si bien no existe una obligación explícita para los Estados de facilitar el voto de nacionales ausentes, se observa una tendencia en la ampliación del cuerpo electoral para incluir a ciudadanos residentes en el extranjero.

Finalmente, el análisis de los estándares del voto desde el extranjero en Europa, a través del caso *Sitaropoulos y Giakoumopoulos vs. Grecia* y el informe de 2010, resalta la importancia de considerar principios democráticos fundamentales al abordar esta temática. La falta de uniformidad y la variedad de regulaciones en Europa plantean desafíos en la implementación del voto desde el extranjero y su conexión con el fortalecimiento del vínculo nacional y la movilidad, aspectos clave para garantizar la participación política efectiva de los ciudadanos en el extranjero.

7. APOYOS

Esta investigación contó con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Doctorado de la Universidad San Sebastián: Proyecto USS-FIN-23-DOCI-01.

8. REFERENCIAS

- Comisión de Venecia. (2010). Código de Buenas Prácticas en Materia Electoral. Recuperado de https://www.te.gob.mx/sites/default/files/informacion_importante/2012/04/codigo_buenas_practicas_pdf_18140.pdf
- Consejo de Europa. (2005). Resolución N° 1459 y Recomendación 1714 de 2005 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). Caso Yatama vs. Nicaragua, Sentencia del 23 de junio de 2005.
- Dalla, A. (2012). Los derechos políticos y electorales en la jurisprudencia del Tribunal Europeo y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Buenos Aires: Pablo Casamajor Ediciones.
- Informe de 2010 sobre voto en el extranjero (Estudio N° 580/2010).
- Keane, J. (2020). Breve historia de la democracia. Ciudad de México: Instituto Nacional Electoral.
- Paredes, F. (2020). Teoría constitucional y bases de la institucionalidad. Santiago de Chile: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Reynolds v. Sims, 377 U.S. 533 (1964).
- Sala de lo Constitucional de la Corte Suprema de Justicia. (2016). Sentencia N° 156 – 2012, El Salvador, 23 de diciembre de 2016.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH). (15 de marzo 2012) Sitaropoulos y Giakoumopoulos vs. Grecia. Recuperado de <https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-139062&filename=001-139062.pdf&TID=thkbhnlzk>
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (2005). Asunto Hirst c. Reino Unido (N° 2), Sentencia del 6 de octubre de 2005.
- Tribunal Constitucional Federal de Alemania. (2007). Sentencia 2 BvC 3/07 – BvC 4/07.
- Yick Wo v. Hopkins, 118 U.S. 356 (1886)

NOSTALGIA ALIMENTARIA COMO IDENTIDAD CULTURAL

RAMÓN SEBASTIÁN ACLE MENA

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

JOSÉ VÍCTOR MANUEL VALLEJO CÓRDOBA

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

JESÚS LUDWING GARCÍA CANO MORA

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

México y su historia de migración hacia Estados Unidos ocupan un lugar único en el mundo debido a las complejas relaciones entre ambos países y a su frontera altamente dinámica, que se extiende por más de 3000 kilómetros. Esta frontera no solo separa a dos naciones, sino que también marca una asimetría económica entre un país rico y potencial y otro en desarrollo. Esta situación económica desigual impulsa a los migrantes mexicanos a buscar mejores oportunidades de vida en Estados Unidos.

En este contexto migratorio, la nostalgia juega un papel muy importante, ya que la mayoría de los migrantes sienten añoranza por todo aquello que dejaron en su país de origen. Al encontrarse en un país desconocido y diverso en cultura, se aferran al consumo de productos y servicios ya experimentadas y conocidas en su vida diaria. Aquí es donde los productos de nostalgia cobran importancia, ya que están compuestos por elementos y servicios que están arraigados en los patrones de consumo, la cultura y las tradiciones de diversas comunidades y países (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2003).

Actualmente, la gastronomía mexicana es uno de los productos de nostalgia más solicitados y consumidos por los migrantes mexicanos.

Esta gastronomía es vista como un modelo cultural integral, que engloba actividades agrícolas, rituales tradicionales, saberes prácticos transmitidos por generaciones, técnicas culinarias, costumbres y comportamientos comunitarios (UNESCO, 2023).

Esta gastronomía mexicana que cada vez cobra mayor importancia y presencia en los restaurantes y en el mercado de Estados Unidos se ha convertido en uno de los platillos más consumidos por americanos y mexicanos, lo que hace que la cultura de México se vea reflejada como una identidad cultural de México con fuerza y con presencia en el vecino país del norte.

2. MIGRACIÓN

El fenómeno de la migración internacional es uno de los grandes problemas globales en la actualidad, y se presenta en diversas regiones del mundo. Prácticamente ningún país o región puede escapar a la dinámica de las migraciones ni mantenerse ajeno a sus consecuencias, lo que ha convertido esta práctica en algo universal (Castles y Miller, 2004). Según datos de las Naciones Unidas de 2020, el número de personas que viven en un país distinto al suyo de origen ha alcanzado niveles históricos, sumando casi 272 millones de migrantes internacionales en todo el mundo, siendo aproximadamente dos tercios de tipo laboral (Naciones Unidas, 2023).

Las principales causas de los movimientos poblacionales incluyen la búsqueda de mejores condiciones de vida (Aruj, 2008), la situación económica precaria, la escasez de oportunidades laborales, la incertidumbre acerca del futuro económico, el aumento de la violencia, las necesidades básicas insatisfechas, la frustración personal, las presiones sociales, demográficas y ecológicas en los países de origen, así como los problemas de gobernabilidad en naciones con regímenes políticos frágiles e inestables, y la presencia de persecución étnica, religiosa, racial, política o cultural, conflictos armados o amenazas de conflicto, y la opresión gubernamental. (Parlamento Europeo, 2020). Todos estos factores impulsan a las personas a buscar mejores oportunidades y condiciones de vida en otros lugares, satisfaciendo sus necesidades básicas.

Dentro de la migración internacional, uno de los corredores migratorios más destacados es el conformado por México y Estados Unidos, donde residen aproximadamente 12.1 millones de migrantes mexicanos, lo que representaba en 2015 el 97.7% del total de mexicanos viviendo en el extranjero. En segundo lugar, se encuentra la migración de India hacia Emiratos Árabes Unidos, con una cifra de 3.5 millones. Otros corredores migratorios relevantes incluyen la migración entre Rusia, Ucrania y Kazajistán, así como el corredor migratorio que va desde Filipinas hacia Estados Unidos (Panorama Migratorio, 2018). Esto confirma que India, México y Rusia son los tres países con mayor número de emigrantes en el mundo. Además, los principales destinos de los migrantes a nivel global son Estados Unidos, Alemania y Rusia.

Por otro lado, el fenómeno de la migración desde México se ha convertido en un problema real que afecta tanto a México como a Estados Unidos, tanto a nivel nacional como internacional. Esta situación entre ambos países se ha generado principalmente por factores tanto de expulsión como de atracción, aunque se puede afirmar que los mayores flujos migratorios se han dado cuando el país receptor ha tenido condiciones favorables para la recepción de migrantes internacionales.

La migración de México a Estados Unidos se distingue de otros flujos migratorios en el mundo y en diferentes períodos debido a características específicas. Estas características incluyen las marcadas asimetrías económicas entre ambos países, las políticas migratorias que se han implementado en distintos momentos, la cercanía geográfica y los eventos históricos, como la anterior posesión de territorio mexicano por parte de Estados Unidos (Valenzuela, 2008). Estos dos últimos factores son las principales razones que impulsan la migración entre ambos países, lo que ha resultado en un patrón migratorio más estable y dirigido hacia un único destino.

Se estima que el factor laboral-económico desempeña un papel crucial en este fenómeno bilateral, debido a las notables disparidades y la interacción de variables presentes en ambos lados de la frontera. Esto incluye la demanda y oferta de trabajadores mexicanos en la zona norte, así como los factores estructurales, como las marcadas diferencias

económicas. No obstante, no se pueden descartar la presencia de otros factores influyentes.

Según los datos de la Current Population Survey (CPS) de Census Bureau de Estados Unidos en 2018, se estima que había alrededor de 38.5 millones de mexicanos residiendo en Estados Unidos, lo cual posiciona a México como el país con mayor número de inmigrantes en los Estados Unidos, superando incluso a grandes regiones del mundo como Asia, Europa y el resto de América Latina. En el año 2010, los mexicanos representaban aproximadamente el 4% de la población total de Estados Unidos y alrededor del 30% de la población inmigrante (Uribe et al., 2012).

Los principales estados de asentamiento de los mexicanos en Estados Unidos son California, Texas, Nueva York, Illinois y, en las últimas décadas, también Colorado, Florida, Alabama, Georgia y Carolina del Norte. Es relevante destacar que las ciudades con mayor población mexicana son Los Ángeles, con 1,255,938 mexicanos; Chicago, con 603,764 mexicanos; y Dallas, con 662,387 mexicanos. Por otro lado, según los estudios sobre migración internacional realizados por el Consejo Nacional de Población (2021), las cuatro entidades federativas con mayor intensidad migratoria hacia Estados Unidos fueron Zacatecas, Nayarit, Michoacán y Guanajuato. En términos de geografía e intensidad migratoria entre México y Estados Unidos, el 96% de los migrantes mexicanos se dirige hacia Estados Unidos, mientras que el 4% restante se distribuye en otros 143 países.

La diversificación ocupacional de los mexicanos en Estados Unidos ha tenido un impacto positivo en México, ya que las remesas enviadas desde allí constituyen la segunda fuente de ingresos en divisas del país y se encuentran entre las más altas a nivel mundial. En consecuencia, la contribución de los inmigrantes mexicanos al Producto Interno Bruto (PIB) de Estados Unidos se ha duplicado en los últimos 14 años, convirtiéndolos en un segmento migratorio importante con capacidad adquisitiva para diversos bienes y servicios.

Además, la mayoría de los migrantes mexicanos en Estados Unidos mantienen relaciones sociales, culturales, económicas y políticas en

ambos países, participando en un circuito transnacional y manteniendo una comunicación e intercambio cultural constante entre ambas naciones. Esto facilita una continua interacción de ideas, cultura, lenguaje, valores y formas de vida, y mantiene abierta una puerta de conexión permanente entre ambas comunidades.

3. NOSTALGIA ALIMENTARIA

Se considera que cuando una persona emigra a otro país debido a diversas causas, como la búsqueda de una economía mejor, mejores oportunidades laborales o razones políticas, sociales o de seguridad, puede experimentar el sentimiento de nostalgia. La nostalgia se refiere a un sentimiento de tristeza y melancolía originado por el recuerdo del pasado, cuando se extraña o añora a alguien o algo. (Acle y Burguete, 2014). Los migrantes suelen experimentar este sentimiento al alejarse de su país y extrañar sus costumbres, cultura y familia, generando una necesidad de satisfacerlo, ya que no todos tienen la oportunidad de regresar fácilmente o incluso es imposible hacerlo (Deciu, 2002).

Dentro de este sentimiento de nostalgia, la mayoría de los migrantes anhelan encontrar en su nuevo lugar de residencia aquellos bienes y servicios que formaban parte de su cultura, vida cotidiana y crecimiento en su lugar de origen. Los productos de nostalgia abarcan aquellos bienes y servicios arraigados en los hábitos de consumo, cultura y tradiciones de diferentes pueblos y naciones (Ortiz, 2021). Los grupos que emigran al extranjero suelen echar de menos estos productos, los cuales pueden resultar difíciles de obtener en los nuevos territorios donde se establecen.

En el caso de los migrantes mexicanos, la nostalgia es un factor muy importante debido a su fuerte arraigo cultural en determinadas zonas geográficas de México. Durante sus primeros años como inmigrantes en Estados Unidos, este sentimiento es especialmente fuerte, y buscan cubrir esa añoranza adquiriendo los bienes y servicios disponibles en Estados Unidos que les recuerden su lugar de origen.

Los bienes y servicios asociados a la nostalgia abarcan diversas categorías, tales como ropa, música, alimentos, muebles, regalos, artesanías,

restaurantes, entretenimiento, entre otros. Entre ellos, los alimentos, bebidas y abarrotes son especialmente demandados (Acle et al., 2017). El consumidor experimenta una conexión emocional con su pasado a través de elementos como alimentos, canciones, imágenes, bebidas o lugares específicos que evocan recuerdos, y está dispuesto a invertir económicamente para obtenerlos.

La presencia de mexicanos que residen fuera de su país de origen, donde es más desafiante encontrar esos productos de nostalgia que les brindan un sentimiento de familiaridad, ha generado un mercado especializado para estos migrantes y sus descendientes. Los alimentos y bebidas, como las tortillas, el tequila, el mole, los tacos, el chile, los frijoles, la cerveza, las carnitas, los caldos, el pan, entre otros, son símbolos de identificación cultural significativos.

Estos alimentos poseen un valor único debido a la profunda nostalgia que evocan y están arraigados en la memoria cultural a través de los hábitos de consumo y tradición. Son parte integral de la vida cotidiana de una región y despiertan recuerdos de lugares y personas, reflejando aspectos históricos, económicos y culturales. Además, se crea una memoria alimentaria que preserva las prácticas culinarias transmitidas por ancestros y familiares, estableciendo una conexión con lo más significativo de un territorio (Castro y Fabron, 2018).

Por lo tanto, la gastronomía típica de cada contexto se considera parte del patrimonio de las sociedades y refleja su identidad a través del cultivo, los productos y los platos característicos, así como las formas de servir y consumir (Fusté-Forné, 2016). La cocina mexicana es reconocida a nivel mundial por sus recetas tradicionales, su rica historia, su delicioso sabor, su alta calidad y su generoso uso de especias. De hecho, en 2010, la UNESCO la distinguió como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, destacando su importancia cultural y culinaria.

4. IDENTIDAD CULTURAL

Según Béjar y Rosales (2005), la identidad se relaciona con la sensibilidad afectivo-emocional que surge al vincularse con el pasado, presente y futuro de una nación. Implica compartir la trayectoria histórica de esa

nación y puede describirse como el orgullo de ser parte de las experiencias colectivas de la cultura y la vida en comunidad.

El concepto de identidad cultural se entiende a través de las definiciones de cultura y su evolución a lo largo del tiempo. Implica sentirse parte de un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. Sin embargo, la identidad no es estática, sino que se recrea de manera individual y colectiva, y está constantemente influenciada por factores externos (Molano, 2007). Según estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge como resultado de la diferenciación y la reafirmación frente a los demás. Aunque el concepto de identidad trasciende las fronteras, como en el caso de los migrantes, a menudo está vinculado a un territorio específico. Para González (1999) la identidad cultural se forma a lo largo de la historia a través de diversos aspectos que reflejan la cultura de una comunidad, como el idioma utilizado para comunicarse, las relaciones sociales, los ritos y ceremonias, así como los comportamientos colectivos que se basan en sistemas de valores y creencias.

Por otra parte, se pueden identificar distintos niveles de expresión de la identidad cultural, los cuales abarcan desde la cultura familiar y del barrio, hasta la cultura local, regional, nacional y, finalmente, la cultura global.

En esta investigación, nos centraremos en la cultura nacional, la cual engloba las experiencias, creencias y patrones de comportamiento aprendidos que son compartidos por los ciudadanos de un mismo país. Los elementos comunes de la identidad nacional representan nuestra identidad como nación y están vinculados a aspectos psicológicos profundos, como el "amor a la patria" (Kottak, 2000).

En muchos países alrededor del mundo, la cultura y la identidad de los mexicanos son ampliamente reconocidas por su originalidad, resultado del encuentro entre las antiguas culturas mesoamericanas y una diversidad asombrosa de influencias culturales provenientes de todo el mundo. Este fenómeno se manifiesta en la mexicanidad, que se distingue por compartir una historia que nos toca emocionalmente y por el deseo de comunicar e intercambiar diversidad. Esta combinación es la que explica

la notable creatividad cultural que caracteriza a los mexicanos (Arizpe, 2011). Según la autora, hay tres códigos principales con los que se identifican los mexicanos: la tierra, la historia y la convivencia.

Debido a su ubicación geográfica, México ha recibido influencias de diversos lugares del mundo, lo que ha dejado un legado de gran diversidad cultural y biológica. Esto se refleja en el arte, la música, la gastronomía, el patrimonio y otros aspectos.

Los mexicanos se identifican como pertenecientes a un pueblo, barrio o ciudad, siendo portadores de una rica diversidad cultural. Esta diversidad abarca tanto culturas étnicas ancestrales, como la maya o la náhuatl, como también culturas provenientes de inmigrantes, afrodescendientes y otras, así como de distintas culturas regionales, como la oaxaqueña, la jarocho o la tapatía. Además, la identidad mexicana se define también por la profesión, oficio o empleo, la religión, la pertenencia a diversos grupos sociales y los gustos musicales o deportivos, resaltando la apasionada afición por el fútbol y la lucha libre (Arizpe, 2011).

De este modo, para los migrantes mexicanos que se encuentran en otros países, especialmente en Estados Unidos, la identidad cultural mexicana se refleja en ellos debido a la riqueza de su cultura. Sin embargo, los mexicanos se enfrentan constantemente a conflictos, ya que se ven inmersos en una sociedad donde prevalecen los prejuicios, la discriminación e incluso las secuelas de movimientos liberales que han dejado huella en la historia del país (Pérez, 2012).

Hoy en día, los mexicanoamericanos ya no se perciben como una pequeña minoría que debe adaptarse y adoptar la cultura del grupo dominante. Con el continuo crecimiento de la comunidad, se fortalece el compromiso con su propia identidad y cultura étnica. Este aumento constante impulsa la consolidación cultural, lo que conlleva a reconocer y aceptar las diferencias entre sus propias culturas y la estadounidense (Bustamante, 2018).

5. CONCLUSIONES

El flujo migratorio entre México y Estados Unidos refleja las particularidades de la conexión entre ambos países, convirtiéndolo en un fenómeno migratorio único en el mundo debido a sus características propias. Es importante resaltar que la migración está estrechamente vinculada a la nostalgia, ya que los mexicanos que recientemente emigraron a Estados Unidos experimentan un profundo apego y añoranza por su cultura en cada región de la que provienen en México.

Se sostiene que la comida o gastronomía de cada país refleja su cultura y tradiciones, y para la gastronomía mexicana es un honor haber sido reconocida como Patrimonio Cultural Inmaterial por la UNESCO en 2010. Además, en Estados Unidos, la comida mexicana ocupa el tercer lugar en popularidad, representando aproximadamente el 8% del total de restaurantes en el país, con más de 57,000 establecimientos.

La gastronomía mexicana ha logrado cautivar el paladar de los estadounidenses, fortaleciendo así una identidad cultural vibrante que se refleja en los migrantes y sus descendientes, quienes con orgullo representan a México y que ponen en alto la amplia variedad de platillos destacando sus ingredientes y formas tradicionales de elaboración para así fortalecer la referencia de un país que con orgullo cuenta con una identidad cultural que es reconocida en todo el mundo.

6. REFERENCIAS

- Acle, R., y Burguete, M. (6 de febrero de 2014). El Marketing Nostálgico y su relación con el consumo de productos de maíz en los migrantes mexicanos. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 7(2), 31-43. Recuperado el 3 de mayo de 2023, de <https://bit.ly/3NHRAfV>
- Acle, R., Claudio, A., y Santos, J. (febrero de 2017). Estudio comparativo del consumo de comida tradicional poblana en Los Ángeles y Nueva York. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. Recuperado el 3 de mayo de 2023, de <https://bit.ly/3NHHKtl>
- Arizpe, L. (octubre de 2011). Cultura e identidad: mexicanos en la era global. *Revista de la Universidad de México*, 70-81. Recuperado el 9 de mayo de 2023, de <https://bit.ly/44ishnB>

- Aruj, R. S. (marzo de 2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de Población*, 14(55), 95-116. Recuperado 14 de mayo de 2023, de <https://bit.ly/3XooULT>
- Béjar, R., y Rosales, H. (2005). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. Nuevas miradas (Primera ed.). Cuernavaca, Morelos, México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado el 4 de mayo de 2023.
- Bustamante, J. (13 de septiembre de 2018). Identidad mexicana en la frontera y en Estados Unidos. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de *El Correo Fronterizo de El Colegio de la Frontera Norte*: <https://bit.ly/42PvjRy>
- Castles, S., y Miller, M. (2004). *La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México: Porrúa.
- Castro, M., y Fabron, G. (16 de enero de 2018). Saberes y prácticas alimentarias: Familias migrantes entre tierras altas y bajas en Argentina. *Estudios Sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, 28(51). <https://doi.org/10.24836/es.v28i51.510>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (26 de noviembre de 2003). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas. Recuperado el 15 de mayo de 2023, de *Pequeñas empresas, productos étnicos y de nostalgia: oportunidades en el mercado internacional: los casos de El Salvador y México*: <https://bit.ly/3CLaTIE>
- Consejo Nacional de Población. (septiembre de 2021). *Índice de Intensidad Migratoria México- Estados Unidos por entidad federativa y municipios 2020*. (S. G. Población, Ed.) Recuperado el 2 de mayo de 2023, de Consejo Nacional de Población (CONAPO): <https://bit.ly/3qTYq93>
- Deciu, A. (2002). *Yesterday's Self. Nostalgia and the Immigrant Identity*. United State of America: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Fusté-Forné, F. (mayo de 2016). Los paisajes de la cultura: la gastronomía y el patrimonio culinario. *Dixit*, 24(1), 4-16. Recuperado el 7 de mayo de 2023, de <https://bit.ly/44xRU6D>
- González, I. (1999). *Conservación de bienes culturales: teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Catedra.
- Kottak, C. (2000). *Antropología Cultural. Espejo para la Humanidad*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Molano, O. L. (1 de enero de 2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera* (7), 69-84. Recuperado el 8 de mayo de 2023, de <https://bit.ly/43U4xZH>
- Naciones Unidas. (01 de mayo de 2023). Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano. *Desafíos Globales, Migración*: <https://bit.ly/3qW9nXQ>

- Ortiz, A. (2021). Hidalgo, población y democracia. (U. A. Hidalgo, Ed.) Recuperado el 16 de mayo de 2023, de Repositorio Académico Digital de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://bit.ly/46gNhiP>
- Panorama Migratorio. (febrero de 2018). Panorama Migratorio. Migración internacional: tendencias mundiales y dimensiones del fenómeno en México. (C. d. Gobernación, Ed.) Ciudad de México, México. Recuperado el 02 de mayo de 2023, de Panorama Migratorio. Migración internacional: tendencias mundiales y dimensiones del fenómeno en México: <https://bit.ly/3Jvay6R>
- Parlamento Europeo. (1 de julio de 2020). Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas? Recuperado el 2 de mayo de 2023, de Noticias del Parlamento Europeo: <https://bit.ly/3NHuRR6>
- Pérez, J. D. (2012). Psicología del mexicano. México, Estado de México, México: Red Tercer Milenio. Recuperado el 7 de mayo de 2023, de <https://bit.ly/3XCfclJ>
- UNESCO. (04 de mayo de 2023). UNESCO Patrimonio Cultural Inmaterial 1992-2023. La cocina tradicional mexicana: Una cultura comunitaria, ancestral y viva y el paradigma de Michoacán: <https://bit.ly/3Xowp5D>
- Uribe, L., Ramírez, T., y Labarthe, R. (enero de 2012). Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010. (CONAPO, Ed.) Recuperado el 04 de mayo de 2023, de Observatorio de Migración Internacional del Consejo Nacional de Población: <https://bit.ly/3CKaI6E>
- Valenzuela, C. (2008). La migración México-Estados Unidos. Norteamérica, 3(2), 205 - 213. Recuperado el 2 de mayo de 2023 de <https://bit.ly/3XowwI3>

EL PAPEL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HÍDRICOS EN MATERIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

RAQUEL PAUL CABALLERO
MCS Data Labs GmbH, Berlin, Alemania

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas ha aumentado la preocupación por parte de los organismos internacionales como la ONU, la FAO o la UNESCO, por causa de algunos cambios relacionados con la disponibilidad de los recursos naturales. Una de las principales preocupaciones se centra en el agua, específicamente en materia de seguridad hídrica, puesto que, en la actualidad se ha evidenciado un descenso paulatino de los cuerpos de agua dulce, lo cual se vincula con la contaminación y el cambio climático. Esta situación ha traído una serie de consecuencias de compleja magnitud, tales como conflictos locales y transfronterizos por causa de la accesibilidad y la disponibilidad del agua.

Otros factores relacionados a la escasez de agua, son las enfermedades, “1,4 millones de personas mueren anualmente y 74 millones verán acortada su vida a causa de enfermedades relacionadas con el agua, el saneamiento y una higiene deficientes.” (Naciones Unidas, 2023) Además, hechos más puntuales revelan que la calidad del agua es muy importante para garantizar la salud humana, “Hace aproximadamente un año y medio, 120.000 personas en Basora fueron hospitalizadas por beber agua contaminada.” (Collins, 2020) Según el último informe del Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC), “Hoy en día, la mitad de la población mundial sufre escasez grave de agua al menos durante una parte del año” (Montilla, 2023)

Del mismo modo, los conflictos por el agua ocurren debido a que ciertas localidades comparten cuencas fluviales, Por ejemplo, “Israel y Palestina comparten las aguas superficiales del río Jordán y sus afluentes...” (Montilla, 2023) En este caso, solo el 3% de la cuenca del río realmente se encuentra dentro de Israel, sin embargo, el Estado saca provecho del 60% del caudal del Jordán, afectando por esta acción a Jordania, Siria, Líbano y Palestina. (Montilla, 2023) En este sentido, las Naciones Unidas (2011), señala que “la disparidad en las relaciones de poder” es una de las principales causas de la actual crisis del agua. Además, también son agravantes la desigualdad, los retos ambientales y sociales, así como la apresurada urbanización, la contaminación, la merma de los recursos y el cambio climático. (Naciones Unidas, 2011) Por ejemplo, según Collins (2020), “La población del África subsahariana está creciendo de forma muy rápida. Desde 1960 se ha cuadruplicado, los recursos, sin embargo, se han mantenido iguales o se han reducido. Esto se debe al cambio climático o a la desertificación, que está reduciendo la tierra cultivable.”

Este mismo autor plantea que la sequía o las inundaciones no son fáciles de atribuir al cambio climático, señalando de que sin embargo, es un hecho que en algunas regiones del mundo han aumentado los períodos de sequía y su intensidad, como son los casos en África subsahariana y Oriente Medio. También son señalados en algunos datos que alrededor de dos tercios de los ríos transfronterizos del mundo no tienen marco de gestión cooperativa. (Naciones Unidas, 2

A pesar de las evidencias y pronósticos muchos gobiernos no han considerado o aplicado del todo modelos ni legislaciones que contemplen metodologías para la gestión adaptativa ante la variabilidad del cambio climático. Ya sea por la naturaleza invisible de este recurso, debido a su desvalorización o a la falta de acción o perspectiva política.

1.1. DESAFÍOS Y RETOS ACTUALES EN MATERIA DE SEGURIDAD HIDRÁULICA

La demanda de agua ha aumentado en relación con su disponibilidad, por lo tanto, los principales desafíos sobre este tema se basan en la accesibilidad sobre este recurso en diferentes sectores de la sociedad. Es

decir, la crisis del agua afecta a todos los países, incluso aquellos que tienen mayor disponibilidad de este recurso, por ejemplo, Brasil.

...Brasil, nación con la mayor disponibilidad de agua dulce en el mundo, enfrenta en estos momentos una de las sequías más severas en su historia reciente. Desde el punto de vista hídrico, Brasil es una superpotencia. Tan solo dos tercios del volumen de agua de uno de sus ríos, el Amazonas, tiene la capacidad de satisfacer la demanda mundial de agua. Esta disponibilidad real de agua convierte a esta nación en un productor de alimentos importantísimo, pues produce una tercera parte de toda la caña de azúcar consumida en el mundo y casi el 15 % de carne roja. (Instituto Mexicano de Tecnología del Agua, 2022)

Algunos países no son tan afortunados en disponibilidad de agua como Brasil, por lo tanto, la sequía es mucho más intensa cuando los afecta. Según el Foro De La Economía Del Agua (2021), países como Chile son más sensibles a este tipo de amenazas climática, “El país andino se encuentra en pleno proceso constituyente, en el cual el agua está teniendo un gran protagonismo debido entre otros motivos a la profunda sequía que el país padece desde hace más de una década.” No obstante, los países del Medio Oriente o el África Subsahariana, sufren de la sequía a niveles superiores que cualquier otra región del mundo; “En el África Subsahariana rural, millones de personas comparten las fuentes de agua doméstica con los animales o dependen de pozos sin protección que son caldo de cultivo de agentes patógenos.” (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2014) El organismo revela que en esta región las mujeres deben caminar más de 6 kilómetros para recoger agua.

Para las Naciones Unidas (2022), los principales desafíos del agua consisten en

- 2200 millones de personas carecen de acceso a servicios de agua potable gestionados de forma segura. (OMS/UNICEF 2019).
- Casi 2.000 millones de personas dependen de centros de atención de la salud que carecen de servicios básicos de agua (OMS/UNICEF 2020).

- Más de la mitad de la población – 4 200 millones de personas - carecen de servicios de saneamiento gestionados de forma segura (WHO/UNICEF 2019).
- 297 000 niños menores de cinco años mueren cada año debido a enfermedades diarreicas causadas por las malas condiciones sanitarias o agua no potable (OMS/UNICEF 2019).
- 2 000 millones de personas viven en países que sufren escasez de agua (UN 2019).
- El 90% de los desastres naturales están relacionados con el agua (UNISDR).
- El 80% de las aguas residuales retornan al ecosistema sin ser tratadas o reutilizadas (UNESCO, 2017).
- Alrededor de dos tercios de los ríos transfronterizos del mundo no tienen un marco de gestión cooperativa (SIWI).
- La agricultura abarca el 70% de la extracción mundial de agua (FAO). (Naciones Unidas, 2022)

1.2. TENDENCIAS DATOS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES

La crisis del agua se evidencia a medida que los organismos internacionales revelan datos alarmantes que han arrojado sus investigaciones en materia hídrica; por ejemplo, “Alrededor del 74 por ciento de las catástrofes naturales entre 2001 y 2018 estuvieron relacionadas con el agua, incluidas las sequías y las inundaciones. Se espera que la frecuencia y la intensidad de estos eventos sólo aumenten con el cambio climático.” (UNICEF LAC, 2022) De acuerdo con el Foro De La Economía Del Agua (2021),

En la actualidad, la crisis hídrica afecta a todos los países y regiones del mundo y a todas las facetas de la vida humana, entre ellas la medioambiental y la económica. De este modo, su abordaje más adecuado es integral y multidisciplinar. Se trata de un problema global que requiere la implicación de todos y que trasciende a la gestión gubernamental. El agua es un desafío global que no distingue fronteras.

Podemos decir que la escasez de agua es un desafío global porque todas las naciones se han visto obligadas a tomar acciones al respecto. Por ejemplo, observamos que no solo los países donde históricamente ha ocurrido sequías frecuentes y los recursos hídricos son escasos, están en crisis en estos momentos, también lo están aquellos de zonas más privilegiadas, tal es el caso de América Latina, la cual "...tiene la mayor dotación de agua per cápita, que casi cuadruplica el promedio mundial." (Wellenstein & Makino, 2022). Sin embargo, en esta región "150 millones de personas, o alrededor de la cuarta parte de la población en América Latina y el Caribe, viven en zonas donde el agua es escasa, y más de 400 millones carecen de servicios de saneamiento seguros." (Wellenstein & Makino, 2022)

No obstante, los datos reflejan que los países del Medio Oriente son los más golpeados por la escasez de agua, por ejemplo, en países como Yemen, al menos 18 millones de personas viven sin acceso a agua potable (Montilla, 2023). En esta región el cambio climático se percibe más agresivo y el agua se considera un recurso estratégico, en palabras de Najib Abu-Warda, quien es especialista en Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid, señala que el agua "Se ha convertido en una cuestión política mayor y todos los acuerdos o iniciativas de paz incluyen el agua como tema principal" (Montilla, 2023) En regiones del África subsahariana, el crecimiento de la población es un agravante del problema del agua, por lo tanto, se desarrollan diversos "...conflictos violentos entre los pequeños agricultores y pastores, que luchan por los escasos recursos de tierra y agua. En los últimos dos años, hemos visto a ganaderos masacrando a comunidades agrícolas y a estas tomando represalias." (Collins, 2020)

1.2.1. Conflictos internacionales relacionados con el agua

Según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2014), la mayoría de "las controversias relacionadas con el agua pueden manejarse por la vía diplomática." Del mismo modo, Collins (2020) indica que sí existen conflictos internacionales relacionados con el agua, pero que estos no suelen resolverse con violencia, por ejemplo, "India y Pakistán luchan por el agua en el río Indo. Irak y

Turquía se enfrentan por el agua en los ríos Tigris y el Éufrates. Egipto y Etiopía disputan el recurso hídrico en la cuenca del Nilo Azul.” De acuerdo con la autora, los conflictos mencionados se han estado resolviendo por la vía diplomática. Entre las zonas más conflictivas por causa de la escasez de agua, según Collins (2020), tenemos a Afganistán, India e Irán.

Por su parte, el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2014), revela que;

En los últimos 150 años solo se han producido 37 controversias graves en las que ha habido estallidos de violencia, en comparación con los 150 tratados que se han firmado. Las naciones valoran esos acuerdos porque contribuyen a aumentar la estabilidad y predictibilidad de las relaciones internacionales en lo concerniente a los recursos hídricos.

En ocasiones, dichos conflictos se relacionan con la dependencia de algunas naciones del agua de sus vecinos, por ejemplo, el agua causa una gran preocupación política a Egipto, pues esta nación depende de las aguas del río Nilo, cuyo nacimiento se halla en Etiopía y Sudán, zonas de permanente conflicto bélico. (Cortés, 2010) El autor señala que esta situación se repite en China, e India (Ríos del Tíbet), México y Estados Unidos (Río Colorado). (Cortés, 2010)

No obstante, en su totalidad, los conflictos por el control o acceso al agua, son más frecuentes. Montilla (2023), explica que en los últimos 22 años estamos hablando de más de mil conflictos, esto según revelan datos del Pacific Institute. Para determinar si los enfrentamientos han sido provocados por el acceso a los recursos hídricos y su control, la organización: “...clasifica los enfrentamientos en función del rol principal que adquieren los recursos hídricos de la región: desencadenantes, armas o víctimas.” (Montilla, 2023) Del mismo modo, señala Cortés (2010), que “El agua puede transformarse en un instrumento de presión y de chantaje ante conflictos territoriales y políticos.”

Collins (2020), plantea que “En 2018 y 2019 estallaron protestas masivas en la provincia sureña de Basora, Irak, rica en petróleo, con la gente exigiendo mejores servicios públicos, incluyendo el acceso al agua.” Además, indica que también han aumentado los conflictos violentos en Oriente Medio; “Por ejemplo, en Irak, donde muchas de las

manifestaciones de hace unos meses atrás condujeron a la dimisión del primer ministro.” (Collins, 2020) Lo cierto es que la crisis climática también ha contribuido al aumento de los conflictos, según Montilla (2023), en los últimos 2 años se han contabilizado más de 200, observa lo siguiente:

En los últimos cinco años ha habido un pico de violencia, que algunos expertos relacionan parcialmente con factores climáticos. En esa línea, Carlos Garriga, director de la fundación We Are Water, asegura que "la escasez, provocada por el cambio climático incrementa la tensión tanto transfronteriza como entre cuencas de un mismo país" y, al mismo tiempo, surge "el eterno dilema entre [destinar] el agua para la agricultura" o "para las ciudades". (Montilla, 2023)

Cortés (2010), señala un aspecto muy importante de la identificación de las controversias por el agua, pues considera que en este caso, el conflicto no ocurre por intereses económicos solamente, sino que es un asunto de supervivencia. Por lo tanto, el autor plantea que "...los conflictos por el agua son susceptibles de generar dinámicas bélicas que pueden poner en peligro la paz y la seguridad internacional.” De Igual manera, Echavarría (2018), indica que “El agua es el tema más sensible para las comunidades, ya que los impactos negativos sobre el agua afectan directamente a su seguridad alimentaria y salud.”

En el terreno local, las controversias por el agua con frecuencia conducen al desarrollo de protestas, las comunidades demandan un mejor servicio, mejoras en la calidad y el suministro, Collins (2020), resalta que en las manifestaciones populares observadas recientemente, “Algunas de las quejas se referían a la falta de servicios, que incluían la falta de acceso a agua potable y electricidad. Sin estos recursos, la gente se enferma.” Pero, estas protestas también ocurren cuando las comunidades se ven afectadas por la acción de la empresa en menoscabo del ambiente, recurrente en la contaminación de las aguas o el desvío de esta para uso industrial, por ejemplo, en el caso de la minería, según el Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina, OCMAL (2019), “una sola mina consumiría unos 123 litros de agua por segundo” Por tal motivo, la instalación de empresas mineras suele ser causa de conflictos en diversas regiones del mundo. También ocurren controversias cuando las aguas son contaminadas por causa de la guerra, tal es el caso de

“...conflictos recientes en Oriente Medio, las tierras agrícolas han sido bombardeadas y quemadas, y el agua ha sido contaminada.” (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales, UICN, 2021)

1.2.2. Legislaciones en materia hídrica

Para abordar la crisis del agua es necesario que los esfuerzos provengan de todas las esferas, y que, tanto a nivel nacional, como regional, se tomen las medidas necesarias, pues el agua no conoce fronteras, ni físicas, ni políticas. Según datos de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales (2021), “...existen aproximadamente 310 cuencas fluviales transfronterizas en el mundo, que abarcan 150 países y zonas en disputa...” el organismo señala que en dichas zonas viven unas 2800 millones de personas, y que dichas cuencas en sí representan más del 50% de la descarga fluvial del mundo, pues cubren cerca de la mitad de la superficie terrestre.

Sin embargo, aunque el agua trasciende fronteras, y muchos países comparten las aguas de las mismas cuencas fluviales, no en todas las circunstancias existe un marco legal que tutele tal condición. Es decir, “En esas cuencas, la falta de instrumentos jurídicos y políticos adecuados para hacer frente a la escasez de agua, la contaminación y los efectos del cambio climático en los recursos hídricos podría agravar estos problemas y exacerbar las tensiones políticas existentes, lo que podría conducir a conflictos.” (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales, UICN, 2021) La UICN, revela que de 310 cuencas transfronterizas, “solo 106 están regidas por marcos de cooperación” además, de la mayoría de acuerdos existentes, los Estados ribereños no estaría incluidos.

Uno de los principales acuerdos referentes al agua a nivel mundial se basa en la garantía de los Derechos Humanos, según indican las Naciones Unidas (2011), “Para afrontar la crisis, la comunidad internacional ha tenido que cobrar conciencia de que el acceso al agua potable y al saneamiento debe encuadrarse en el marco de los derechos humanos.” En dicho marco se destacan, entre otros, “...la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas las

formas de discriminación contra la mujer y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.” (Naciones Unidas, 2011) Por otro lado, “Otra vertiente del Derecho Internacional Público que afecta al derecho al acceso al agua es la que regula la gestión y explotación de cursos de agua compartidos por diversos estados (cursos de agua internacionales).” (Cortés, 2010)

Datos de las Naciones Unidas (2011), exponen que en las Constituciones Nacionales de varios Estados figura el derecho al agua, el cual está protegido, o se manifiesta la obligación del Estado de garantizar el agua potable y el saneamiento para las personas dentro de su territorio. En este mismo orden de ideas, se entiende que en “Tribunales de distintos ordenamientos jurídicos han emitido también fallos en causas relacionadas con el disfrute del derecho al agua, respecto de cuestiones tales como la contaminación de los recursos hídricos, los cortes arbitrarios e ilegales y la falta de acceso a servicios de saneamiento.” (Naciones Unidas, 2011).

El agua es un tema que se ha mencionado en diversos convenios y acuerdos, sin embargo, mejorar la gestión del agua no suele enfocarse como una necesidad, según la UNESCO (2020). En este sentido, Audrey Azoulay, quien es directora general de la UNESCO, señala que “en los acuerdos internacionales sobre el cambio climático son raras las veces que se menciona la palabra ‘agua’”. (UNESCO, 2020) El organismo advierte, que, pese a las consideraciones en materia hídrica, no existen planes específicos para actuar al respecto, explica lo siguiente: “Aunque una mayoría de países afirma tener una serie de acciones previstas para esos recursos, son pocos los que han estimado el costo de su realización y muchos menos aun los que han presentado proyectos concretos.” (UNESCO, 2020)

El Foro De La Economía Del Agua (2021), destaca que es fundamental la adaptación de las regulaciones a las circunstancias actuales para garantizar el equilibrio hídrico, por ejemplo, hace énfasis en la economía circular para promover el correcto aprovechamiento de los recursos. Por lo tanto, no solo del calentamiento global depende la disminución de disponibilidad de agua dulce, la responsabilidad también recae en la gobernanza, y las consecuencias abarcan distintos ámbitos en lo ambiental, pero también en lo político, social y económico.

A lo largo de la historia, los ríos no despertaron tanto interés jurídico, salvo por la navegación. Sin embargo, poco a poco esta situación fue cambiando, por ejemplo, tras el aumento de la población y con la llegada de la industrialización, el uso del agua comenzó a depender de diversas necesidades. (Cortés, 2010). Como consecuencia, ha aumentado la demanda de los recursos hídricos y su utilización se ha diversificado, por lo tanto, también se vuelve imprescindible una regulación formal. En este sentido, Wellenstein y Makino (2022), plantean que, en lo relativo a las aguas transnacionales, aumenta la necesidad de coordinación entre los Estados involucrados, especialmente cuando hablamos de cuencas con enorme potencial estratégico, pues esto genera un desafío de proporciones regionales. De manera que,

Las asociaciones con instituciones multilaterales y organismos de desarrollo regionales contribuirán a aumentar la seguridad hídrica, por ejemplo a través de la ampliación de la información y las bases de datos regionales, la armonización de la ayuda para mejorar los sistemas de gestión, y la promoción de métodos de financiamiento innovadores que reúnan a los actores públicos y privados con los ciudadanos. (Wellenstein & Makino, 2022)

Una relación pacífica entre los Estados, así como el desarrollo económico de la sociedad, y el bienestar de las personas, depende en gran medida de la gobernanza de las aguas transfronterizas. (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales, UICN, 2021) Es decir, en el caso de las aguas transfronterizas, es necesario tener en cuenta rasgos propios de la cuenca en cuestión, por ejemplo, sus condiciones sociales, ambientales y políticas. Por lo tanto, la gestión de recursos hídricos merece una visión integrada y cooperativa entre las naciones involucradas;

Las aguas transfronterizas atraviesan múltiples niveles de gobernanza, la diplomacia del agua puede reflejarse de diferentes maneras, desde acuerdos locales de abastecimiento de agua donde unas comunidades regulan el riego, hasta tratados binacionales o multilaterales para vigilar la calidad del agua de un río, o instrumentos regionales y mundiales para regular los usos de los cursos de agua transfronterizos. (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales, UICN, 2021)

Smith, Cross, Paden y Iavan (2016), explican que en la mayoría de los países ha ocurrido una acumulación paulatina de acuerdos de gobernanza del agua, o, en su defecto, dichos acuerdos se realizan a nivel de sectores sin que se tome en cuenta una visión más holística del tema, los autores plantean que “El fortalecimiento de la capacidad de gobernanza del agua depende de una buena articulación entre políticas, leyes y arreglos institucionales. Estas deben ser coherentes y no contradictorias para evitar crear requerimientos opuestos o debilitar su implementación y ejecución.” Al mismo tiempo, explican que debe evitarse la descoordinación que se percibe comúnmente en gobernanza del agua, especialmente cuando se trata de aguas subterráneas “...el desarrollo de un sistema bien articulado de políticas, leyes e instituciones del agua subterránea, que está integrado y bien coordinado con la gobernanza de las aguas superficiales, es un pilar crítico de la gestión sostenible de las aguas subterráneas.” (Smith, Cross, Paden, & Iavan, 2016)

La gestión del conflicto. La transformación constructiva

La gestión del agua se enfoca en el suministro, la demanda, la reutilización, adaptación e incluso la participación, todos estos pueden considerarse modelos de gestión, no obstante, cada uno requiere de una intervención estratégica que personalice dicho modelo, adaptándolo al contexto en que se halle una determinada cuenca hidrológica, las características de la comunidad y sus pobladores; “La selección de las opciones correctas dependerá de las condiciones locales, y es poco probable que se pueda seleccionar un único conjunto de opciones...” (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, FAO, 2013)

De manera que, una adecuada gestión de los conflictos ocurridos en relación a los recursos naturales, también depende de elementos como la infraestructura, relaciones o monitoreo de leyes, y al mismo tiempo va de la mano con “planificación estratégica, formulación e implementación de políticas públicas” (CEPAL, citado en Ramos Suárez, Muñoz Fernández, & Pérez, 2017) en este sentido, transformar los conflictos en relaciones pacíficas y con el tiempo sostenibles, requiere la implementación de una serie de procesos y etapas que pasan por un planteamiento

general que englobe todos los aspectos de “...la transformación del conflicto que aborde los problemas estructurales y los gestione adecuadamente en función del bien común.” (Ramos Suárez, Muñoz Fernández, & Pérez, 2017)

En este sentido, Ungar y Morales (2022), también exponen que los conflictos pueden ser reconocidos como catalizadores, por ejemplo, “...los conflictos socioambientales se entienden aquí como oportunidades para construir y transitar hacia escenarios deseados, con mayor justicia ambiental y sostenibilidad.”

Del mismo modo, Ungar y Morales (2022), plantean el concepto de “Transformación constructiva” y lo definen como “un proceso que permite a los actores implicados en el conflicto construir relaciones de cooperación, para encontrar formas creativas para transitar hacia escenarios de mayor sostenibilidad y equidad” Al respecto, los autores consideran que los conflictos son un factor inherente a las relaciones sociales y su desarrollo, pues para que ocurra una transformación es necesario “...atender aspectos clave de las coyunturas en el corto plazo (resolución), es un proceso de largo plazo que busca promover cambios estructurales en el conjunto de las relaciones que dieron origen al conflicto.” (Ungar & Morales, 2022)

Por otro lado, la Global Water Partnership (2022), señala que el desarrollo de políticas, así como la planificación, requiere la adquisición de un enfoque cuyos requerimientos para garantizar su eficiencia son las siguientes:

- Considerar los diversos usos del agua y el abanico de necesidades de las personas
- Asegurar que la voz de las partes involucradas sea escuchada y tomada en consideración cuando se planifique y se gestione el agua, garantizando que las personas de bajos recursos y las mujeres también participen en las decisiones
- Considerar que las políticas relativas a los recursos hídricos deben reconocer las controversias o desacuerdos pertinentes al

desarrollo, uso y gestión del agua, y políticas macroeconómicas

- Garantizar que las decisiones alcanzadas a nivel local se alineen con los objetivos nacionales
- Las estrategias y toda la planificación relativa al agua debe ser corresponder a los objetivos de las diferentes visiones: económica, social y ambiental.

Participación

La siguiente definición de participación es muy apropiada para hablar de la gestión del agua: “La participación es un proceso democrático que implica el compromiso individual y colectivo para conseguir la transformación del entorno, en busca del interés general.” (Ayuntamiento de Valladolid, 2022). En materia de GIRH, participación es considerada una estrategia orientada a

...incentivar el desarrollo de mecanismos y espacios de participación que motiven a los usuarios del agua a que hagan parte de la gestión integral del recurso hídrico y a que conformen grupos de veeduría y control ciudadanos sobre las inversiones y acciones desarrolladas por las instituciones públicas y privadas, así como, por los usuarios del agua en general. (García & Otros, 2018)

Por consiguiente, participar es una de las estrategias inmersas la gobernanza y la gestión de conflictos, donde participar es reflexionar sobre el “...papel que cada uno cumple en las problemáticas asociadas al agua, generando de esta manera acuerdos y alternativas de solución.” (García & Otros, 2018) De manera que,

...el programa de cultura del agua, concibe la participación como un proceso sociopolítico continuo y de largo plazo, dirigido a la reconstrucción del tejido social, la generación de condiciones que permitan mejorar la calidad de vida individual y colectiva de sus habitantes, así como la apropiación del territorio y la transformación cultural de los actores en la Gestión Integral del Recurso Hídrico (GIRH). (García & Otros, 2018).

La participación no es solo un deber ciudadano, también es un derecho. Además, en materia de resolución de conflictos por el agua, participar es un mecanismo que intercede entre el empoderamiento de las personas

y su apropiación de problemáticas diversas. En palabras de Velázquez (citado en García & otros, 2018), la participación se entiende como,

un proceso en el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses, intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de organización social y política.

Ejemplo de Buenas prácticas

- En 2011 finalizó el Proyecto de Gestión Integrada del Agua y del Manejo del Medio Ambiente en la Cuenca del río Hai, en China; el cual promovió “...un enfoque integrado de manejo de los recursos hídricos y el control de la contaminación en la zona, y contribuyó a la recuperación y protección del ambiente marino, el ecosistema y la biodiversidad en el mar de Bohai.” Desde su puesta en práctica, el proyecto habría beneficiado a más de 20 millones de personas de 16 condados al norte de China. Entre sus beneficios se destacan: eliminación de malos olores, mejoramiento de la estética, mayor eficiencia en el uso del agua, mejoramiento de la salud y la calidad de vida, así como de las condiciones recreativas de los habitantes, y control de la polución, entre otros. El proyecto también mejoró la gestión de riego, que se basó en el consumo y aumento de la productividad del agua, mejorando la vida de los agricultores a través de los ingresos provenientes de los cultivos. Se estima que el proyecto, a largo plazo habría de alcanzar el mejoramiento de la calidad del agua, el aumento de la biodiversidad y las poblaciones de peces, garantizando también beneficios para los pescadores y habitantes de la zona costera del mar de Bohai. (Banco Mundial 2014)

SAWI, según sus siglas en inglés, es el nombre de la Iniciativa sobre el Agua de Asia Meridional, la cual es una asociación de donantes diversos y que se estableció en el año 2009 entre Gobiernos Australia, Noruega, Reino Unido y el Banco Mundial. Dicha iniciativa tiene como objetivo “...intensificar la cooperación regional en la ordenación de los principales sistemas fluviales del Himalaya en Asia meridional y lograr

capacidad de adaptación al clima y desarrollo sostenible, equitativo e inclusivo.” (Banco Mundial, 2014) Por medio de SAWI se busca apoyar la gestión de los sistemas hídricos transfronterizos del Gran Himalaya de Afganistán, Bhután, China, Bangladesh, Pakistán, India y Nepal. El apoyo de las actividades de gestión de las cuencas compartidas tiene como fundamento principal demostrar que se pueden obtener beneficios mutuos y ayudar a los involucrados a materializar dichos beneficios a través de la cooperación. (Banco Mundial, 2014)

2. OBJETIVOS

Comprender e identificar las condiciones en las que se produce la buena gobernanza en el contexto de cooperación transfronteriza en materia hídrica.

3 Para la comprensión se conceptualizan términos asociados con la naturaleza del agua, la valorización y la gobernanza y se caracteriza la problemática y el desafío común.

Se presentan evidencias empíricas de escenarios y modalidades diferentes de interacción relacionados con la gobernanza del agua a través del estudio de caso.

Se evalúan e identifican medidas y políticas en el contexto de aguas compartidas convergentes con buenas prácticas de gestión.

3. METODOLOGÍA

El análisis documental de mapeo de información permitió enfocar la investigación en el marco de la gobernanza para la gestión ante los riesgos derivados en las cuencas transfronterizas y aguas subterráneas. Para conseguir el objetivo se planteó el análisis de referencia desde fuentes primarias y secundarias que definieron el plano de contenido.

4. RESULTADOS

La problemática del agua no debe de entenderse sólo como un bien económico local ya que es parte esencial del ecosistema global.

A pesar de que existen muchos programas y proyectos para la gestión de aguas no están enfocadas de forma integral. No en todas las iniciativas políticas en materia hídrica se consideran a las aguas subterráneas dentro del cuerpo de análisis para su tratamiento.

De las experiencias identificadas a través del estudio de caso se detecta que la implementación de estrategias de gestión ambiental proporciona un marco para la acción de cooperación y la inclusión de múltiples actores.

Se considera a la cultural como elemento catalizador para la planificación, gestión y gobernanza de desarrollo conjunto.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos e informaciones analizadas corroboramos el potencial de la gestión integral de los recursos hídricos a partir de la identificación de buenas prácticas para la transformación de los conflictos transfronterizos ya que incluye la aplicación de metodologías participativas en la ecuación agua, sociedad y desarrollo.

Apostar por el capital social de la diversidad cultural, puede ser referente para la solución de controversias, ya que en el sustrato de conocimientos tácitos expresados a través del patrimonio inmaterial de ciertas comunidades perviven técnicas de manejo, prácticas y experiencias que también pueden suponer un fortalecimiento en programas de inclusión migratorios en zonas transfronterizas. Se recomienda continuar evaluando su potencial, en proyectos multidisciplinarios de integración enfocados en la aplicación de nuevas tecnologías de inteligencia artificial y el desarrollo de la economía circular que incluyan el principio de diálogo de saberes.

En consecuencia, se sugiere a raíz de los resultados de la investigación incluir cursos de formación etnocultural en los programas de formación continua y de transferencia de conocimientos ya que pueden fortalecer los programas de gestión y adaptación a la mitigación del cambio climático.

6. REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Valladolid. (2022). ¿Qué es la participación? Obtenido de <https://www.valladolid.es/participa/es/participacion>
- Babbitt, E. (2020). La solución de conflictos y los derechos humanos en la consolidación de la paz: examen de las tensiones. Obtenido de <https://www.un.org/es/chronicle/article/la-solucion-de-conflictos-y-los-derechos-humanos-en-la-consolidacion-de-la-paz-examen-de-las>
- Banco Mundial. (2014). Gestión de los recursos hídricos: Resultados del sector. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/results/2013/04/15/water-resources-management-results-profile>
- Collins, J. (20 de marzo de 2020). Afrontando la creciente amenaza de los conflictos por el agua. Obtenido de <https://www.dw.com/es/afrontando-la-creciente-amenaza-de-los-conflictos-por-el-agua/a-52824731#:~:text=Existen%20conflictos%20internacionales%20por%20el,la%20cuencia%20del%20Nilo%20Azul>.
- Cortés, J. (2010). El Agua en el Mundo: Cooperación y Conflicto . Obtenido de <http://www.solidaritat.ub.edu/observatori/esp/itinerarios/agua/agua.htm>
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. (2022 de octubre de 2014). Aguas transfronterizas. Obtenido de https://www.un.org/spanish/waterforlifedecade/transboundary_waters.shtml
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. (7 de febrero de 2014). El derecho humano al agua y al saneamiento. Obtenido de https://www.un.org/spanish/waterforlifedecade/human_right_to_water.shtml
- Foro De La Economía Del Agua. (2021). La crisis hídrica: de desafío a oportunidad. Obtenido de <https://iuaca.ua.es/es/documentos/documentos/congresos/2021-12-informe-foro14-agua-dic21-opt.pdf>
- García, C., & Otros. (2018). Programa Nacional de Cultura del Agua, Participación y Transformación de Conflictos Asociados al RECURSO HÍDRICO. Obtenido de <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/11/Programa-Nacional-de-Cultura-del-Agua-Participacion-y-Conflictos-2.pdf>
- Global Water Partnership. (27 de julio de 2022). ¿Qué es la GIRH? Obtenido de <https://www.gwp.org/es/GWP-Sud-America/ACERCA/como/Que-es-la-GIRH/>

- Instituto Mexicano de Tecnología del Agua. (23 de enero de 2022). La crisis hídrica, señal para la transformación. Obtenido de <https://www.gob.mx/imta/articulos/la-crisis-hidrica-senal-para-la-transformacion?idiom=es>
- Montilla, L. (22 de marzo de 2023). Mapa de los conflictos por el agua: más de mil en lo que va de siglo y acelerando en los últimos años. Obtenido de <https://www.rtve.es/noticias/20230322/mapa-conflictos-agua/2432404.shtml>
- Naciones Unidas. (2011). El derecho al agua. Obtenido de <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FactSheet35sp.pdf>
- Naciones Unidas. (2022). Desafíos Globales. Agua. Obtenido de <https://www.un.org/es/global-issues/water>
- Naciones Unidas. (2014). Gestión Integrada de Recursos Hídricos . Obtenido de <https://www.un.org/spanish/waterforlifedecade/iwrm.shtml>
- Naciones Unidas. (2023). Acelerar el cambio. Obtenido de <https://www.un.org/es/observances/water-day>
- Ramos Suárez, E., Muñoz Fernández, C., & Pérez, G. (2017). La gobernanza de los recursos naturales y los conflictos en las industrias extractivas. El caso de Colombia. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42173/S1700418_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Smith, M., Cross, K., Paden, M., & Iavan, P. (2016). Acuíferos. Gestión sostenible de las aguas subterráneas. Obtenido de <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/2016-039-Es.pdf>
- Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina, OCMAL. (2019). Conflictos Mineros en América Latina, Extracción, Saqueo y Agresión. Estado de situación 2018. Obtenido de <https://www.ocmal.org/wp-content/uploads/2019/05/informe-final.pdf>
- UNESCO. (21 de marzo de 2020). La gestión del agua, elemento clave para afrontar el cambio climático. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/gestion-del-agua-elemento-clave-afrontar-cambio-climatico>
- UNICEF LAC. (2022). El agua y la crisis climática mundial: 10 cosas que debes saber. Obtenido de <https://www.unicef.org/chile/historias/el-agua-y-la-crisis-clim%C3%A1tica-mundial-10-cosas-que-debes-saber>

- Ungar, P., & Morales, D. (2022). Conocimiento para el diálogo transformador: estrategia institucional de trabajo en torno a conflictos ambientales. Obtenido de <http://repository.humboldt.org.co/bitstream/handle/20.500.11761/35959/Conocimiento%20para%20el%20di%C3%Allogo%20transformador.%20Estrategia%20institucional%20de%20trabajo%20en%20torno%20a%20conflictos%20socioambientales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y de los Recursos Naturales, UICN. (2021). Conflicto y conservación. Obtenido de <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/NGW-001-Es.pdf>
- Vaquero, & Toxqui. (2012). Agua para la salud. Pasado, presente y futuro. Obtenido de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/458-2013-07-24-Carbajal-Gonzalez-2012-ISBN-978-84-00-09572-7.pdf>
- Wellenstein, A., & Makino, M. (13 de noviembre de 2022). La crisis climática en América Latina también entraña una crisis del agua. ¿Cómo avanzamos? Obtenido de Banco Mundial: <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-crisis-climatica-en-america-latina-tambien-entraña-una-crisis-del-agua-como>

ESPAÇOS E FRONTEIRAS SOCIOCULTURAIS NA DIÁSPORA MOURISCA (SÉCULOS XV-XVII)

MARIA LEONOR GARCÍA DA CRUZ
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
Centro de História da Universidade de Lisboa

1. ACTUALIDADE DO TEMA

Hoje em dia a problemática em torno de fronteira/fronteiras tem entusiasmado muitos investigadores que se debruçaram não apenas sobre regiões e povos europeus e africanos mas também sobre orientais e americanos²⁰³. Salientam-se nesses estudos campos do saber desde a geografia humana até fenómenos de miscigenação.

Por outro lado, do ponto de vista sociocultural, para lá do geográfico, demográfico ou político, há que encarar cada vez mais o estudo de comunidades complexas como as dos mouriscos, suas definições, múltiplas identidades, circunstâncias diversas ambientais, antes e depois de migrações e de diásporas.

Os estudos sobre os mouriscos de Espanha e a sua diáspora para o Magreb e particularmente para Marrocos, ainda se debruçam sobretudo onde aqueles tiveram grande expressão quantitativa. De salientar investigadores, entre outros, como Bernard Vincent sobre os mouriscos da Andaluzia e Mikel de Epalza sobre os de Valência e Catalunha, assim como publicações sobre os de Castela ou obras colectivas sobre os de Aragão. Como itinerário investigativo de longa duração note-se a

²⁰³ Destaco em particular para o Oriente leitura proposta sobre fronteira por Anthony Disney (2001, 165-167) a propósito de comunidades na margem dos Impérios e para a Sul-América debates e questões apresentados por ou a propósito dos estudos de Guillaume Boccaro (2005), sobre definições de fronteira enquanto limite ou área de porosidade.

compilação de estudos publicada em 2017 de Bernard Vincent, a partir de trabalhos desde 1970 até àquela data.

Sobre a diáspora para o Magreb e vivências em áreas distintas têm investigado, entre outros especialistas, Gozalbes Busto (1984), Mikel de Epalza (1996), González Rodríguez (2001), Bernabé Pons (2009), García-Arenal (2014).

Seja como for na bibliografia actualizada, diversas perspectivas são abordadas desde a demográfica e económica, ocupação do território, sistemas de domínio, até à religiosa, cultural, sociológica e linguística. Nem todas iremos, naturalmente, abordar com a mesma profundidade neste ensaio atendendo ao tema escolhido, suas dimensões e características.

Muito há ainda a trabalhar sobre as identidades mouriscas. Na abordagem bibliográfica ainda se nota em estudos actuais um certo radicalismo nas interpretações. Alguns autores ainda se deixam influenciar pelo discurso epocal das principais fontes que seleccionam, sobretudo teses montadas oficialmente por determinadas autoridades e pela Inquisição. Outros há que incorrem na valorização da literatura de desterro, também ela radical.

Uma homogeneidade dos mouriscos, interpretados como um todo, é naturalmente uma postura ultrapassada do ponto de vista da interpretação historiográfica. Há que ter a percepção da complexidade de situações e da sua evolução no tempo e no espaço, de fenómenos como assimilação, adaptação, resistência ou residualidades (Pontes, 2017, 13).

Isto é, há que analisar as matérias de forma objectiva e moderada, levando em linha de conta a “assimilação de certos sectores do grupo mourisco” como afirma Francisco Márquez Villanueva (1984)²⁰⁴. Refere nomeadamente o estudo necessário de mais fontes como crónicas (Diego Hurtado de Mendonza e Ginés Pérez de Hita), textos (Miguel de Luna) e narrativas literárias de tema mourisco. Estes podem representar alternativas de discurso, ou mesmo desacordo completo, com discursos oficiais.

²⁰⁴ Afirmação contrária à ideia de Fernand Braudel (1947).

Numa perspectiva que se abre ao futuro dos temas mouriscos, também Mercedes García-Arenal adianta a pertinência de escolha de fontes e orientações de investigação. Refere-se à literatura aljamiada cujo estudo se impõe porque alberga fontes que mais especificamente reflectem sobre a cultura mourisca. Fazem-no através dos seus próprios protagonistas. Neles mais se manifesta uma das principais definições: “a mestiçagem de características hispânicas e islâmicas” (García-Arenal, 1992, 498).

2. FRONTEIRAS SOCIOLÓGICAS E CULTURAIS

A diversidade de mouriscos e as sociedades em que se inserem, seja em Espanha ou em Marrocos, podem investigar-se de várias perspectivas, para lá da religiosa e geográfica, económica e social e até linguística. Há pois fronteiras mais do que físicas, fronteiras sociológicas e culturais, inclusive no interior de uma suposta comunidade homogénea de mouriscos.²⁰⁵

De facto, os grupos de Valência, distinguem-se dos de Aragão e ambos dos de Castela, mais ainda dos de Granada.

Fernando de Aragão, sobretudo por motivos económicos, distanciou-se das disposições castelhanas. Somente em 1526, ao tempo de Carlos V, se deu a conversão forçada nestes domínios. O Imperador rei de Espanha insiste numa paridade entre mouriscos e cristãos, no que toca à fiscalidade, porte de armas e mudança de domicílio (orientação dos 12 alfaquis), havendo restrições à intervenção da Inquisição, podendo esta actuar somente em casos extremos de apostasia ou de exteriorizações culturais.

²⁰⁵ A historiografia evoluiu consideravelmente ao desmistificar tal homogeneidade. O que havia era uma diversidade enorme de situações regionais e locais, seja em Espanha donde partia a migração mourisca e a posterior diáspora compulsiva, seja nas terras de acolhimento, nomeadamente no Magreb e em particular em Marrocos. Esta é uma das questões levantadas por Amelang, 2022.

Este ambiente irá proporcionar a manutenção da língua árabe e de uma relativa liberdade do culto islâmico, embora oficialmente clandestino, sendo a comunidade mourisca no século XVII considerada por alguns, dados os seus índices culturais e coesão social, um dos grupos mais ameaçadores da monarquia, contando ainda com o prestígio dos alfaquis e de famílias ricas valencianas.

Contrariamente, em Aragão, dificilmente se poderia distinguir um cristão novo de um cristão velho, tal a perda da competência linguística e a a força dos *fueros* especiais que os integram de pleno direito (e do ponto de vista fiscal). Os mouriscos estão integrados economicamente, desempenhando ofícios diversificados, de carpinteiros a médicos, havendo famílias ricas que na segunda metade do século XVI despertam maior vigilância por parte das autoridades.

Fernand Braudel (1947) chama a atenção também dos “lugares de mouriscos” ligados à terra e a grandes senhores. Aqui não constituem os mouriscos nem elites nem uma aristocracia.

Também franca integração no mundo cristão terão patenteados os mouriscos de Castela embora aqui fossem em menor número e concentrados nas fronteiras do reino (Arévalo, Valladolid e Ávila). Para lá da perda de uso do árabe e da ocupação em diversos ofícios, há que realçar os matrimónios mistos e a educação nas Universidades dos filhos de elites, bem como a sua inserção cultural.

Castela e os seus mouriscos, com certa liberdade religiosa, sofrerão mudanças com a chegada, cerca de 1570, dos expulsos de Granada com os quais não se desejam confundir (Bernabé Pons, 2009). Denominam-nos, pelas suas particularidades culturais de "mudéjares antiguos".

Pensando em diferentes reacções à chegada de mouriscos deportados, a convivência (e grau de integração) parece, todavia, pacífica em Sevilha, Múrcia, Castela e muitos pontos de Aragão.

Contrariamente ao ocorrido em Castela até 1570, em Granada a maioria da população era mourisca, com estames sociais de grande amplitude, pretendendo as famílias de alta linhagem integrar-se na nobreza cristã, havendo grande riqueza nos que se dedicavam ao comércio, além de

artesãos, pequenos comerciantes, médicos e professores e toda uma gama de agricultores, pecuaristas, sedistas e apicultores.

Os mouriscos granadinos, além de herdeiros dos andaluzes são comunidades que se consideram directamente afectadas pelas Capitulaciones de 1491, cujo espírito era salvaguardar a liberdade e a propriedade dos muçulmanos, garantindo-se o respeito pelas suas práticas religiosas, situação que irá ser suprimida violentamente.

Alguns anos volvidos, o ambiente é modificado por esforços catequizadores²⁰⁶ e depois a obrigatoriedade da conversão, insistindo-se na proximidade dos costumes, ou melhor, a anulação de particularidades muçulmanas para plena integração entre os cristãos. Cisneros assume o protagonismo. Livros e manuscritos árabes de toda a cidade são queimados. As autoridades granadinas actuam de forma a estrangular a economia mourisca (expropriações e cargas fiscais). Geram-se tensões. Começam as revoltas de Albaicín.

A rebelião terá trazido às elites perda de poder e de coesão (Bernabé Pons, 2009).

Diferentes de muitos mouriscos, são, por seu turno, os estremenhos de Hornachos, com poucos contactos com cristãos, independentes do ponto de vista económico, o que lhes possibilitou uma certa homogeneidade e coesão.

3. FRONTEIRA ENTRE ORTODOXOS E HETERODOXOS?

Estudar os mouriscos em Espanha antes e pós conversão forçada é reflectir sobre fronteiras, sobre assimilação, adaptação, integração ou dualidade, amálgama cultural. É falar sobre hispanização, clandestinidade religiosa e duplicidade.

Como já nos interrogámos em outra pesquisa seguida de ensaio (Cruz, 2023), poderemos contrapor esses descendentes de muçulmanos mas convertidos ao cristianismo e estantes e criados em Espanha a

²⁰⁶ Sobressaem algumas figuras e também esforços de Jesuítas e de Franciscanos pela aproximação a costumes mouriscos (Bernabé Pons, 2009).

espanhóis? Certa historiografia o fez ao abordar as tensões e expulsões dos mouriscos. Ao falar deles aborda-se necessariamente o problema (e processo) de hispanização e ao fazê-lo entra-se no debate sobre efectiva incorporação ou assimilação de indivíduos e comunidades. Voltaremos a mencionar o tema da assimilação versus adaptação.

Quando falamos em fronteira ou fronteiras entre comunidades, esta é antes de mais religiosa e cultural procurando esclarecer-se o ortodoxo e o heterodoxo ou mesmo herético, o lícito e o ilícito. Assim o recorda Bunes (1996) no seu Estudo preliminar ao livro *Los Moriscos de Mercedes García-Arenal*.

Em terras hispânicas tal problemática tem a ver com o criptoislamismo, assim como em terras magrebinas se coloca, eventualmente, a questão do criptocristianismo. Muito diversificados são, como vimos, os espaços e os corpos sociais, dependendo de factores também políticos, socioculturais, económicos, e das suas relações com cada sociedade. Dada a importância numérica de mouriscos nestas regiões, Granada e Valência têm exigido estudos monográficos que implicam não apenas a investigação sobre minorias mas a pesquisa sobre a própria sociedade em que vivem.

Todavia, e não descurando a grande relevância do aspecto religioso, mas olhando à vertente social, não se pode classificar os mouriscos no seu conjunto apenas como minoria religiosa. Bernard Vincent (2017), ao longo da sua carreira de investigação, trabalhou na desconstrução de uma homogeneidade da minoria, assim lida por certa historiografia com base em documentação oficial e, sobretudo, inquisitorial. Entre a invisibilidade de certos mouriscos e a definição visual de outros, salienta a diversidade de casos, seja pensando no de Granada, no de Valência ou no de Castela (ou mesmo nas diferenças no interior de cada região).

Sob o controlo da Inquisição acabam por cair todos os súbditos do Rei de Espanha, dada a sua condição oficial de cristãos. Os mouriscos, em particular, têm de responder por qualquer divergência de língua²⁰⁷,

²⁰⁷ Na vivência quotidiana e particularmente a nível de negócios seria em certas zonas difícilimo prescindir do árabe entre as línguas falantes. Contratos o exigiam Trabalhos inquisitoriais e evangelização também obrigavam certos eclesiásticos a conhecê-lo.

formas de vestir, comidas, festas, reformas na arquitectura das casas, etc. Mesmo que cristãos praticantes conservam sempre o estigma de serem descendentes de mouros.

As medidas controladoras e hispanizantes das autoridades conduzem necessariamente a tensões e até revoltas. A das Alpujarras (1568-1570) foi interpretada politicamente como última tentativa do Islão recuperar poder na Península Ibérica. Atentos estão também os europeus, em especial à França, como possível aliada contra a Espanha, e aos Turcos seus aliados. Em pauta das possíveis ameaças, estariam também preparações de auxílio por parte de outros mouriscos para além dos granadinos.

Mas as atitudes dos mouriscos podem considerar-se de traição contra o rei de Espanha? Segundo Bernabé Pons (2009) não de todo. O medo ditou, como noutras ocasiões históricas, acções radicais, de ambos os lados.

No entanto não faltarão vozes no século XVI e princípios do XVII a alertar para o crescente perigo de inimigos internos que, podem, inclusivamente aliar-se a inimigos externos de Espanha. Parece-nos significativas também passagens do Bando de Valência de expulsão dos mouriscos a 22 Setembro de 1609²⁰⁸ para o Norte de África quando se afirma “assigurandome que podía sin ningun escrupulo castigarlos en las vidas y haziendas, porque la continuacion de sus delitos los tenia convencidos de hereges apostatas, y proditores de lesa Magestad diuina y humana” (García-Arenal, 1996, p.252) ou quando se declara mediante informação segura que os mouriscos passavam de Valência e de Castela adiante congeminando traições e perturbação do Reino.

Cremos, pois, ao contrário do que Bernabé Pons (2009) afirma, que nas mentalidades e sensibilidades da época não estaria ausente a oposição política afectando o Rei e a conservação do Reino.

²⁰⁸ Republicado por García-Arenal, 1996, 251-255.

4. ÊXODO E PASSAGEM DE FRONTEIRAS FÍSICAS

Da Europa para África produziram-se emigrações massivas em 1492, 1502, 1569-1571, 1609 e anos seguintes.

Muito antes dos decretos de expulsão que se verifica um êxodo paulatino, seja para terra dos turcos seja para o Magreb, em força para Argel em 1526. Constituíam-se rotas de emigração canalizando inclusivamente os valencianos do interior para a costa e desta para espaços islâmicos.

Daí montarem-se pelas autoridades espanholas recursos para evitar o contacto de mouriscos com regiões marítimas, seja em 1579 na Andaluzia, e, pela segunda vez, em 1586 em Valência.

Mas a partir de Valência e de Granada, a emigração faz-se naturalmente por mar, alcançando-se em poucos dias as costas africanas. Também sem desconforto se enviam cartas, para lá do contrabando de armas e pólvora.

Como refere Fernand Braudel (1947), Cherchell é uma pequena cidade norte-africana de passagem e que aloja fugitivos, permitindo a abundância de madeira a construção de embarcações que podem chegar às costas espanholas, e penetrar por via de raids, para libertação de mouriscos em busca de exílio e recolha de cativos para vender em Argel.

Trata-se, pois, de uma “fronteira líquida, mal fechada e espantosamente viva”, a que separa a Espanha do Norte de África nas palavras de Fernand Braudel (1947).

Qual o propósito da passagem? Mouriscos que pretendem tornar-se mouros? Concretizar uma peregrinação a Meca? Ou migração obrigatória pela publicação de decretos governamentais, após grande tensão forçando, em vão, uma integração radical?

Após a expulsão, barcos mercantes e frota real partiam de Alicante com mouriscos, mas muitos mais embarcavam em vários portos, juntando-se o seu quantitativo a todos aqueles que já haviam emigrado antes.

A expulsão dos mouriscos de Granada, depois da revolta das Alpujarras (1570), para lugares longínquos, em péssimas condições, terão levado à morte de cerca de 30% dos expulsos (Bernabé Pons, 2009).

Muitas vezes, desde 1569-1570, que a ideia de expulsão teria surgido entre as elites políticas dominantes mas será desde 1608-1609 que os decretos de expulsão se materializam no Consejo pleno del Reino de Valencia e depois, em 1613 em decreto do Conde de Salazar (2500 mouriscos de Ricote-Múrcia, para França e Itália), considerando-se o processo concluído em 1614.

Casos excepcionais são revistos e mesmo mouriscos de comportamento irrepreensível e cristianismo irrefutável são expulsos. As condições dos rebeldes uma vez vencidos seriam ainda piores, mesmo antes de embarcarem

Seja como for, apesar das medidas oficiais espanholas que proibiam violência sobre os mouriscos em migração, estes ficavam sujeitos aos indivíduos que por terra ou em embarcações os orientavam para o exterior, tendo ocorrido não poucas vezes, roubos, violações e mortes. Os tempos de espera e expectativa criavam mal-estar nos ajuntamentos, fosse em Espanha fosse em França, antes da passagem para o Norte de África. Aqui, perante episódios vividos ou noticiados, não se sabe ao certo quantos mouriscos terão, por outro lado, estacionado na costa esperando por uma oportunidade de retorno.

5. MAGREB COMO DESTINO

Os mouriscos de Espanha transportam em si uma assimilação mais ou menos intensa e dificilmente são, por vezes, aceites como muçulmanos ou como cristãos nas sociedades e locais de destino. Os fugitivos para o Magreb nem sempre terão sido bem recebidos. Importa, pois, estudar as sociedades magrebina para se compreender quanto pertencem os mouriscos a uma mesma cultura e quais os graus de possível integração no tecido social.

Os mouriscos de Valência, minimamente cristianizados e conservando a língua árabe, são, parte deles, massacrados por tribos de beduínos,

ao desembarcar no Norte de África perto de Orán. Este não se mostrou o melhor lugar escolhido para acolher os milhares de mouriscos, apesar das instruções dadas ao seu governador para escoá-los, mediante negociações, para a Argélia e para Marrocos. Alguns com dinheiro suficiente para pagar escoltas, conseguirão instalar-se nas zonas de Tremecén e Mostagenem.

Melhor sorte tiveram os vindos de Aragão e de Castela, chegados a Tunes. Ao contrário dos anteriores referidos, revelavam-se hispanizados no tocante à língua, formas de vestir e costumes, almejando um reconhecimento da sua personalidade jurídica e administrativa²⁰⁹.

Em Argel, a utilização dos mouriscos aí acolhidos torna-se do interesse de Jeyr ed-Din Barbarroja, sejam andaluzes (de Granada e Andaluzia), sejam tagarinos (de Aragão, Valência e Catalunha)²¹⁰. Mercadores e conhecedores de diferentes ofícios, da agricultura às manufacturas (lã e seda), praticamente monopolizaram certos sectores de actividade e contribuíram para a formação de uma cidade próspera e cosmopolita.

Em Tunes, os milhares de mouriscos serão orientados pela política do sultão otomano Ahmad I, de distribuição e integração. Tinham um representante, o xeque dos andaluzes. Provenientes maioritariamente de Aragão e de Castela, menos de Granada e menos ainda de Valência, eram falantes de espanhol (até meados do século XVIII), sendo um meio para intensas incorporações espanholas. Dada a sua sujeição à aprendizagem do Islão, pode afirmar-se que possuíam uma dupla cultura.

A Turquia recebe mouriscos por todo o século XVI. Na sua emigração para Constantinopla, mouriscos há que se tornaram soldados, espiões e intérpretes. Na cidade concentraram-se, além disso, famílias mouriscas de alto nível económico.

No que respeita a Marrocos, após a expulsão de 1609, note-se que os massacres de valencianos perto do enclave espanhol de Orán se deram

²⁰⁹ Enquanto *aljama de andaluzes*.

²¹⁰ Tais distinções foram estabelecidas por H. de Castries (1921, T.I, 322, nota 2) nos mouriscos de Fez em relação aos de Argel.

por parte de tribos seminômadas da Berberia²¹¹. O governador de Orán, conde de Águilas, fora encarregado das negociações com as autoridades marroquinas e otomanas para os mouriscos serem acolhidos paulatinamente²¹². Mas as chegadas de expulsos de Espanha ao Magreb (diretamente ou não) faziam-se a um ritmo, quantidade e tempos, por vezes, mais acelerados que o ritmo das negociações e acordos. Daí decorrer o desamparo de mouriscos sem afinidades culturais, linguísticas e sociais com as populações locais, sujeitos à cupidez, burlas e violências de europeus que os deviam embarcar e passar, bem como a assaltos e saques de povos africanos seminômadas.

O pânico começa naturalmente ainda em Espanha face às primeiras notícias sobre os massacres. A violência seria motivada pela mira de riquezas e pertences que os mouriscos ainda transportassem com eles. O sultão de Marrocos, assim como as autoridades delegadas dos otomanos de Argel e Tunes (aliás por influência de homens religiosos), tomaram por fim medidas para impedir tais violências.

De Fez e no âmbito da rivalidade entre o sultão marroquino Mawlây Zaydân e seu concorrente ao trono Mawlây ash-Shayj é enviada uma expedição militar para punir os chefes dos atacantes e para acompanhar e proteger os mouriscos até cidades seguras. Por parte dos outros territórios sob alçada otomana incentivava-se ainda a utilização de outras tribos contra as que causavam os males (Bernabé Pons, 2009). Ao fim e ao cabo tais atacantes distinguiam-se bem das autoridades vigentes, tratando-se de grupos marginais.

²¹¹ Segundo Mikel de Epalza e Bernabé Pons, tal ocorrência ficou espelhada ideologicamente em suporte pictórico nas imagens de Bancaixa, sob encomenda de Filipe II. Tais imagens revelariam, assim, uma versão oficial de justo castigo divino (ira de Deus), decorrente da infidelidade dos mouriscos revoltosos desobedientes à monarquia espanhola (Bernabé Pons, 2009, 279-280). Tal castigo (penalização) manifestara-se tanto no fracasso das revoltas como nos ataques beduínos em terras africanas, onde aqueles esperavam apoio. Ver também, sobre a condução ideológica de relatos da época, Lapeyre, 2011; Dominguez Ortiz e B. Vincent, 1989.

²¹² Foram-no, de facto, em Tremecén e Mostaganem (Dominguez Ortiz e Vincent, 1989, 238).

Há que recordar, além disso, entre outros factores condicionantes²¹³, que há por parte das cidades magrebina (marroquinas e argelinas) toda uma longa experiência de acolhimento de andaluzes (Epalza, 1996, 35-58), tendo-se nelas criado um tecido social que permitia aos novos mouriscos expulsos a sua inserção.

6. RECEPÇÕES E FUNCIONALIDADES EM MARROCOS

Conforme as orientações de tais autoridades, cabia agora aos mouriscos a sua distribuição. Em Fez e Marrocos, grandes e antigas cidades marroquinas onde se fazia sentir o poder central do sultão, os mouriscos são acolhidos e distribuídos naturalmente em função de interesses gerais, seja do ponto de vista político e militar ou do ponto de vista social e económico. Seriam bem recebidos em Marrocos, naturalmente, imigrados com estatuto de dirigentes mouriscos e elites económicas e intelectuais do reino de Granada. Mas os mouriscos inseriram-se de forma bem diversificada na vida de outras cidades marroquinas como Fez, Tetuão, Rabat e Salé.

A dois factores decisivos atribui Bernabé Pons (2009) o estabelecimento pacífico dos mouriscos em Marrocos após a expulsão de 1609: a iniciativa pessoal do sultão de Marrocos e a própria tessitura social existente onde se salientava o peso da comunidade estamental de origem andaluza.

Na sociedade plural de Marrocos os mouriscos representariam cerca de 80 000 e embora trabalhadores imigrantes entrariam pela proximidade cultural e religiosa num processo mais facilitado de assimilação, conforme também Bouzineb (1998; Bernabé Pons, 2009).

Na cidade de Marrocos o seu dinamismo enquanto comerciantes fá-los rivalizar com os próprios marroquinos mas também se salientam os mouriscos como tradutores (de línguas árabe e espanhola) de livros e

²¹³ Como já referi em outro estudo, “não seriam estranhas a estas reacções por parte das autoridades muçulmanas antigas disposições sobre estrangeiros e sobre viajantes (incluindo peregrinos a Meca) e as orientações do Islão sobre caridade para com o necessitado. Poderes e corpos sociais acolhem, assim, os expulsos de Espanha, incorporando-os, do ponto de vista social, político e militar (Epalza, 1994)” (Cruz, 2023).

inclusivamente da correspondência oficial do sultão. Um dos mouriscos mais relevantes em Marrocos terá sido Ahmad al-Hajarî al-Andalusí ou Ahmad ibn Qasim Bejarano, mourisco clandestino que em 1599 chega proveniente de Granada. Entra ao serviço do sultão Ahmad al-Mansûr e depois do filho Mawlây Zaydân, precisamente dados os seus conhecimentos das duas línguas. É ele, aliás, quem traduz ao novo sultão o decreto de expulsão de Filipe III. Note-se que casa com a filha do chefe da comunidade de andaluzes²¹⁴.

Os mouriscos, instalados na costa norte e na atlântica, vão implementar na sequência da política interna e externa sádida do s. XVI, duas actividades importantes: a militar, integrando-se no exército, e a de curso. Para além disso, ajudaram a repovoar e a reaproveitar do ponto de vista agrícola zonas dizimadas por pestes, secas ou ataques cristãos.

A propósito, podemos interrogar-nos se ao fortificar a costa e ao atacar posições portuguesas e espanholas, estes mouriscos estarão também a executar uma jihâd, vingando-se simultaneamente dos cristãos peninsulares? Trata-se de um tópico que vem ao de cima na historiografia que aprofunda os fenómenos mentais, religiosos e ideológicos relacionados com reacções à expulsão. Certamente que assim ocorria, conforme se depreende de documentos coevos (Bernabé Pons, 2009).

Os sultões de Marrocos vão assim aproveitar as qualificações dos mouriscos em termos de artilharia e de engenharia militar, em lugares costeiros e também na inserção no exército e em corpos de elite próximos do monarca. Ganham assim características que os distancia dos locais em termos de ligações familiares e tribais. Recorde-se que no terceiro quartel do século XVI terá sido um mourisco granadino a ser encarregado pelo sultão de recrutar andaluzes habitantes de Marrocos para formarem um corpo específico de artilheiros (Bernabé Pons 2009).

António de Saldanha, autor da Crónica de Almançor²¹⁵ interessou-se muito pelas estratégias de manutenção do poder particularmente no que

²¹⁴ Mais dados biográficos em Wiegiers (1993) e Bernabé Pons (2009) acerca da sua experiência como viajante e diplomata, assim como intelectual.

²¹⁵ Sobre as características do manuscrito e a identificação do seu autor, veja-se o Estudo crítico de A. Dias Farinha, 1997, XIX-XLI.

toca à situação política, militar e diplomática em Marrocos, revelando quantitativos, operacionalidade e articulações dos corpos militares de diferentes origens. Recolhe-se, assim, abundante informação a partir dos escritos deste fidalgo português que serviu em Tânger durante o governo de seu pai, Aires de Saldanha (futuro vice-rei da Índia), e foi feito prisioneiro de 1592 a 1606, levado para a cidade de Marrocos onde se encontrava a corte do Xarife. Trata-se de alguém que demonstra ter uma posição privilegiada na cidade e junto de testemunhos do que se passava no conselho xarifino, dado o contacto particularmente com elches portugueses e espanhóis que possuíam importantes cargos, como ministros, alcaides ou guardas do palácio (Farinha, 1997).

Não apenas os conhecimentos de mecanismos de guerra irão valorizar mouriscos por todo o Magreb. Basta recordar quanto soldados e oficiais maioritariamente mouriscos e falantes de espanhol irão, ao tempo da expedição enviada por Almançor (Ahmad al-Mansûr) à conquista do Sudão, mesclar-se com a população nativa, originando intercâmbios culturais que perduram até à actualidade.

Salientemos agora alguns casos díspares em território marroquino, que permitem aprofundar as questões que levantámos sobre características diferenciadas de mouriscos provenientes de Espanha, bem como a forma como foram recepcionados em Marrocos.

A região de Tetuão-Xexauen, conhecida pelos ataques aos navios e às costas espanholas e ponto de resistência às tentativas de controlo do Estreito de Gibraltar, foi desde o século XV uma zona de afluxo de andaluzes, com bairros de mouriscos construídos no século XVII devido à crescente imigração (Gozalbes Busto, 1984, 351-360; Bernabé Pons, 2009, 285).

Reconstruída nos finais do século XV pelo granadino Abú Alí al-Mandará, engrandece-se Tetuão demograficamente com a expulsão dos mouriscos de Espanha. Afastada dos centros de poder, chegará a gozar de um certo poder autárquico fundamentado na capacidade militar e na agressividade antiespanhola, daí o apoio dos seus mouriscos em 1625 ao projecto de ataque a Cádiz pelos ingleses.

O caso da zona de Salé-Rabat é, contudo, mais conhecido e documentado durante o seu período de poder autárquico, note-se, de governo por mouriscos, resultado de um forte incremento de população de mouriscos de Hornachos (da Estremadura espanhola) que se junta e altera a primeira comunidade de mouriscos expulsos, entretanto mesclada com famílias locais marroquinas e europeus islamizados.

Estes mouriscos são já de si, especificamente, problemáticos face às autoridades espanholas pelo elevado grau de coesão interna, poder económico, resistência à integração na população cristã (González Rodríguez, 2001; Bernabé Pons, 2009). Ao dominarem a organização da cidade, suplantam marroquinos e outros mouriscos. Com eles, o porto estratégico de Salé irá especializar-se no comércio marítimo e no corso, ganhando poder político e económico e, com isso, protagonismo nas relações externas, frequentemente à margem da política do sultão de Marrocos²¹⁶.

No Magreb, e particularmente em Marrocos, encontram-se, pois, casos atípicos no que respeita aos destinos de mouriscos, conforme também concluiu Bernabé Pons (2009).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei aplicar no presente ensaio sobre os mouriscos, aliás na sequência dos meus estudos anteriores, às definições desses povos antes e depois da diáspora compulsiva pela expulsão de Espanha, várias perspectivas do conceito de fronteira, desde a fronteira física à humana, da religiosa à sociocultural.

Actualmente, nos estudos que têm estes mouriscos como foco, cada vez mais se procura a compreensão da sociedade espanhola na sua globalidade, isto é, com referência aos diversos corpos sociais, incluindo minorias e grupos marginalizados, suas fronteiras e flutuações. Só assim

²¹⁶ Só nos finais da década de setenta do século XVII Salé perderá autonomia, em virtude das tensões com outros mouriscos (polémicas muçulmanas) e sobretudo devido à acção unificadora do sultão Muley Rašid.

se caminha para o aprofundamento de uma reflexão sobre características identitárias, significados e reavaliações.

A investigação tem avançado ao contrariar-se uma imagem de comunidade homogénea e estereotipada, considerando-se antes a sua diversidade regional e local em relação a outros grupos populacionais tanto em Espanha como nas sociedades de acolhimento do êxodo (fenómeno de longa duração) e da diáspora obrigatória.

Naturalmente que a religião está longe de ser o único factor (e nada simplificado) de definição do mourisco, embora possa ser absolutamente central como afirma Míkel de Epalza (1990), a ela se juntando problemas étnicos e culturais. O mourisco seria, por natureza das circunstâncias, cristianizado e marcado pela sua ancestralidade e residualidades muçulmanas. Mas não podemos esquecer que o religioso domina a sociedade espanhola e que teremos sempre de nos interrogar sobre o papel da religião na formação de uma identidade social.

Todavia, as definições de grupos passa não apenas por características de religião e de cultura ou de práticas económicas mas também pela própria estratificação social e importância política, factores que naturalmente se relacionam com o grau de assimilação.

Além disso, grupos e indivíduos acediados, confrontados com a sua identidade, recorrem a estratégias de acção e de discurso, reformulando-se. Aqui, como já tive ocasião de desenvolver noutro estudo (Cruz, 2023), cabe a problemática da assimilação tanto quanto a da simulação e dos resignificados face a diferentes autoridades e instituições (como as Inquisições).

Restam algumas interrogações e pistas como as fornecidas por Mercedes García-Arenal ao afirmar: “ser mourisco dependia exclusivamente da vontade de sê-lo, de se sentir mourisco e de ser percebido como mourisco pelos outros” (1992, 496). Aponta, desta forma, a uma alteridade pela qual o mourisco se afirmava como tal (Amselle, 1987, apud García-Arenal, 1992).

Há que questionar todos estes problemas e outros mais se queremos aprofundar condições e definições identitárias dos mouriscos nas suas migrações, em Espanha e nas zonas de diáspora.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.1. FONTES

Bando de expulsion de los moriscos de Valencia (1609). In M. García-Arenal (1996), *Los Moriscos*, Universidad de Granada, 251-255.

Castries, H. de (1921), *Les sources inédites de l'Histoire du Maroc*. Archives et Bibliothèques d'Espagne. Paris, Madrid, T.I.

Farinha, António Dias (1997), *Crónica de Almançor, Sultão de Marrocos (1578-1603)*, de António de Saldanha. Tradução francesa por Léon Bourdon. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.

8.2. ESTUDOS

Amelang, J. S. (2022). The expulsion of the Moriscos, 1609–14: still more questions than answers. In *Migrants shaping Europe, past and presente*. Manchester University Press, 45-57.

Bernabé Pons, L.F. (2009), El exilio morisco las líneas maestras de una diáspora, *Revista de Historia Moderna*, 27, 277-294.

Bernabé Pons, L.F. (2009), *Los Moriscos: Conflicto, Expulsión y Diáspora*, Los Libros de la Catarata

Boccaro, Guillaume (2005), *Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo*, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates. Online: <http://nuevomundo.revues.org/index426.html>.

Boidin, Capucine (2005), Questions et Ramifications à partir de l'article de Guillaume Boccaro: "Mundos nuevos, en las fronteras del Nuevo Mundo, Relectura de los procesos coloniales de etnogénesis, etnificación y mestizaje en tiempos de globalización", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates. Online: <http://nuevomundo.revues.org/index508.html>

Bouzineb, Hossain (1998), Los moriscos en Marruecos durante la época de Felipe II. In Belenguier Cebriá, Ernesto (coord.), *Felipe II y el Mediterráneo: los recursos humanos y materiales*. Barcelona, v. II, 611-623.

Braudel, Fernand (1947), Conflits et refus de civilisation: espagnols et morisques au XVIe siècle. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 2e année, n.4, 397-410.

- Bunes, Miguel Ángel de (1996), Estudio Preliminar. In García Arenal, Mercedes, *Los Moriscos*. Facsimile 1975. Universidad de Granada, VII-XXVII.
- Cruz, Maria Leonor García da (2023), Mouriscos em Espanha e no Magreb: resignificados nos séculos XVI-XVII, in *Las identidades analizadas a través de las segregaciones histórico-culturales*, Madrid, Dykinson S.L.: ISBN: 978-84-1170-354-3.
- Dadson, T. J. (2011). The Assimilation of Spain's Moriscos: Fiction or Reality?. *Journal of Levantine Studies*, 1(2), 11-30.
- Dadson, Trevor J. (2014) *Tolerance and Coexistence in Early Modern Spain: Old Christians and Moriscos in the Campo de Calatrava*. Woodbridge Suffolk: Tamesis.
- Domínguez Ortiz, Antonio, e Vincent, Bernard (1989), *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Disney, Anthony (2001), What was the Estado da Índia? Four contrasting images, *Indica. special jubilee volume*, Mç.-Set. 2001, v. 38, n. 1 e 2, 161-168.
- Epalza, Mikel de (1996), Estructuras de acogida de los moriscos emigrantes de España en el Magreb (siglos XIII al XVIII). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, Alicante, 4, 35-58.
- Epalza, Mikel de (1994), *Los moriscos antes y después de la expulsión*. Madrid: Editorial Mapfre.
- García-Arenal, Mercedes (1992), *El problema morisco: propuestas de discusión*. Digital.csic.es
- García-Arenal, Mercedes (2014), The Moriscos in Morocco. From Granadan Emigration to the *Hornacheros* of Salé. In *The expulsion of the Moriscos from Spain*. Brill, 286-328.
- García-Arenal, Mercedes (1996), *Los Moriscos*. Facsimile 1975. Universidad de Granada.
- González Rodríguez, Alberto (2001), *Hornachos enclave morisco. Peculiaridades de una población distinta*. Mérida.
- Gozalbes Busto, Guillermo (1984), Presencia de los moriscos en Tetuán y Xauen (Marruecos septentrional). In Temimi, A. (ed.), *Actes du II Symposium International du C.I.E.M.: Religion, Identité et Sources Documentaires sur les Morisques Andalous*. Tunes, v. I, 361-374.
- Lapeyre Henri (2011), *Geografía de la España Morisca*. Valencia: Universitat de València.
- Márquez Villanueva, F. (1984), El problema historio-gráfico de los Moriscos. *Bulletin Hispanique*, t. 86, n. 1-2, 61-135.

- Pontes, Roberto (2017), A Propósito dos Conceitos fundamentais da teoria da residualidade, in *Residualidade e Intemporalidade*, Editora CRV, Curitiba-Brasil.
- Vincent, Bernard (2017), *L'Islam d'Espagne au XVIe siècle. Résistances identitaires des morisques*. Saint-Denis, Bouchène.
- Wiegers, Gerard A. (1993), A life between Europe and the Magrib. The writings and travels of Ahmad b. Qâsim ibn Ahmad ibn al-faqîh Qâsim ibn al-Shaykh al-Hajarî al-Andalusî (born c. 977/1569-70). In G. J. van Gelder e E. de Moor (eds.), *Orientalisms. The Middle East and Europe: Encounters and Exchanges*. Leiden, 1, 87-115.
- Wiegers, Gerard A. (2001), European converts to Islam in the Maghrib and the polemical writings of the Moriscos. In García-Arenal, Mercedes (ed.): *Conversions islamiques / Islamic Conversions (Identités religieuses en Islam méditerranéen / Religious Identities in Mediterranean Islam)*, Paris, 207-223.

CIENCIA ABIERTA EN “HISTORIA DE AMÉRICA”:
NOTAS SOBRE PUEBLOS ORIGINARIOS
Y DIVULGACIÓN SOCIAL DESDE INVESTIGACIONES
DE LA FRONTERA SUR

MARÍA SOL LANTERI
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, distintas disciplinas humanas y sociales como la historia, la antropología y la arqueología han revisitado diversos temas concernientes a las fronteras y los pueblos originarios de Latinoamérica y otras latitudes en contextos postcoloniales, como las modalidades de uso y apropiación del suelo y otros recursos, planteando continuidades y transformaciones en las prácticas y derechos de propiedad sobre la tierra y nuevos patrones territoriales en el marco de relaciones interétnicas complejas, de la formación de un orden liberal capitalista y de los Estados modernos (Serrão et al, 2015; Barcos, Lanteri y Marino, 2017; Congost, Gelman y Santos, 2017; Escobar Ohmstede y de Jong, 2016; Lanteri, 2021).

Estos temas son nodales y tienen su correlato en la actualidad, donde asistimos a la reformulación de los Estados-Nación y del monismo legal tal como fueron cristalizados en el siglo XIX, dando lugar al florecimiento de las plurinacionalidades y a diversas formas de participación y movilización, en un mundo cada vez más globalizado, complejo y cambiante. La preexistencia y los derechos colectivos de los pueblos indígenas, contemplando la diversidad étnica, jurídica y política, fueron reconocidos en varias Cartas Magnas latinoamericanas a partir de la década de 1990, así como el derecho y justicia indígenas lo fueron por organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas y la

Organización Internacional del Trabajo (Martí i Puig, 2007; AA. VV., 2015; Garzón López, 2016).

En el caso de Argentina, la reforma de la Constitución Nacional en 1994 estableció un precedente sobre el cual se asentó la normativa posterior. En el Capítulo 4 sobre las Atribuciones del Congreso, artículo 75, inciso 17, estableció que corresponde al Congreso:

“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenada, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”²¹⁷.

Además, eliminó anteriores disposiciones que proponían proveer a la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios y promover su conversión al catolicismo, como había establecido la primera Carta Magna sancionada en 1853²¹⁸. Por otro lado, normó el dominio y regulación de yacimientos arqueológicos, paleontológicos y de bienes que componen el patrimonio cultural (Endere y Pedrotta, 2010).

Unos años luego, en el marco de los Bicentenarios de la formación de la Primera Junta de Gobierno Patrio y de la Independencia Argentina (1810 y 1816 respectivamente), en 2006 y como un intento de reparación histórica y de implementación de lo normado en la Constitución Nacional de 1994 se sancionó la Ley 26.160 “Ley de emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras”, junto al Programa Nacional de Relevamiento Territorial de comunidades indígenas por medio del Ministerio de Desarrollo Social, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y representantes de los pueblos originarios.

²¹⁷ Constitución de la Nación Argentina, Santa Fe-Paraná, 1994, Boletín Oficial de la República Argentina, N°27.959.

²¹⁸ Constitución de la Confederación Argentina, 1853.

La misma tuvo carácter de orden público, es decir, de cumplimiento obligatorio en todo el territorio nacional y contaría con la representación de autoridades nacionales, provinciales y de cada comunidad. La ley fue aprobada por el decreto N°1122 del Poder Ejecutivo Nacional el 23/8/2007, designándose al INAI, organismo dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, como la autoridad de su aplicación. Al no ser completada en todo el territorio, fue prorrogada en 2009, 2013, 2017 y 2021 por el plazo de cuatro años por el Congreso Nacional, evitándose así legalmente los desalojos de tierras habitadas por comunidades nativas.

En 2010 se sancionó el Decreto Reglamentario 701/2010 sobre la Ley Nacional 25.517 de 2001, que habilitó al INAI como el organismo encargado de coordinar y ejecutar lo normado por esta ley sobre la puesta a disposición de los pueblos indígenas y/o comunidades de pertenencia que reclamen restos mortales que formen parte de museos y/o colecciones públicas o privadas.

Asimismo, el Nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, sancionado y promulgado en octubre de 2014 por la Ley 26.994, incorporó a la propiedad comunitaria indígena de acuerdo con lo normado por la Constitución Nacional de 1994, constituyendo un importante cambio de paradigma jurídico y axiológico, al salirse del monismo legal anclado en la concepción liberal de la propiedad de cuño europeo y norteamericano que primó desde la Constitución Nacional de 1853 por otro de índole pluralista (Trejo, 2016).

Estas normativas, más allá de la valoración de sus alcances y resultados, revelan la importancia del usufructo, posesión y/o propiedad de la tierra y del patrimonio cultural para el Estado Nacional y diversos sectores sociales en el marco de la estructuración del sistema alimentario mundial, el proceso de land grab y la reestructuración de los ámbitos público, privado y territorial hasta nuestros días, donde las disputas sociales y diversos reclamos indígenas continúan abiertos.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es exponer las principales actividades de difusión científica y valoración del patrimonio cultural llevadas a cabo en

el marco de proyectos de investigación sobre los pueblos originarios de la frontera sur de Buenos Aires (Argentina) durante el siglo XIX y su proyección actual, considerando la interacción de distintas tradiciones étnicas y culturales en relación con las agencias estatales.

Adscribimos a la comunicación pública de la ciencia, considerada como una herramienta de desarrollo social, económico y cultural, que permite fortalecer la sinergia ciencia-educación-sociedad, la democracia y la participación ciudadana (Castelfranchi y Fazio, 2020).

En este sentido, consideramos prioritario difundir y socializar los resultados de nuestras investigaciones a la comunidad general, que solventa en gran parte los recursos que financian nuestra labor en instituciones públicas, a fin de poder dar insumos factibles de solucionar problemas actuales, intentando vincular asimismo el conocimiento científico con los objetivos de educación de calidad e igualdad de género de la Agenda 2030.

3. METODOLOGÍA

En mis investigaciones, utilizo centralmente estos recursos:

- Trabajo de archivo y relevo de fuentes de diversa naturaleza y procedencia locales-regionales y nacionales (coetáneas y contemporáneas)
- Estudios arqueológicos (rescate del registro material)
- -Trabajo de campo: entrevistas orales en contexto de diálogo y encuestas a descendientes de indígenas, criollos e inmigrantes europeos

En este trabajo se combinan los resultados de pesquisas históricas, arqueológicas y de rescate de patrimonio cultural con actividades de divulgación y transferencia social en el marco de la relación entre los ámbitos científico, educativo y la comunidad general.

4. RESULTADOS

4.1 AZUL: PRIMERA CIUDAD CERVANTINA DE ARGENTINA

En el año 2007 la ciudad de Azul, en el partido homónimo de la Provincia de Buenos Aires, fue declarada la primera “Ciudad Cervantina de la Argentina” por el centro UNESCO-Castilla La Mancha en virtud de la obra de conservación y difusión del Dr. Bartolomé J. Ronco, que donó su patrimonio, y de otros actores e instituciones locales, constituyéndose en la segunda ciudad Cervantina de América Latina luego de Guanajuato (México), tradición inaugurada por la ciudad de Alcalá de Henares en España. Desde entonces hasta 2022, se han realizado en el lugar XVI Festivales Cervantinos, que homenajean la obra de Miguel de Cervantes en general, de “El Quijote” en particular y conjugan distintos influjos y eventos culturales (bit.ly/3JL5Ou9).

FIGURA 1. Azul “Ciudad Cervantina de la Argentina

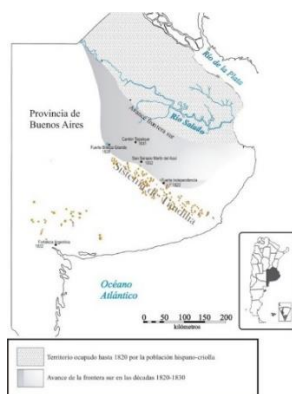


Fuente: Ministerio de Cultura, Argentina

La ciudad de Azul fue un nodo de población indígena muy importante desde su fundación en la frontera bonaerense en 1832, donde hoy día aún habitan pobladores que se auto-adscriben como descendientes de los “pampas” y de otros pueblos nativos que celebran anualmente su día el

19 de abril y se movilizan por reclamos patrimoniales y territoriales (Pedrotta y Tancredi, 2010)²¹⁹. La colonización oficial de esta región fronteriza comenzó con el gobierno de Juan Manuel de Rosas, que otorgó “donaciones condicionadas” de “suertes de estancia” para el establecimiento de población y la puesta en producción agropecuaria, fomentando la pequeña-mediana propiedad rural y el establecimiento de “indios amigos” (asentados en territorio oficial y con contraprestaciones con el gobierno). Las tribus más populosas y fieles de la provincia, al mando de los caciques Catriel y Cachul, Maicá y de otros menores estuvieron asentadas aquí con bastante regularidad hasta fines de siglo, articuladas al “vecindario federal” en complejas relaciones interétnicas, participando de las elecciones provinciales y brindando servicio armado. La región también se pobló con individuos y familias migrantes provenientes de otras zonas del Interior y Litoral rioplatense, americanas y europeas (Lanteri, 2011).

FIGURA 2 *Expansión de la frontera pampeano-patagónica*



Fuente: Pedrotta, Lanteri y Duguine, 2012

²¹⁹ Por ejemplo, en 1999, Matilde Catriel, nieta del cacique Cipriano Catriel, uno de los mayores caciques de la Pampa, escribió una carta al entonces presidente de la Nación Argentina, Carlos Menem, solicitándole le restituyan 17.000 hectáreas de tierras y el cráneo y poncho de su abuelo. Pedido que fue replicado luego por su hija, Marta Pignatelli de Catriel, en 2003 al entonces presidente Eduardo Duhalde (ver Pedrotta y Tancredi, 2010). Luego de un largo proceso que implicó varias idas y vueltas, actores e instituciones, el cráneo y poncho fueron finalmente restituidos a su familia en un acto celebrado en la sede de Administración de Parques Nacionales en la ciudad de Buenos Aires en mayo de 2018.

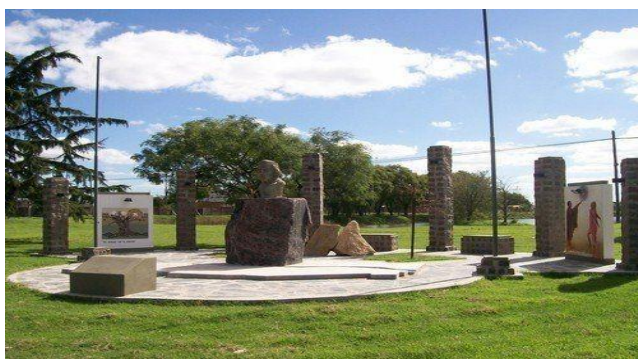
Estos distintos influjos socio-étnicos y culturales llegan hasta hoy, pues en 2007, al ser declarada Ciudad Cervantina, se encargó al escultor Carlos Regazzoni la creación del Complejo Escultórico “El Quijote”, a la vez que se resignificó otro monumento de “Respeto a los Pueblos Originarios” en base a una escultura preexistente sobre la ruca del cacique Cipriano Catriel²²⁰.

FIGURA 3. Parte del Complejo Escultórico “El Quijote”



Fuente: Foto de Martín Mazza bit.ly/44qLA0k

FIGURA 4. Plazoleta de “Respeto a los Pueblos Originarios”

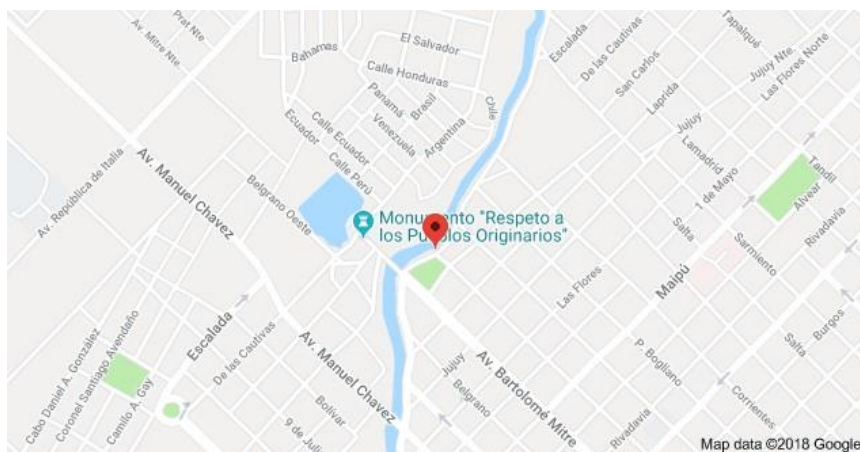


Fuente: bit.ly/46zfyBm

²²⁰ Como mencionamos, uno de los principales caciques de la región pampeano-patagónica, proveniente del linaje catrielero, que tomó el liderazgo de su pueblo luego del deceso de su padre, Juan “Segundo Catriel”, a partir de 1866.

Es importante advertir además que ambas instalaciones fueron establecidas adrede de forma cercana una de la otra para que se enfrenten el Quijote y Catriel como ejemplo de “Encuentro de Culturas”, tal el nombre del I Festival Cervantino, arroyo Azul de por medio. El emplazamiento de la plazoleta indígena fue establecido en la parte del arroyo donde se encuentra ubicada Villa Fidelidad, un asentamiento indígena erigido en la temprana fecha de 1856 que actualmente constituye un barrio de la ciudad, reproduciendo la original línea divisoria natural del arroyo Azul entre la población indígena y la euro-criolla del siglo XIX (Lanteri, 2017; Lanteri y Pedrotta, 2018). Como también destacó el antropólogo González en su trabajo de campo en la región en la década de 1960: “No olvidemos que hoy, a casi cien años de su sometimiento, hay una frase que suele repetirse con frecuencia entre gente civilizada, residente en la zona, al referirse al arroyo Azul: Esa es; esa ha sido siempre la línea de ellos [indígenas, MSL]” (González, 1967: 18).

FIGURA 5. Ubicación de ambos emplazamientos en Azul



Fuente: Google Maps

Por otro lado, en la ciudad de Alcalá de Henares en España, Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO y hermanaada con Azul como Ciudad Cervantina en el año 2011, se encuentra un mural confeccionado por el artista argentino Rep, que fue realizado sobre la Casa Tapón en la Plaza

de los Santos Niños, así como la otra parte del mural fue confeccionado por éste en la Plaza del Quijote de la ciudad de Azul.

FIGURA 6. Mural en la Plaza de los Santos Niños, Alcalá de Henares



Fuente: Imagen propia

En este marco, entre los años 2007 y 2008, a partir de la realización del Primer Festival Cervantino “Encuentro de Culturas”, participé con otras colegas historiadoras y arqueólogas de distintas actividades de difusión científica y de rescate del patrimonio cultural local-regional:

1-En el I Festival Cervantino “Encuentro de Culturas” fuimos invitadas como especialistas por el Municipio para impartir conferencias sobre el poblamiento regional y los pueblos originarios orientadas a un público general (Lanteri, 2007). Vale subrayar que el festival se inauguró significativamente el día 19 de abril, fecha de conmemoración del Día del Indio Americano.

2-En 2008 realizamos una entrevista filmada a la artesana textil Ercilia Cestac en su casa en Villa Fidelidad como parte de la documentación para su postulación como “Tesoro Humano Vivo de la Humanidad” en las instancias municipal, provincial, nacional y UNESCO. Esta actividad estuvo coordinada por la Lic. Alicia Lapenta en la Municipalidad de Azul.

3-Además, realizamos una reseña sobre los antecedentes y la relevancia histórica de Ercilia y la comunidad “pampa”, que se publicó en el Diario “El Tiempo” y recibió muchas adhesiones particulares e institucionales²²¹.

FIGURA 7 Nota sobre Ercilia Cestac



Fuente: Diario El Tiempo, 2008

4-Finalmente, elaboramos un estudio que se publicó en la revista cultural “Maná Azul” sobre el arte textil femenino “pampa” en la región (Pedrotta y Lanteri, 2010).

La declaratoria no llegó a las últimas instancias, no obstante Ercilia recibió muchas distinciones en su larga y fructífera trayectoria como notable artesana textil, muriendo unos años después; aunque su legado fue transmitido de generación en generación: así como ella lo recibió de su abuela Pascuala Calderón, descendiente del cacique Manuel Grande,

²²¹ “Ercilia Cestac y la comunidad ‘pampa’ de Azul y Tapalqué. Antecedentes y relevancia histórica”, Reseña histórica publicada en el Diario “El Tiempo”, Azul, Argentina, 15 de noviembre de 2008, pp. 11-14.

Ercilia lo transmitió a su nieta Verónica Cestac, asimismo destacada artesana textil.

4.2. CASA DE LA CULTURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

La importancia histórica y actual de los pueblos originarios en la región generó que en el año 2014 el Municipio de Azul -además de las actividades ya mencionadas- apruebe la creación de la “Casa de la Cultura de los Pueblos Originarios”, “...destinada a la investigación, desarrollo, difusión y preservación de las culturas, costumbres e inclusión plena de los pueblos originarios de las distintas comunidades”²²².

La normativa incluyó asimismo el derecho de uso y ocupación gratuita de un predio de 200 metros cuadrados para el emplazamiento de dicha casa, que sería administrada por las propias organizaciones indígenas y fue enviada a las autoridades del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, dependiente de la Presidencia de la Nación y del Instituto Cultural y Dirección de Patrimonio Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

Vale la pena detenerse en los fundamentos de dicha ordenanza, que menciona, entre otras cuestiones, aludiendo a un proceso de reconocimiento de derechos de índole previo y nacional:

“Que, desde el año 2000, nuestro país reemplazó la conmemoración del 12 de octubre “Día de la Raza”, por el “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, con el fin de promover la reflexión histórica y el diálogo intercultural, acerca de los derechos de los pueblos originarios, lo que supone dejar atrás la evocación de la conquista de América y el proceso de homogeneización cultural que sólo valoró la cultura europea, para dar paso al análisis crítico y la valoración de la inmensa variedad de culturas que los pueblos indígenas han aportado y aportan a la construcción de nuestra identidad”.

Además, la normativa apunta que a fines de 2013 un grupo de familias de la Comunidad Cacique Catriel se asentó en dos manzanas en reclamo de sus tierras ancestrales, lo que derivó en un conflicto por usurpación

²²² Ordenanza Número 3.588 del Consejo Deliberante del Partido de Azul, Expediente N°11.416/2014: Crear, en el ámbito del Partido de Azul, la “Casa de la Cultura de los Pueblos Originarios”.

de inmueble y “Que este conflicto no presenta solución en el corto plazo y resulta imperioso para los pueblos originarios y sus expresiones locales la reparación de esta injusticia y posibilitar el acceso a una figura institucional en el Estado Local, para implantar, desarrollar y controlar el despliegue de las políticas públicas previstas por la Nación y la Provincia de Buenos Aires, también en el Partido de Azul”, alineándose con un proceso de mayor calado.

Por otra parte, refería que la Comunidad Cacique Catriel estaba organizada como “comunidad indígena urbana” atendiendo a su inserción como minoría étnica en legítimo reclamo de sus derechos. Conjuntamente, se adujo que el grupo venía organizando distintas actividades, como los actos reivindicatorios del 19 de abril a modo de Festival de la Comunidad de Pueblos Originarios de Azul y que “la antes mencionada acción de reclamo de tierras ancestrales, durante el año 2013, de manera organizada, pacífica y de gran relevancia, desde el punto de vista socio-cultural, puso en debate la problemática sobre el tema indígena en el Distrito de Azul” por eso, la ordenanza:

“...hace eje en atender las necesidades de los pueblos indígenas de la región y, específicamente, de nuestra ciudad, considerándolos como integrantes de su conglomerado poblacional pero, a la vez, reconociendo sus características culturales propias y abordando directamente sus problemas particulares. En el área de influencia del proyecto se ha identificado la presencia de aproximadamente 600 pobladores descendientes de los asentamientos indígenas en momentos históricos (S XIX), pertenecientes a 10 grupos étnicos principales: Catrieleros de Cachul, Catriel y Coliqueo; Mapuches, Tehuelches y del NO argentino, como Quetchuas y Aymaras”.

Esta magnitud poblacional es coincidente con los datos históricos referidos y denota la diversidad de grupos étnicos en contacto en la región pampeano-patagónica y norteña. Según la información con que contamos, la casa no se materializó hasta el momento, aunque la ordenanza fue aprobada y se encuentra en vigor.

4.3. ACTIVIDADES CON EL MUSEO ROCA

El Museo Roca, Instituto de Investigaciones Históricas, es un museo nacional dependiente del Ministerio de Cultura de Argentina. Para la actual

gestión de la institución, el estudio de las relaciones entre la sociedad criolla, los pueblos originarios y el Estado argentino en las fronteras constituye un tema central, por eso desde hace varios años se organizaron distintas actividades vinculadas con el tema, entre otros que aborda con rigor y de forma interdisciplinaria la institución.

En virtud de la inauguración de la exposición permanente “Los rostros de la Argentina Moderna” (bit.ly/44PeaJl), fui convocada junto a la arqueóloga Victoria Pedrotta por la directora del Museo, Lic. Carolina Carman, para realizar los contenidos científicos del audiovisual “La Trama de la Frontera”, que se exhibió por primera vez en el museo en diciembre de 2019 como complemento de dicha exhibición. El guion del documental fue elaborado por el equipo investigativo del Museo Roca y la realización estuvo a cargo del documentalista Andrés Brandariz (bit.ly/3JK7YtW).

El documental fue pensado como una analogía entre la trama de los tejidos indígenas con la trama socio-étnica y cultura de la frontera pampeano-patagónica a lo largo del tiempo, desde la época colonial hasta la denominada “Conquista del Desierto” de 1879, y para su realización el equipo entrevistó voces provenientes del sector indígena, del sector militar y especialistas de diversas disciplinas de la academia, en las ciudades de Buenos Aires y Azul (provincia de Buenos Aires) y de Choele Choel en la Patagonia.

Según se explica en la página web del museo, el audiovisual:

“...plantea la historia de las fronteras en su complejidad a lo largo del tiempo, intentando desarmar la idea de que esta ha sido a lo largo del tiempo una suerte de muro entre la sociedad blanca-criolla y los pueblos indígenas. Propone plantear la existencia de relaciones inter-étnicas, comerciales, políticas y humanas a uno y otro lado de estos espacios territoriales. También explica las razones por las cuales en determinados momentos se impuso la violencia, así como las claves para comprender y discutir el avance militar del Estado nacional que arrasó a las sociedades indígenas soberanas que habitaban la región pampa-patagonia a fines del siglo XIX. Asimismo, invita a la reflexión en torno a la integración y las representaciones de y hacia los pueblos indígenas en el presente de nuestro país”.

En el mismo se reflejan también partes de la ceremonia de restitución del poncho y cráneo de Cipriano Catriel en la sede de Administración

de Parques Nacionales en mayo de 2018 referido más arriba, donde asistieron varios de los integrantes del proyecto. Además, el documental fue dedicado a la memoria de la artesana textil Verónica Cestac, que lamentablemente falleció joven entonces, cerrándose con una imagen suya tejiendo en su telar (y el de su abuela Ercilia) en Villa Fidelidad, donde reflexiona al final: “Si nos observáramos más, nos conoceríamos más y nos respetaríamos más”, apelando a la importancia del diálogo y el respeto mutuo entre sectores sociales hoy día.

En el panel sobre “Fronteras” de la exhibición “Los rostros de la Argentina Moderna” puede verse asimismo una faja tejida por ella al lado del uniforme militar y armas del general Julio Argentino Roca, que encabezó la campaña militar que puso fin a la frontera sur a partir de 1879.

FIGURA 8 Textil confeccionado por Verónica Cestac



Fuente: Museo Roca, Imagen propia

En 2020, en medio de la pandemia de la Covid-19, el museo organizó el ciclo de entrevistas virtuales por Instagram Live “Fronteras en Perspectiva”, que tuvo su segunda edición en 2021, ambas bajo mi coordinación (bit.ly/3JMwyKB). En la primera edición fueron entrevistadas cinco investigadoras del CONICET y de distintas universidades, especialistas provenientes de diversas disciplinas humanas y sociales como la geografía, la antropología, la historia, la arqueología y la protección del patrimonio. En la segunda edición fueron entrevistados cuatro especialistas sobre literatura, música, arte y lingüística de distintas instituciones y universidades. Las entrevistas estuvieron a cargo de la directora del museo, Lic. Carolina Carman y favorecieron la visibilidad de género y multidisciplinaria, generando mucha participación del público general (en vivo y en visualizaciones posteriores).

Más recientemente, se inauguró la exposición temporaria “Con el foco en la frontera” y se realizó el ciclo de conferencias de especialistas y trabajadores de museos “Los Museos piensan las fronteras”, durante 2022 y 2023.

4.4. OTRAS ACTIVIDADES DE DIVULGACIÓN Y TRASFERENCIA SOCIAL

La difusión de los resultados obtenidos en los distintos proyectos de investigación científica a la comunidad general en instituciones y medios de comunicación masivos ha sido parte regular de mi trayectoria profesional. Además de las actividades mencionadas, presenté el libro *Un vecindario federal*, producto de mi tesis doctoral, en el Museo Etnográfico y Archivo Histórico “Dr. Enrique Squirru”, en Azul en abril de 2012, en el Programa Radial “Soltando Pájaros”, FM Palermo (94.7), Buenos Aires, en julio y en el “III Taller de Fuentes, Procedimientos y Reflexiones. Ensayando la Investigación Histórica”, organizado por el Grupo de Investigación “Problemas y debates del siglo XIX”, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, en agosto de ese año. En 2016 presentamos el libro *La frontera sur de Buenos Aires en la larga duración. Una perspectiva multidisciplinar* con Victoria Pedrotta en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Asimismo, fui entrevistada para el Cap. 2 “Las guerras y el largo proceso de organización del Estado Nacional (1820-1880)” de la Serie

Documental de Televisión “Ejército y Política”, Siglo XIX, Canal Encuentro, Ministerio de Educación, Argentina, en 2012. En diciembre de 2015 fui entrevistada por el Programa Radial “La Trama Oral”, LU10, Radio Azul, por el 183° aniversario de la de la fundación oficial de Azul y más recientemente como ex residente del Colegio Mayor Argentino, España, dependiente del Ministerio de Educación, para el Programa Radial “La Cadena Más Grande”, FM Cadena 3, Argentina, en marzo de 2022, por la conmemoración del 50° Aniversario de dicho Colegio Mayor (bit.ly/3NYmDUP). En marzo de 2023 participé del Programa Televisivo “Historia de Miércoles”, Azul, declarado de interés legislativo por el Senado de la Provincia de Buenos Aires (bit.ly/3NHNnaP).

Como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, durante 2020 y 2021 participé del Ciclo “Ciencia en Juego: intercambios por cartas”, organizado por el Programa Voc-Ar, CONICET, tendiente al fomento de vocaciones científicas entre estudiantes de nivel primario y secundario (bit.ly/43ezjLJ). Para esto cada investigador/a tenía que confeccionar una ficha presentándose y comentando qué tema investigaba y por qué era importante; la ficha se colgaba en la página del programa para acceso público. Fui seleccionada por los estudiantes de la escuela adventista “José Hernández” de la ciudad de Balcarce, con los cuales en primer lugar intercambiamos cartas y luego tuvimos un encuentro virtual muy fructífero y ameno al final del proceso junto a la docente y autoridades del programa, donde aprendimos mutuamente. También participé de otra iniciativa por el Día del Historiador en 2021, que en Argentina se celebra el 1 de julio (bit.ly/46CPvJG).

FIGURA 9. Ficha del Programa Voc-Ar CONICET



Fuente: Programa Voc-Ar CONICET, Argentina

Para finalizar, destaco la exposición “Ciencias Humanas Investiga...Ciencias Humanas se mueve”, que organizamos con dos colegas de las áreas de Historia del Arte y de Prehistoria junto a la de Historia de América en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá, en Alcalá de Henares, España, durante los meses de abril y mayo de 2023, motivados por la valoración del conocimiento como herramienta social. Allí expusimos los lineamientos y resultados centrales de nuestras investigaciones a la comunidad académica y a la sociedad general, colaborando entre áreas, colegas y estudiantes de máster que nos ayudaron con el diseño técnico de los paneles y vitrinas de la exposición. Uno de los paneles del área de Historia de América, que coordiné, estuvo expresamente dedicado a mostrar la importancia de las actividades de difusión y transferencia social.

FIGURA 10. Panel del Área de Historia de América



Fuente: Imagen propia

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue exponer las principales actividades de difusión científica y valoración del patrimonio cultural llevadas a cabo en el marco de proyectos de investigación sobre los pueblos originarios de la frontera sur de Buenos Aires (Argentina) durante el siglo XIX y su proyección actual, considerando la interacción de distintas tradiciones étnicas y culturales en relación con las agencias estatales.

Para ello, adscribimos a la comunicación pública de la ciencia, considerada como una herramienta de desarrollo social, económico y cultural, que permite fortalecer la sinergia ciencia-educación-sociedad, la democracia y la participación ciudadana (Castelfranchi y Fazio, 2020).

De hecho, consideramos prioritario difundir y socializar los resultados de nuestras investigaciones a la comunidad general, que solventa en gran parte los recursos que financian nuestra labor en instituciones públicas, a fin de poder dar insumos factibles de solucionar problemas actuales, intentando vincular asimismo el conocimiento científico con los objetivos de educación de calidad e igualdad de género de la Agenda 2030.

Estas cuestiones se tornan centrales en el mundo actual, donde asistimos a la reformulación de los Estados-Nación y del monismo legal tal como fueron cristalizados en el siglo XIX, dando lugar al florecimiento de las plurinacionalidades y a diversas formas de participación y movilización social y ciudadana, en un mundo cada vez más globalizado, complejo y cambiante, signado por procesos de desigualdad en el acceso a los recursos materiales y simbólicos.

Como sostiene de Vos (2007), la identidad colectiva de los pueblos indígenas de América Latina contemporánea está conformada por cuatro aspectos centrales interconectados entre sí: comunidad, lengua, memoria y tierra. Los mismos se encuentran a la luz de nuestro pasado y presente iberoamericano, donde los pueblos originarios fueron y son agentes sociales activos y dinámicos en la construcción de nuestras sociedades, reclamando por sus derechos y restituciones patrimoniales y territoriales, que no siempre encuentran respuesta del ámbito oficial y/o privado.

Por otro lado, en este trabajo hemos querido rescatar también las acciones de las agencias estatales y supranacionales en la atención a estos reclamos, a los cambios normativos implementados y a los intentos de fomentar la inclusión y el diálogo intercultural, como destacamos en particular en el caso de la ciudad de Azul con las diversas iniciativas desarrolladas en la valoración del patrimonio cultural indígena en el marco de la multiculturalidad histórica y actual.

Finalmente, vale subrayar la importancia del enfoque multidisciplinario para la aprehensión de los procesos abordados y de la colaboración con museos y otras actividades de divulgación y transferencia social en medios de comunicación e instituciones regionales y nacionales para intentar fortalecer la sinergia ciencia-educación-sociedad, la igualdad en el acceso a la información y la democracia.

6. Agradecimientos/Apoyos

Las investigaciones y actividades vertidas en este trabajo contaron con el apoyo del PIP-CONICET 11220150100304, PICT 562/2010, PICT 219/2016, FONCyT-ANPCyT, Argentina y del Proyecto de Investigación PID2019-109336GB-I00 ICAREA AEI/10.13039/501100011033,

Agencia Estatal de Investigación, España. Agradezco a la Prof. Lilián Baldovino por sus gestiones en Azul, a la Dra. Victoria Pedrotta por facilitarme la Ley 25.517 y su Decreto Reglamentario 701/2010 y a la comunidad de Azul, que siempre me acogió con respeto, apertura y afecto. Dedico el trabajo en especial a la memoria de Ercilia y Verónica Cestac.

7. REFERENCIAS

- AA. VV. (2015). Los pueblos indígenas y la Constitución de 1917: una revalorización del pasado hacia el presente. Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Barcos, F., Lanteri, S. y Marino, D. (dirs. 2017). Tierra, agua y monte. Estudios sobre derechos de propiedad en América, Europa y África, siglos XIX-XX. Teseo.
- Castelfranchi, Y. y Fazio, M. E. (2021). “Comunicación pública de la ciencia”, CILAC, Foro abierto de ciencias. Latinoamérica y Caribe, UNESCO.
- Congost, R., Gelman, J. y Santos, R. (eds. 2017). Property Rights in Land. Issues in social, economic and global history. Routledge.
- de Jong, I. y Escobar Ohmstede, A. (coords. y eds. 2016). Las poblaciones indígenas en la conformación de las naciones y los Estados en la América Latina decimonónica. El Colegio de México/El Colegio de Michoacán/CIESAS.
- de Vos, J. (2007). Las nuevas identidades indígenas: realidad y retos. En Martí i Puig, S. (ed.), Pueblos indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI (pp. 537-544). CIDOB.
- Endere, M. L. y Pedrotta, V. (2010). ¿Para qué hace falta una ley? Venturas y desventuras de un anteproyecto de ley para la provincia de Buenos Aires. En Berón, M., Luna, L., Bonomo, M., Montalvo, C., Aranda, C. y Carrera Aizpitarte, M. (eds.) Mamül Mapu: pasado y presente desde la arqueología pampeana (pp. 445-470). Libros del Espinillo.
- Garzón López, P. (2016). Ciudadanía indígena. Del multiculturalismo a la colonialidad del poder. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- González, M. A. (1967). Catrie Mapu—Monografía sobre los Catriel. Museo Etnográfico Municipal Dámaso Arce.
- Lanteri, S. (2007, 21 de abril). La construcción del orden rosista en la frontera sur de Buenos Aires, los pagos de Azul y Tapalqué. Conferencia dictada en el marco del I Festival Cervantino “Encuentro de Culturas”, Azul Ciudad

Cervantina de la Argentina, Centro UNESCO Castilla La Mancha,
Municipalidad de Azul, Salón Cultural.

- Lanteri, S. (2011). Un vecindario federal. La construcción del orden rosista en la frontera sur de Buenos Aires (Azul y Tapalqué). Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”-CONICET.
- Lanteri, S. (2017). De la inmensidad de la llanura al arrabal de un pueblo”. Villa Fidelidad, los premios y donaciones de tierras en la frontera sur bonaerense durante el proceso de revisión liberal. *Pasado Abierto*, 3 (6), 177-200.
- Lanteri, S. (2021). Tierras indígenas en la frontera de Buenos Aires durante la ‘modernización liberal’. Avances, casos y agenda de estudio. En Vazelesk, V. y Secreto, M- V. (orgs.), *O rural em América Latina: perspectivas* (pp. 29-48). Fino Traco Editora.
- Lanteri, S. y Pedrotta, V. (2018). Tierras, armas y política en la frontera sur bonaerense durante la década de 1850. Los “indios amigos”, Maicá y Villa Fidelidad. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18, (1), 1-21.
- Martí i Puig, S. (ed. 2007). *Pueblos indígenas y política en América Latina. El reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inicios del siglo XXI*. CIDOB.
- Pedrotta, V. y Tancredi, M. (2010). Simbolismo, apropiaciones y conflictos en torno a los reclamos de restitución del cráneo de Cipriano Catriel. En Jofré, I (coord.), *El regreso de los muertos y las promesas del oro. Patrimonio arqueológico en conflicto* (pp. 141-168). Encuentro Grupo Editor.
- Pedrotta, V. y Lanteri, S. (2010). Los ‘pampas’ de Azul y Tapalqué desde sus orígenes hasta hoy. Una mirada al universo femenino del arte textil. *Maná Azul*, 3 (5), 60-76.
- Pedrotta, V. y Lanteri, S. (dirs, 2015). *La frontera sur de Buenos Aires en la larga duración. Una perspectiva multidisciplinar*. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.
- Pedrotta, V., Lanteri, S. y Duguine, L. (2012). En busca de la tierra prometida. Modelos de colonización estatal en la frontera sur bonaerense durante el siglo XIX. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea] Debates. EHESS. Puesto en línea el 05 octubre 2012, consultado el 08 octubre. DOI: 10.4000/nuevomundo.64168.
- Serrão, J. V., Direito, B., Rodrigues, E. y Münch Miranda, S. (eds. 2015). *Property Rights. Land and Territory in the European Overseas Empires*. CEHC-IUL.
- Trejo, R. (2016). La propiedad comunitaria indígena en el código civil y comercial. Una perspectiva desde la mirada de Elinor Ostrom. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, X (16), 79-97.

FRONTERA USA – MÉXICO: EL FENÓMENO MIGRATORIO EN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

ANGÉLICA MARÍA BURGA CORONEL

Universidad Autónoma de Baja California

ANA EDITH CANALES MURILLO

Universidad Autónoma de Baja California

YEDIDI CHÁVEZ VÁSQUEZ

Universidad Autónoma de Baja California

“Ahora cruzan, pueblan la distancia moviendo apenas en la luz las alas
como si en un latido las unieran”

Pablo Neruda

1. INTRODUCCIÓN

Mexicali, capital de Baja California, México, es una ciudad fronteriza que se ha convertido en el lugar casi obligado de tránsito de diferentes grupos de migrantes hacia Estados Unidos, muchos de los cuales no logran sus objetivos y terminan residiendo en esta ciudad. Así, Mexicali pasa de ser una ciudad de simple tránsito para convertirse en la ciudad de residencia de migrantes de diversas nacionalidades con variadas situaciones de vulnerabilidad.

En este contexto, se puede afirmar que la ciudad alberga una variada población migrante, con situaciones jurídicas diversas: deportados, en tránsito, inmigrantes y refugiados; lo que da como resultado una problemática compleja que justifica el presente estudio, tanto en lo teórico (análisis de la normativa aplicable) como en lo empírico (asesorías jurídicas a los grupos de migrantes) para conocer su situación jurídica y su nivel de integración social.

Debido a esto se inició un proyecto de investigación con el propósito de acercarse a diferentes grupos de personas migrantes asentadas en Mexicali con la finalidad de brindarles asesoría jurídica, a través de brigadas realizadas con el Bufete Jurídico gratuito (BJG) de la Facultad de Derecho campus Mexicali (FDM) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) para conocer las causas de migración, su situación jurídica y su nivel de integración social.

Por estas razones, se considera que la investigación contribuye a analizar un tema socialmente relevante y actual sobre la realidad emergente de la movilidad o nuevas movilidades de personas y el espacio social en el que se desenvuelven.

2. CONTEXTO SOCIAL Y PROBLEMÁTICA

Los flujos migratorios han cambiado en las últimas décadas a nivel global. Actualmente, la migración no depende solamente de una guerra, sino de situaciones sociales y políticas difíciles.

En nuestro continente, se ha visto el nacimiento de las caravanas migratorias. Esta modalidad de migración constituye una organización colectiva de personas para ingresar o atravesar un país, en este caso atravesar México para llegar a Estados Unidos, y evitar así los diferentes peligros que, como bien lo ha señalado la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), los enfrenta a robos, extorsiones, secuestros, asesinatos, desapariciones, trata de personas, violencia sexual, discriminación, abuso de autoridad, uso excesivo de la fuerza, entre otras (CIDH, 2013, p. 47 – 123).

Las caravanas de migrantes centroamericanos procedentes de Haití, Guatemala, Salvador, entre otros, se iniciaron en 2016 y 2018, con el propósito de ingresar a Estados Unidos en busca de mejores condiciones de vida. Muchos de estos grupos partieron a causa de la pobreza y violencia existentes en sus países de origen. Desde entonces, este fenómeno se ha vuelto frecuente en la región centroamericana y constituye un flujo migratorio que impone retos sociales a México y, especialmente, a las ciudades fronterizas como Mexicali.

A diferencia de las caravanas de los años 2016 y 2018, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) indicó, en su Informe especial Caravanas, que desde agosto hasta diciembre de 2021 las caravanas están formadas por grupos de personas, familias, y grupos de nacionales con el objetivo de llegar a México para pedir asilo, o que se encuentran en espera de la resolución de sus solicitudes de reconocimiento como personas refugiadas. La CNDH precisa que estas caravanas se iniciaron en Tapachula y Chiapas y viajaron en grandes contingentes con la finalidad de hacer fente, de forma grupal, a la delincuencia organizada. (2021, pp. 2, 3).

Durante el año 2021, los principales países de origen de las personas migrantes que integraron las caravanas fueron Haití, Honduras, Guatemala y El Salvador. La participación porcentual en las caravanas estuvo distribuida de la siguiente manera: Cuba 2%, Venezuela 2%, Nicaragua 7%, Haití 10%, El Salvador 11%, Guatemala 13% y Honduras 51% (CNDH, 2021, p. 38).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a través del último censo denominado Censo de Población y Vivienda realizado en 2020, proporcionó datos sobre el fenómeno migratorio en el país, que permiten analizar el cambio demográfico en el que se encuentra el Estado de Baja California actualmente.

Según estos datos, el porcentaje de la población en Baja California nacida en otra entidad federativa de México o en otro país fue de 42.9% del total de la población, distribuido en los municipios de la siguiente manera: Playas de Rosarito 50.2%, Tijuana 49.1%, San Quintín 45.0%, Tecate 43.7%, Ensenada 38.5% y Mexicali 32.1%. Se registró una disminución con relación al último censo realizado en 2010, donde el porcentaje fue de 45.1%. En cuando a la relación de hombres y mujeres se reportó que el 42.7% eran hombres y el 43.1% mujeres, registrándose una disminución con relación al censo del 2010, donde los porcentajes fueron de 44.5% para hombres y 45.7% para mujeres. De los porcentajes antes mencionados, INEGI reportó que el total de la población nacida en otro país asciende a 152 377, 82394 de hombres y 69983 de mujeres. De este universo, el 39.4% ya cuenta con nacionalidad mexicana,

mientras que el 57.4% aún no tiene nacionalidad mexicana (INEGI, 2023, p. 24).

Asimismo, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) indica que entre los años 2000 y 2020 la población migrante en México aumentó en 123%. Las 5 entidades federativas que tienen el mayor flujo migratorio internacional son: Baja California, en primer lugar, con el 13%, seguida de Ciudad de México (9%), Chihuahua (8%), Jalisco (8%), y Tamaulipas (6%) (OIM, 2022, p. 3).

Este es el contexto social que promovió la iniciativa de estudiar el fenómeno migratorio en Mexicali. Por ello, se inició un Proyecto de investigación para conocer las causas de migración y la situación jurídica y social de los migrantes en dicha ciudad.

3. RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se expone brevemente el resumen del proyecto de investigación denominado “Análisis del fenómeno migratorio en la frontera noroeste: caso Mexicali”, desarrollado por las autoras, docentes investigadoras de la Facultad de Derecho campus Mexicali, registrado oficialmente ante el departamento de Posgrado e Investigación de la Universidad Autónoma de Baja California con clave 104/3381. La primera fase de este proyecto se inició en el año 2021. La segunda fase ha sido iniciada en el año 2023 y se encuentra vigente hasta diciembre de 2024. A continuación, se exponen los objetivos y metas planteados, así como la metodología que se viene empleando en el desarrollo del Proyecto.

3.1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El objetivo general de la investigación es conocer la situación jurídica y de integración de los grupos de migrantes, así como su impacto social en la ciudad fronteriza de Mexicali para identificar las causas, las estrategias de movilidad y de asentamiento; en definitiva, la efectividad de la normativa y la política migratoria mexicana.

Como objetivos específicos se plantean:

1. Determinar las causas de tránsito, movilidad y residencia desde la perspectiva de los migrantes.
2. Analizar la situación jurídica de los grupos de migrantes en nuestra localidad.
3. Identificar las características y motivaciones de los grupos de migrantes que deciden convertirse en residentes y su integración en la comunidad.

3.2. METODOLOGÍA

La metodología empleada es cualitativa, descriptiva y analítica de la normativa migratoria vigente, situada específicamente en estudiar el fenómeno migratorio en la ciudad de Mexicali.

Para su fundamentación se recurre al estudio de campo, realizado a través de las brigadas de asesoría jurídica, lo que ha permitido obtener datos relevantes para determinar las causas de migración, la situación jurídica y la integración social de los grupos de migrantes en Mexicali.

3.3. METAS

Asimismo, el estudio de campo, realizado a través de las brigadas de asesoría jurídica, ha permitido obtener datos relevantes para determinar las causas de migración, la situación jurídica y la integración social de los grupos de migrantes en Mexicali y así poder visualizar el grado de vulnerabilidad de estos grupos.

Con los objetivos y metas planteados, se decidió iniciar primero con el análisis de la normativa migratoria vigente en México, la que se detalla en el siguiente apartado.

4. LEY DE MIGRACIÓN MEXICANA

El Estado mexicano cuenta con una ley vigente en materia de migración publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 25 de mayo de 2011. La última reforma fue publicada en el DOF el 29 de abril de 2022. La ley de migración (LM) tiene 162 artículos, divididos en 8 títulos, donde se establecen los derechos y obligaciones de las personas en

situación de migración; las obligaciones de las autoridades migratorias mexicanas, así como la reglamentación relativa a los tipos de estancia en territorio nacional.

El artículo 1 de esta ley establece de forma clara que el ingreso y salida de extranjeros a territorio mexicano se realizará en el marco de respeto, protección y salvaguarda de sus derechos humanos, de contribución al desarrollo del país y la preservación de la soberanía nacional.

En el artículo 2 se garantiza que la política migratoria mexicana se enmarca en el respeto de los derechos humanos de los migrantes, nacionales y extranjeros, sin discriminación por razones de nacionalidad, género, etnia, edad y situación migratoria, con especial atención de grupos vulnerables, tales como: menores de edad, mujeres, indígenas, adolescentes y personas de la tercera edad. Cabe resaltar que en este artículo México se compromete a no considerar las situaciones de migración irregular como delitos, ni a prejuzgar como comisión de ilícitos imputables a migrantes por el hecho de encontrarse en situación de indocumentados.

En el artículo 6, la ley reconoce a los extranjeros todos los derechos y libertades de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), así como todos aquellos reconocidos en los tratados y convenios internacionales de los que el Estado mexicano forma parte, sin realizar distinción alguna en función de su condición migratoria.

Así, el Estado mexicano, en concordancia con el artículo 11 de la CPEUM, garantiza el derecho a la libre circulación para ingresar, permanecer, transitar y salir de su territorio con respeto de la normativa y las políticas migratorias vigentes. La LM en su artículo 7 replica esta garantía con el único límite de que nadie pueda ser requerido de comprobar su nacionalidad salvo por la autoridad competente en situaciones y circunstancias determinadas por la normativa vigente.

En el caso específico de niñas, niños y adolescentes, además de los derechos de la CPEUM y los provenientes de tratados internacionales, se les garantiza todos los derechos y libertades establecidos en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, incluyendo el derecho a la no privación de la libertad por motivos migratorios.

Asimismo, la LM estipula, conforme a los artículos 73 y 74, que todo niño, niña y adolescente migrante sea documentado como visitante por razones humanitarias, en cuanto se determine cuál es el interés superior de la niña, niño o adolescente. La vigencia de esta autorización se debe extender hasta que se concrete el acto administrativo migratorio y se dicten las medidas de protección especial. Se prohíbe que, en ninguna circunstancia, la autoridad migratoria tenga autorización para devolver, expulsar, deportar, retornar, rechazar en frontera, o no admitir a una niña, niño o adolescente.

En el artículo 8 se reconoce el derecho de los migrantes a la educación y servicios médicos provistos por los sectores público y privado sin importar su condición migratoria y sin que se les imponga restricciones mayores a las establecidas para los mexicanos.

El artículo 9 determina que los jueces y oficiales del Registro Civil no puedan negar a los migrantes la autorización de los actos del estado civil ni la expedición de documentos, tales como: acta de nacimiento, reconocimiento de hijos, matrimonio, divorcio y muerte.

En el artículo 10 se reconoce como principio el derecho a la preservación de la unidad familiar para los migrantes que pretendan ingresar o que residan en territorio nacional de forma regular.

Los migrantes en todo el territorio nacional, según los artículos 11 y 12, gozan del derecho a la procuración e impartición de justicia, así como a presentar quejas en materia de derechos humanos y al reconocimiento de su personalidad jurídica. En caso de que se dicte sentencia condenatoria a un migrante, independientemente de su condición migratoria, las autoridades judiciales están obligadas a informarle de los tratados y convenios internacionales ratificados por el Estado mexicano en materia de traslado de reclusos, así como de cualquier otro que pudiera beneficiarlo.

El artículo 13 establece como obligación del Estado mexicano proporcionar a los migrantes y sus familiares toda la información necesaria relativa a sus derechos y obligaciones; los requisitos establecidos para su admisión, permanencia y salida; así como lo relativo a la posibilidad de solicitar el reconocimiento de la condición de refugiado, del

otorgamiento de protección complementaria o de la concesión de asilo político y la determinación de apátrida.

El artículo 14 prevé que en caso de que la persona migrante no hable el idioma español se le proporcione un traductor intérprete. Cuando sea sordo y sepa leer y escribir, se le debe interrogar por escrito o por medio de un intérprete.

Además, si los migrantes obtienen la condición de estancia de residentes temporales y permanentes, el Estado mexicano, conforme al artículo 15, se compromete a promover y garantizar su acceso e integración a los distintos ámbitos de la vida económica y social del país, así como el respeto a su identidad, diversidad étnica y cultural.

En el artículo 16, la LM determina las obligaciones que los migrantes deben cumplir, conforme se detalla a continuación: “I. Cuando se trate de extranjeros con, situación migratoria regular, resguardar y custodiar la documentación que acredite su identidad y su situación. II. Mostrar la documentación que acredite su identidad o su situación migratoria regular, cuando les sea requerida por las autoridades migratorias; III. Proporcionar la información y datos personales que les sean solicitados por las autoridades competentes, en el ámbito de sus atribuciones, lo anterior sin perjuicio de lo previsto en la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental y demás disposiciones aplicables en la materia, y IV. Las demás obligaciones establecidas en la Constitución, en la presente Ley, su Reglamento y demás disposiciones aplicables”.

La Ley de Migración en el Capítulo II, artículo 52, estipula distintos tipos de estancia de extranjeros en el territorio nacional. Cada tipo de estancia se rige por reglas particulares y requisitos distintos, conforme se detallan a continuación:

- Visitante sin permiso para realizar actividades remuneradas. - se autoriza al extranjero la estancia en territorio nacional por un periodo ininterrumpido de 180 días, contados desde el ingreso a territorio nacional, sin que pueda trabajar en ninguna circunstancia.

- Visitante con permiso para realizar actividades remuneradas.- se autoriza también por un periodo de 180 días, siempre y a condición de que cuenten con una oferta de empleo de parte de alguna autoridad, institución académica, artística, deportiva o cultural por la cual perciba una remuneración en el país; o desempeño de una actividad remunerada por temporada estacional, en virtud de acuerdos interinstitucionales celebrados con entidades extranjeras, por un tiempo ininterrumpido no mayor a ciento ochenta días, contados a partir de la fecha de entrada.
- Visitante regional. - se otorga a los extranjeros nacionales o residentes de los países vecinos para ingresar a las regiones fronterizas con derecho a entrar y salir varias veces, sin que la permanencia exceda de siete días. No tienen permiso para recibir remuneración en el país.
- Visitante trabajador fronterizo. - se otorga a los extranjeros nacionales de los países con los cuales limita México, para permanecer hasta por un año. Cuenta con permiso para trabajar a cambio de una remuneración en el país.
- Visitante por razones humanitarias. - se otorga a los extranjeros que se encuentren en cualquiera de los siguientes supuestos: a) ser ofendido, víctima o testigo de algún delito cometido en territorio nacional; b) ser niña, niño o adolescente migrante, en términos del artículo 74 de esta Ley, y c) ser solicitante de asilo político, de reconocimiento de la condición de refugiado o de protección complementaria del Estado Mexicano, hasta en tanto no se resuelva su situación migratoria. Si la solicitud es positiva se les otorgará la condición de estancia de residente permanente.
- Visitante con fines de adopción. - se otorga a los extranjeros vinculados con un proceso de adopción para permanecer en el país hasta que se dicte la resolución, se inscriba en el registro civil la nueva acta del niño, niña o adolescente adoptado, así como se expida el pasaporte respectivo y todos los trámites

necesarios para garantizar la salida del niño, niña o adolescente del país.

- Residente temporal. - autoriza al extranjero a permanecer en el país hasta por cuatro años, con la posibilidad de obtener un permiso para trabajar a cambio de una remuneración. Además, se les permite solicitar posteriormente la internación de las siguientes personas como residentes temporales: a) hijos del residente temporal y los hijos del cónyuge, concubinario o concubina, siempre y cuando sean niñas, niños y adolescentes y no hayan contraído matrimonio, o se encuentren bajo su tutela o custodia; b) cónyuge; c) concubinario, concubina o figura equivalente, acreditando dicha situación jurídica conforme a los supuestos que señala la legislación mexicana, y d) padre o madre del residente temporal.
- Residente temporal estudiante. - autoriza al extranjero a permanecer en el territorio nacional por el tiempo que duren los cursos, estudios, proyectos de investigación o formación que acredite que va a realizar en instituciones educativas pertenecientes al sistema educativo nacional, hasta la obtención del certificado, constancia, diploma, título o grado académico correspondiente.
- Residente permanente. - autoriza al extranjero a permanecer en el territorio nacional de manera indefinida, con permiso para trabajar a cambio de una remuneración. Se otorga por las siguientes razones: (i) asilo político, reconocimiento de la condición de refugiado y protección complementaria o por la determinación de apátrida; (ii) preservación de la unidad familiar; (iii) jubilados o pensionados de un gobierno extranjero o de organismos internacionales o de empresas particulares por servicios prestados en el exterior, con ingresos que les permita vivir en el país; (iv) por decisión del Instituto, conforme al sistema de puntos establecido conforme a la LM.

En el Título Quinto, denominado de la Protección a los Migrantes que Transitan por el Territorio Nacional, los artículos 66 al 76 reconocen los

derechos de los migrantes protegidos en la CPEUM, tratados y convenios internacionales de los que el Estado mexicano sea parte durante su tránsito por el territorio nacional para garantizar su seguridad sin importar su situación migratoria.

El artículo 67 reconoce el derecho a no ser discriminado y ser tratado con respeto. El artículo 68 establece que la presentación de los migrantes en situación irregular solo podrá realizarse por el Instituto nacional de Migración y no puede exceder de 36 horas. Al momento de la presentación las personas migrantes en situación irregular tienen derecho a que se les proporcione información acerca de: sus derechos y garantías; el motivo de su presentación; requisitos establecidos para su admisión; notificación de manera inmediata a su consulado de la presentación; la posibilidad de regularizar su situación migratoria y la posibilidad de constituir garantía.

Durante el procedimiento administrativo migratorio, el artículo 70 reconoce el derecho de toda persona migrante a la representación legal, así como el respeto a los siguientes derechos: debido proceso; a ofrecer pruebas; tener acceso a las constancias del expediente administrativo migratorio; contar con un intérprete y a que las resoluciones de la autoridad migratoria estén debidamente fundadas y motivadas.

La ley reconoce, en el artículo 73, las diversas situaciones de vulnerabilidad en las que se pueden encontrar las personas migrantes, tales como: mujeres víctimas de delitos, niñas, niños y adolescentes migrantes, las personas con discapacidad y las personas adultas mayores; por lo que, establece la obligación del Estado de brindarles atención adecuada en función de los diferentes factores, o la combinación de ellos, que causen la situación de vulnerabilidad detectada por las autoridades competentes.

En el artículo 76, la ley prohíbe las visitas de verificación migratoria a lugares donde se encuentren migrantes albergados por organizaciones de la sociedad civil o personas que realicen actos humanitarios, de asistencia o de protección a este grupo social.

Como se puede apreciar de este breve resumen de la LM, el Estado mexicano se considera obligado a promover y facilitar los procedimientos migratorios en un marco de respeto de la dignidad y los derechos

humanos garantizados por la normativa nacional vigente, así como por las obligaciones asumidas en los diversos tratados sobre la materia ratificados por México.

5. POLÍTICA MIGRATORIA DEL GOBIERNO DE MÉXICO 2018 - 2024

Una vez expuesta la Ley que reconoce derechos a las personas en situación de migración, así como los compromisos asumidos por el Estado mexicano, corresponde revisar la política migratoria vigente, establecida por el actual gobierno hasta el año 2024.

La política migratoria mexicana, conforme a lo estipulado en la LM, y a lo enunciado por el gobierno de turno, está diseñada para garantizar el respeto pleno de los derechos humanos, a través de un enfoque multi-sectorial, pluridimensional, corresponsable, transversal, incluyente y con perspectiva de género, en base a siete pilares que combinan su implementación y gestión, tales como (Unidad de política migratoria, 2019, p. 28):

- Responsabilidad compartida. - a través de la renovación del diálogo con los gobiernos centroamericanos para impulsar el desarrollo en la región y la movilidad laboral, turística y comercial. Atender la movilidad internacional en tránsito hacia Estados Unidos para garantizar la protección de las y los conacionales que se encuentran en territorio estadounidense y de quienes retornan a México como víctimas del recrudecimiento de las políticas migratorias de ese país (Unidad de política migratoria, 2019, p. 28).
- Movilidad y migración internacional regular, ordenada y segura; la migración irregular. - a través de la revisión de los esquemas, requisitos y procedimientos para la atención de la migración y la movilidad en sus distintas modalidades: familiar, laboral, estudiantil, turística, de negocios, por salud, cultura, con miras a mejorar y simplificar los trámites correspondientes. No se excluye impulsar programas de regularización

migratoria, así como la flexibilización de los procesos burocráticos (Unidad de política migratoria, 2019, p. 29).

- Fortalecimiento institucional. - implica renovar las instituciones consagradas a la materia migratoria para que analicen y adquieran nuevas habilidades y competencias. Diseño de reformas estructurales necesarias para atender el fenómeno migratorio de manera integral, transversal, interinstitucional, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. Renovar el sistema de información estadística a fin de que provea elementos para la adecuada toma de decisiones. Dotación de infraestructura eficiente y moderna, particularmente en los puntos de internación de las fronteras norte y sur de México, que incorporen tecnologías de la información para facilitar el ingreso y la identificación de personas (Unidad de política migratoria, 2019, p. 28).
- Integración y reintegración de personas en contextos de migración y movilidad internacional. - a través del empoderamiento de las personas migrantes, refugiadas y beneficiarias de protección complementaria para que se conviertan en miembros plenos y activos de nuestra sociedad. Destacar sus contribuciones positivas y promover la inclusión y la cohesión. Refuerzo del trabajo coordinado y el acompañamiento con las y los defensores de derechos humanos, las organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales, con la finalidad de crear puentes de comunicación que se traduzcan en el ejercicio efectivo de derechos (Unidad de política migratoria, 2019, p. 32).
- Desarrollo sostenible. - con la finalidad de satisfacer las necesidades actuales de las personas en comunidades expulsoras y receptoras de migrantes. Lograr la autosuficiencia regional. Asegurar que la actividad económica mejore la calidad de vida de todas las personas a través del uso eficiente de los recursos (Unidad de política migratoria, 2019, p. 33).

En definitiva, conforme a lo manifestado por Alejandro Encinas Rodríguez, Sub-secretario de Derechos Humanos, Población y Migración, la

política migratoria actual del Estado mexicano tiene un enfoque “intersectorial, internacional, intergubernamental y con vinculación social, en coherencia con la naturaleza multidimensional de los procesos migratorios. Tendrá operación articulada de manera horizontal en el ámbito del gobierno federal; coordinada con los gobiernos estatales y municipios; además de cooperativa y solidaria con las organizaciones de la sociedad civil.” (Unidad de política migratoria, 2019, p. 35)

6. RESULTADOS PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante los dos años, 2021 y 2022, en los que se viene ejecutando este proyecto, primera y segunda fase de investigación, se ha logrado hacer contacto con diferentes albergues de migrantes en la ciudad de Mexicali, tales como: Peregrino, Camino Nuevo Amanecer, entre otros. Esto no fue fácil en un principio. Se logró gracias a la relación de colaboración iniciada con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) con sede en Mexicali. Dicho organismo internacional buscaba una institución que brindara atención jurídica gratuita a los migrantes que lo requirieran.

Gracias a los objetivos comunes de trabajo entre OIM y la FDM de la UABC, a través del presente Proyecto, es que se logró ingresar a los albergues antes mencionados para realizar Brigadas de asesorías jurídicas gratuitas, a través del Bufete Jurídico gratuito de la FDM. Dichas brigadas se realizaron en el segundo semestre del año 2021 y el primer semestre del año 2022. Para dar las asesorías jurídicas acudieron profesores adscritos como abogados al Bufete, las investigadoras, así como estudiantes de la FDM que realizan servicio social o prácticas preprofesionales en el BJJG. Posteriormente, en diciembre de 2022, se realizó una brigada de salud en colaboración con el Instituto mexicano de Seguridad Social y la Facultad de Enfermería de la UABC para vacunar a niñas y niños del Albergue Camino Nuevo Amanecer.

A través de estas actividades, se pudo conversar con grupos de migrantes de diferentes nacionalidades y conocer sus necesidades jurídicas. En la gran mayoría de los casos, se descubrió que se encontraban en espera de que se suspendiera el Título 42, iniciado a causa de la pandemia

COVID-2019, o de una decisión respecto a solicitudes de asilo presentadas a Estados Unidos (USA). Es decir que, su intención no era migrar a México, sino a USA. Requerían asesoría jurídica sobre trámites migratorios para USA. Esta fue una gran sorpresa, algo que no se esperaba, pero que no representó un altibajo para el desarrollo del Proyecto.

Gracias al trabajo colaborativo con OIM, a través del personal de protección, quienes visitan periódicamente los albergues existentes en la ciudad de Mexicali, acordamos que remitirían casos de migrantes que necesitaran asesoría jurídica sobre el procedimiento migratorio mexicano al BJG de la FDM.

Además, OIM realiza dos veces al año, en mayo y octubre, Ferias de atención consular para la población migrante de Mexicali. A través de las Ferias, OIM pone en contacto a los Consulados de Haití, Guatemala, El Salvador y Honduras, con sede en Tijuana, con sus nacionales asentados en Mexicali, quienes no tienen recursos económicos para viajar a Tijuana. A estas ferias, se invita también a diversos organismos públicos y del sector civil del Estado de Baja California, entre ellos el BJG de la FDM, para que contribuyan a atender necesidades de la población migrante.

En las asesorías jurídicas brindadas en las 3 primeras Ferias consulares, se descubrió que no solo asisten los migrantes que buscan obtener un estatuto migratorio en México, o que se encuentran tramitando el reconocimiento como refugiados, sino también migrantes en situación regular que requieren apoyo para realizar diversos trámites, tales como: inscripción de sus hijos nacidos en México, debido a que les falta algún tipo de documentación; trámites para matrimonios, entre otros.

El sábado 13 de mayo de 2023, la OIM y la Facultad de Derecho Campus Mexicali de la UABC realizaron de forma conjunta la I Feria Consular y de servicios para personas migrantes de este año en las instalaciones de dicha unidad académica. Se contó con la participación de los Cónsules de Honduras, El Salvador y representantes de la Embajada de Haití en México, quienes expedieron cédulas de identidad, actas de nacimiento y pasaportes a sus nacionales.

Más de 15 instituciones y organizaciones del sector público y privado ofrecieron diversos servicios a la población migrante asistente, entre las

que destacan Gobierno de Baja California, Secretaría General de Gobierno de Baja California, Gobierno de Mexicali, Jurisdicción Sanitaria, Fundación Scalabrini, Instituto Municipal de la Mujer, Dirección Municipal de Derechos humanos, Registro Civil Municipal, entre otras. Asimismo, se realizaron actividades lúdicas con las niñas y niños que acompañaron a sus familiares gracias al apoyo de Save the Children México. Cabe resaltar que el Bufete Jurídico Gratuito de la FDM participó nuevamente para brindar asesoría jurídica gratuita a personas migrantes sobre trámites de regularización migratoria, asuntos familiares, civiles, entre otros.

Esta es la cuarta feria consular en la que participa la FDM en el marco del trabajo colaborativo que se realiza con OIM desde hace dos años. En este contexto, la FDM a través del Bufete Jurídico Gratuito atiende casos de personas migrantes en temas migratorios, civiles, familiares, entre otros. De esta manera, la FDM realiza brigadas de asesoría jurídica, impulsa el programa de voluntariado de estudiantes en albergues de migrantes y estudia el fenómeno migratorio en la ciudad de Mexicali, involucrando a profesores y estudiantes con la finalidad de realizar actividades de vinculación sobre problemas sociales actuales y atender las necesidades del grupo vulnerable en contexto de migración.

Esta feria fue especial, pues, gracias al trabajo conjunto entre la FDM, OIM y el Registro Civil, se logró celebrar un matrimonio de migrantes en las instalaciones de dicha unidad académica. Los contrayentes son Josué Marcelino Miranda Rodríguez (Honduras) y Gilma Yesenia García Rivera (El Salvador), ambos se conocieron en las caravanas que llegaron a Mexicali en 2018, tras huir de la violencia y la falta de oportunidades en sus respectivos países con la intención de migrar a USA. Esta pareja es una muestra de muchas personas migrantes que atraviesan México para llegar a Estados Unidos, y debido a diferentes situaciones, como no tener la documentación necesaria o las políticas migratorias demasiado estrictas de dicho país, se quedan en Mexicali en tránsito por varios años, sin tener aún decidido si continuarán tratando de migrar a USA o se quedarán en esta ciudad.

Aun cuando falta un año y medio para finalizar este proyecto de investigación, se puede afirmar que los objetivos planteados se han cumplido preliminarmente, de la siguiente manera:

1. Determinar las causas de tránsito, movilidad y residencia desde la perspectiva de los migrantes.

Se ha determinado que la principal causa de movilidad de los grupos de migrantes en Mexicali es ingresar a USA. Formaron parte de caravanas que llegaron a México huyendo de la violencia, las situaciones políticas difíciles y la extrema pobreza en la que viven en sus países de origen.

2. Analizar la situación jurídica de los grupos de migrantes en nuestra localidad.

El porcentaje de migrantes que desean regularizar su situación migratoria en Mexicali es bajo. Por ello, no se produce un nivel elevado de integración social en la sociedad mexicalense. Los que presentan solicitudes de refugio en México son los haitianos.

3. Identificar las características y motivaciones de los grupos de migrantes que deciden convertirse en residentes y su integración en la comunidad.

Deciden quedarse en Mexicali quienes han sido deportados de USA o no han conseguido la documentación necesaria para presentar sus solicitudes de migración o refugio en Estados Unidos.

En este contexto, cabe resaltar que, en el perfil migratorio de México, OIM recuerda que, desde agosto de 2022, USA anunció que se cerrarían las inscripciones a nuevas personas en el Programa de Protocolos de Protección de Migrantes (MPP) y desafiliaría a las que ya estaban en MPP. A partir de octubre de 2022, se ampliaron las expulsiones bajo el Título 42, en la frontera sur de Estados Unidos, a los nacionales de Venezuela; lo que disminuyó el porcentaje de personas venezolanas en tránsito por la región. Así, muchas personas optaron por permanecer de manera temporal en países de tránsito, tales como México. OIM recuerda que el Título 42 se expandió para incluir a nacionales de Cuba, Haití, y Nicaragua en enero de 2023 (OIM, 2022, p. 2).

Así, el 10 de mayo del presente año, la CNDH emitió un comunicado en el que celebró el fin del Título 42 como política adoptada por el gobierno de USA para la expulsión inmediata de personas en contexto de migración en sus fronteras (CNDH, 2023, p. 1). Anteriormente, la CNDH se pronunció sobre el Título 42, en el Informe Especial sobre los Protocolos de Protección a Migrantes (MPP) - Programa Quédate en México, 2019-2021. Análisis de su impacto en los derechos humanos de las personas en movilidad en México, subrayando la ilegalidad de la política migratoria nacida del gobierno de Donald Trump, consistente en la expulsión de personas migrantes que ingresaban a dicho país de manera irregular (CNDH, 2021).

Desde el 12 de mayo de 2023 el gobierno de USA finalizó la aplicación del Título 42. Esto significa que el Departamento de Seguridad Nacional dejará de requerir a las personas, que no sean ciudadanos estadounidenses y que busquen entrar a los EUA por puertos de entrada terrestre o terminales de ferry, muestren esquemas de vacunación completos contra el COVID-19, entre otras restricciones. Ello no implica que el gobierno de USA modifique su política migratoria y autorice el ingreso de las personas migrantes que viajan en condición irregular.

Si bien es cierto, las autoridades estadounidenses no utilizarán el Título 42 para expulsar de manera inmediata a las personas migrantes, no obstante, continúan vigentes las leyes que consideran ilegales los cruces irregulares, por lo que, quienes esté sujetos a procedimientos y los solicitantes de asilo deberán permanecer en centros de internamiento en USA mientras se resuelve su situación jurídica. La normativa que se aplicará a partir del 12 de mayo es el Título 8. Esta normativa establece consecuencias graves por cruzar la frontera de manera irregular. Las personas que ingresen a USA sin solicitar primeramente asilo serán expulsadas, por lo que, con la aplicación de este Título una persona expulsada está sujeta a una prohibición de ingreso a dicho país por al menos cinco años y puede enfrentar un proceso penal por cualquier intento posterior de cruzar la frontera de forma ilegal (CNDH, 2023, p. 2).

El fin de la aplicación del título 42 cambió el panorama migratorio en Mexicali. Entre mayo y junio del presente año, muchos de los albergues de migrantes de la ciudad se quedaron sorpresivamente vacíos, debido a

que los migrantes que lograron cruzar para presentar su expediente en USA o solicitar refugio ya no retornaron a Mexicali.

Las citas para el ingreso a USA se hacen a través de la aplicación CBP ONE. En la frontera con Mexicali, es decir en Calexico, California, se reciben 70 citas diarias. El final del título 42 significa que los migrantes pueden ingresar a presentar sus solicitudes migratorias o de refugio y permanecer en territorio estadounidense hasta por 2 años en espera de los resultados de los procedimientos iniciados. No obstante, esto no implica que estén en situación regular ni garantiza que el resultado sea positivo para los migrantes que tienen documentación. A quienes se presentan sin documentos, son calificados como migrantes irregulares y son retornados a Mexicali.

Si el fin de la aplicación de esta normativa tiene efectos positivos o negativos para el flujo migratorio en Mexicali, es algo que aún se tiene que observar. Los resultados se verán con el transcurso del tiempo, en función de la cantidad de solicitudes migratorias y de refugio que sean aceptadas o rechazadas por el gobierno de USA.

7. CONCLUSIONES

La movilidad humana en el mundo ha cambiado en las últimas décadas. Atrás quedan los años en que la migración se daba solamente a causa de las guerras. Actualmente, las condiciones sociales y políticas difíciles, la violencia interna y la extrema pobreza son las que motivan a miles de personas a iniciar una larga, dura y peligrosa caminata desde Centroamérica hasta USA.

En los últimos 7 años, México se ha convertido no solo en lugar de paso obligatorio por su cercanía con USA sino en el lugar de permanencia de muchos migrantes que no logran ingresar a dicho país. La ciudad de Mexicali, capital del Estado de Baja California, es una de las ciudades de tránsito obligatorio hacia USA. En los últimos años se ha convertido en el hogar de muchos migrantes que aún se encuentran en un limbo jurídico y que no deciden migrar a México, pues, conservan la esperanza de lograr ingresar a Estados Unidos. Por esta razón, la ciudad recibe un

porcentaje alto de migrantes que no tienen la intención de forjar una vida en la sociedad mexicalense.

Con el fin del título 42, el fenómeno migratorio en la ciudad de Mexicali se encuentra en el vértice de un cambio importante. La decisión de quedarse en Mexicali será tomada por muchos migrantes en función de la cantidad de rechazo de solicitudes de migración o refugio que realice el gobierno de USA. Quienes no sean aceptados, serán retornados a México y no querrán volver a sus países de origen, por lo que, en estas circunstancias, es muy probable que finalmente decidan regularizar su situación migratoria en Mexicali.

En cuanto a la normativa migratoria en México, se aprecia que, aunque proclama la protección de los derechos humanos de los migrantes, debido al cambio del flujo migratorio producido en los últimos años, necesita una actualización o reforma que regule de mejor manera las situaciones actuales. El gobierno mexicano ha iniciado este año un proceso de reforma legislativa en materia migratoria. El reto consiste en lograr dicha reforma a través de una normativa que esté en consonancia con el Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, así como a la Ley Marco Regional en Materia de Migraciones con Enfoque en Derechos Humanos adoptada en el seno del Foro de Presidentes y Presidentas de Poderes Legislativos de Centroamérica, la Cuenca del Caribe y México (FO-PREL).

Respecto a la política migratoria mexicana, es necesario fortalecerla en diversos frentes. Se debe reestructurar el enfoque y adecuarlo a la nueva situación de movilidad humana iniciada con el fin de la aplicación del Título 42, que probablemente aumente el flujo migratorio. Se deben incrementar las campañas de información dirigidas a las personas migrantes que transitan por México para que sean conscientes de sus derechos humanos reconocidos en el orden jurídico mexicano; conozcan los riesgos de caer en redes del tráfico ilícito de personas; tengan presente que el otorgamiento de tarjetas por razones humanitarias u otro documento que ampare su tránsito en México, no les garantiza el ingreso a USA.

8. REFERENCIAS

- Centro de Estudios Migratorios/Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas/ Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración /Secretaría de Gobernación (2019). Nueva política migratoria del Gobierno de México 2018 – 2024.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2013). Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México. OEA/Ser.L/V/II. Doc 48/13.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (CNDH) (2023). Pronunciamiento DGDDH/020/2023. Dirección General de Difusión de los Derechos Humanos.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (CNDH) (2022). Informe especial caravanas 2021. Nuevos retos para las movilidades en México. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Quinta visitaduría general.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (CNDH) (2021). Informe especial sobre el estado que guarda el tráfico y el secuestro en perjuicio de personas migrantes en México 2011 – 202. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (CNDH) (2021). Informe Especial sobre los Protocolos de Protección a Migrantes (MPP)- Programa Quédate en México, 2019-2021. Análisis de su impacto en los derechos humanos de las personas en movilidad en México. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Congreso de la Unión (2014). Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014. Última reforma publicada en el DOF el 26 de mayo de 2023.
- Congreso de la Unión (2011). Ley de migración. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 25 de mayo de 2011. Última reforma publicada en el DOF el 29 de abril de 2022
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023). Censo de Población y vivienda. Baja California.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2002). Perfil migratorio de México. Boletín anual.

SABERES DE FRONTERA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD CULTURAL MIGRANTE. EL CASO DE LA COMUNIDAD MARROQUÍ DE SANT MATEU (CASTELLÓN, ESPAÑA)

TOMÁS SEGARRA-ARNAU
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de identidad ha sido definido como un proceso de construcción permanente (Hall, 2003), y fuente de tensiones (Castells, 2001), así como derecho individual y colectivo basado en el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como principal patrimonio de la Humanidad.

Las colectividades humanas tienden a la puesta en marcha de procesos de acción y discurso mediante ciertos elementos simbólicos como la tradición y la ideología. Buscan así su representación única, aquello que los diferencia del resto de grupos humanos. Hall (2003) calificó este proceso como la producción de efectos de frontera. También Arendt (2005) se refirió a los procesos de acción y discurso como aquellos mediante los cuales nos mostramos como somos, haciendo aparición en el mundo humano y, por tanto, dotando de sentido y de experiencia a lo que hacemos, aunque ello suponga una fuente de tensiones que deriva del hecho de que cada ser humano construye su representación en el mundo social a partir de una pluralidad de identidades (Castells, 2001).

Siguiendo este argumento, Guichot-Reina (2002) definió la identidad como una suma de pertenencias. Esta cuestión tiene implicaciones que enfrentan la creación efectos de frontera ya que suponen una formación ciudadana para garantizar la convivencia y el acceso a la participación en la vida pública en igualdad de condiciones. La suma de pertenencias implica dar más importancia a aquello que une a las colectividades

humanas y no a lo que las separa, así como respetar a cada grupo social independientemente de sus orígenes culturales, fortaleciendo la pertenencia a la comunidad política en la que se convive.

De acuerdo con Castells (2001) el cambio de siglo trajo consigo una tensión entre lo global y lo local y, en consecuencia, una oposición entre globalización e identidad que está modelando la realidad del mundo actual. Este es el contexto en el que se constituyó la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón, España). Esta comunidad está compuesta en la actualidad por unas doscientas personas, y supone aproximadamente un 10% de la población de esta localidad. La comunidad empezó a formarse durante la primera década del presente siglo. La procedencia de sus miembros es muy variada. Hay personas venidas de las zonas del sur desértico, de las montañas del Atlas, de la región del Rif, de grandes ciudades y también de pequeños pueblos. Esto repercute en la gran diversidad cultural del propio grupo: algunas personas solamente hablan bereber, otras solo árabe, mientras que algunas dominan ambas lenguas. Los motivos que movieron a estas personas a emigrar fueron de carácter laboral, y se insertan en un contexto generalizado de llegada de población extranjera en un país, España, que tradicionalmente había sido emigrante.

Los colectivos inmigrantes se encuentran abiertamente expuestos a estas tensiones entre lo local y lo global, dada la transgresión fronteriza que su viaje implica. Budarick (2016) sostiene que durante las primeras décadas del siglo XXI los movimientos migratorios se han definido como procesos culturales en los que las personas migrantes han sido vistas como forasteras e incluso como amenazas para la sociedad receptora. En este sentido Sennett (2013) ha caracterizado al migrante como un ser que sufre: el desplazado sobre el que impacta la cultura en su nuevo lugar y se aferra a sí mismo. Bhabha (2003) ya desarrolló argumentos similares con anterioridad, al destacar que la cultura que el desplazado desarrolla en su nuevo hogar, es al mismo tiempo similar y diferente de la cultura de su lugar de origen. Esto, consecuentemente, genera puntos de encuentro y de conflicto y sitúa al migrante en un entre-medio cultural, concepto que se relaciona claramente con el de producción de efectos de la frontera.

En este sentido, para la comunidad marroquí de Sant Mateu, cruzar el Estrecho de Gibraltar implicó un gran salto, no en cuanto a la construcción de una nueva identidad, sino en referencia a la reconstrucción de la propia cultura. De este modo, los miembros de la comunidad marroquí de Sant Mateu experimentaron un proceso de desplazamiento en el que, según argumenta Bhabha (2003), una parte de su cultura original no llevó a cabo el viaje. En consecuencia, la nueva identidad cultural de esta comunidad es a la vez parecida y diferente a la del lugar de origen.

En este trabajo presentamos resultados parciales de una investigación más amplia que se llevó a cabo con la comunidad marroquí de Sant Mateu, a la que nos hemos referido anteriormente. Uno de los objetivos de la investigación se concretaba en identificar las transformaciones habidas en la comunidad marroquí desde que dejaron su país de origen. En el caso de este texto, nos centramos en aquellas transformaciones que implicaron una construcción de la identidad migrante y que produjeron saberes de frontera.

2. METODOLOGÍA

La investigación se enfocó como un estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 1998, 2012; Yin, 2009), aunque combinó también elementos de la etnografía (Angrosino, 2012; Atkinson y Delamont, 2012; Hammersley y Atkinson, 1994; Rockwell, 2008), y de la investigación biográfico-narrativa (Bolívar et al., 2001; Moríña, 2017). Esta composición metodológica respondía a las necesidades que emergían a lo largo del proceso de investigación: la comprensión profunda de la experiencia de las personas investigadas, así como de la comunidad marroquí en su conjunto desde un punto de vista intrínseco.

Las herramientas que se utilizaron para la recogida de datos fueron, la observación participante, las notas de campo, los grupos de discusión, y las entrevistas en profundidad de corte biográfico dado que a través de ellas podemos “producir una identidad” (Bolívar et al., 2001).

Se realizaron dos entrevistas en profundidad a sendos informantes que destacaban por encontrarse entre los miembros más activos de la comunidad marroquí en términos de participación y compromiso. Estas

entrevistas tuvieron un carácter biográfico. Los ejes temáticos siguieron un desarrollo cronológico que incluyó cuestiones relativas a su vida en Marruecos, el tránsito a España, su vida como inmigrantes y expectativas de futuro.

En los dos grupos de discusión participaron un total de 15 miembros de la comunidad. Se abordaron asuntos como el proceso migratorio, cuestiones de multiculturalidad, conceptualización de la extranjería, historia de la comunidad marroquí en Sant Mateu y planes de futuro.

Estas fuentes de información se codificaron del siguiente modo. La entrevista con el primer informante se llevó a cabo en dos sesiones (códigos EO1 y EO2). Con el segundo informante se realizaron siete sesiones (códigos EM1, EM2, EM3, EM4, EM5, EM6 y EM7). Los grupos de discusión se codificaron como GD1 y GD2. Por otro lado también se obtuvo información a partir de una breve investigación documental y se recogieron notas de campo. Estas fuentes se engloban bajo el código DC.

Los participantes fueron seleccionados a partir de una negociación con la comunidad marroquí en la que se tuvieron en cuenta los años vividos en la población y el grado de participación en los dos principales espacios socio-culturales de la comunidad: la mezquita y la asociación. De modo adicional, se procuró que los participantes en los grupos de discusión fuesen variados siguiendo criterios de edad, procedencia y nivel de estudios. Por otro lado, todos los participantes en la investigación fueron hombres. Esta cuestión atendió al hecho de que fueron ellos los primeros en emigrar, y por tanto podían tener una visión más amplia del devenir de la comunidad marroquí desde un punto de vista histórico. Todos los participantes fueron informados de las finalidades de la investigación y se obtuvo su correspondiente consentimiento.

La información recogida a lo largo de la investigación se analizó en tres fases consecutivas. En las dos primeras se siguieron los criterios de agrupación por categorías de la información en bruto (Rubin y Rubin, 1995), y de codificación abierta de Strauss y Corbin (2002) para identificar los conceptos resultantes de la investigación. La tercera fase, siguiendo también a estos últimos autores, consistió en llevar a cabo una codificación axial de los datos en base a los objetivos de la investigación. En esta

última etapa del análisis, se tuvieron en cuenta los criterios de pertinencia y relevancia en la investigación, tomándose en cuenta únicamente aquellas categorías que afectaban directamente a las cuestiones planteadas en los objetivos, y a la recurrencia de la información procedente de diversas fuentes (Cisterna, 2005).

En relación con las transformaciones en la identidad cultural, la codificación axial tuvo como resultado la estructuración de tres categorías principales de las que surgieron otras categorías y fenómenos. Fueron las siguientes:

- a) Rasgos identitarios. Se identificaron cuatro grandes categorías que operaban en la transformación de la identidad cultural del colectivo marroquí: un cierto sentimiento de inferioridad, una diversidad cultural en origen, un distinto significado de la solidaridad y el bien común, así como una distinta afección de las esferas pública y privada en el campo social.
- b) Resiliencia. Se hallaron procesos de resiliencia en los ámbitos del idioma, la religión, el trabajo y el hecho de enfrentar la soledad.
- c) Extranjería. En este sentido se encontraron diversas visiones críticas hacia la identificación del colectivo como migrante o extranjero, así como un posicionamiento en un mundo sin fronteras que identificamos con el concepto de identidad terrenal desarrollado por Morin (1999).

Por último, esta investigación siguió el modelo de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad propuesto por Guba (1989) a partir de la persistencia en el campo de estudio, el retorno de información a la comunidad marroquí, la triangulación de la información, las posibilidades para proveer conocimiento en otros campos similares y la descripción del proceso seguido para la producción de información.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan estructurados a partir de las principales categorías que hemos definido en el apartado metodológico.

3.1. RASGOS IDENTITARIOS

El primer rasgo a destacar, relacionado con la diversidad cultural de la procedencia de la comunidad marroquí de Sant Mateu, se observa principalmente en las lenguas habladas así como en las peculiaridades dialectales e identitarias de las diversas regiones. Por sus lugares de procedencia, la comunidad distingue principalmente tres: la cultura rifeña, la de la región de Souss-Massa y la del Atlas. Sin embargo también hay que tener en cuenta otras variables, tales como la procedencia del campo o de la ciudad, el nivel de estudios y otros aspectos que afectan a la vida cotidiana:

Por ejemplo la comida. Los del norte tienen una manera de cocinar una comida, pero los del sur la hacen un poco diferente. La lengua, las ropas, las cosas... Por eso hay veces que se dice: “oh, eso no es bueno para nuestra cultura”, pero para otra cultura sí es bueno [GD2].

Otra cuestión importante en cuanto a los rasgos identitarios de la comunidad marroquí es la presencia del Islam en la esfera pública de Marruecos. La comunidad no ve una distinción clara entre el ser musulmán y marroquí, entre el hecho nacional y el religioso. Recuerdan algunos aspectos que son muy diferentes respecto a España en este sentido, como la existencia de un ministerio islámico que se encarga de mantener las mezquitas y a sus imanes. Este organismo vela por el cumplimiento de los preceptos islámicos en el espacio público durante el Ramadán. El derecho religioso está en estos casos por encima de cualquier otro [GD2].

Cuando hablan de su cultura, los miembros de la comunidad destacan la solidaridad como una de sus principales virtudes. Destacan el hecho de ayudarse mucho entre ellos:

El marroquí también es una persona que está ayudando a los demás. Si por ejemplo viene uno y te pregunta por la calle, no te dice “ve a la derecha”. No. Te acompaña hasta el sitio donde tenías que ir. Te acompaña hasta la casa, si buscas una casa: “vamos, te acompaño hasta la casa” [EO1].

Al compararse con la sociedad de acogida, se ven más solidarios. Por ejemplo, practican habitualmente la buena vecindad, que relacionan con

el hecho de ser humildes y de considerarse un solo cuerpo, tal y como el Islam apunta:

Tenemos cosas en nuestra cultura que vosotros no tenéis. Hay veces que, por ejemplo, me falta harina. Entonces voy a mi vecino: “¡Eh! Mohamed. ¿Puedes darme un poco de harina?” No somos personas orgullosas. Hay que bajar abajo, porque ahora estamos encima, pero mañana estaremos debajo de la tierra. Eso te da un valor con la gente, te respetan. Por eso decimos que vivimos como un solo cuerpo. Si te duele algo, te duele todo. La gente no puede vivir sola [EM4].

Otro aspecto a destacar en esta reconstrucción cultural es el papel autoritario del padre a quien se debe guardar un gran respeto, y pedir su permiso para cualquier decisión importante que se deba tomar. Uno de los informantes señala que en España la relación entre el padre y el resto de la familia es más permisiva, aunque ante situaciones de conflicto se reproducen los modelos patriarcales traídos de Marruecos [EM2].

Finalmente se advierte cierto sentimiento de inferioridad respecto a la comunidad de acogida en esta construcción de la identidad cultural. La comunidad recuerda que, por lo general, el nivel de estudios es inferior, pero que aquellos que sí los tienen no se ven reconocidos por parte de la administración. Sus títulos no se homologan, deben realizar cursos puente y, como en muchos otros aspectos de su día a día, se ven obligados a aportar una gran cantidad de documentación con el gasto que ello implica en cuanto a traducciones juradas [EO1].

3.2. PROCESOS DE RESILIENCIA

La investigación da muestras de que en la construcción del entre-medio cultural hay ciertos procesos de resiliencia que desempeñan un papel fundamental. En cierto sentido, la propia cultura de la comunidad les facilita ser resilientes. Esto se ejemplifica en la adaptabilidad de ciertas prácticas, como por ejemplo las religiosas. Así lo recuerda uno de los informantes cuando destaca que se puede ser musulmán en cualquier parte. No se necesita una mezquita, ni tampoco a un intermediario sagrado para practicar el Islam [EO1]. Se dieron algunas situaciones más en relación con la religión que hay que citar. Hay que decir que la comunidad contó prácticamente desde su creación con un local destinado a mezquita. En principio este espacio fue una cochera alquilada. Con el

paso de los años y la consolidación del grupo, se adquirió en propiedad un local y se crearon dos asociaciones para su gestión, una de carácter cultural y otra religiosa, de acuerdo con la legislación española en la materia.

Cuando la comunidad dispuso de esta mezquita, tuvo que retrasar el rezo del viernes por la tarde, el más importante de la semana, por encontrarse dentro del horario laboral de la mayoría de sus miembros. Por otro lado, en esta mezquita no se lleva a cabo la tradicional llamada a la oración. Quien está interesado en acudir a la mezquita, debe informarse por otros medios, como las aplicaciones de telefonía móvil. En cierto modo esto contribuye a diluir la responsabilidad de ir a rezar. En Marruecos la llamada a la oración se vive de un modo muy diferente:

En Marruecos, para llamar a la gente para venir a rezar, bueno, cada pueblo, cada ciudad, dentro de 50 metros o 100 hay una mezquita que tiene un altavoz. Tú puedes llamar a la gente que no tiene el reloj ni la hoja de la hora. Cuando escuchan la llamada, pueden venir para rezar. Aquí no. Aquí, mira, no puedes hacer el altavoz. El que está interesado tiene que descargar el horario en su móvil, o tiene una hoja con cada hora [EM3].

También para seguir los preceptos del Corán, la comunidad se ve en la obligación de adaptar su dieta. El consumo de ciertos alimentos procesados se evita por temor a que contengan ingredientes procedentes del cerdo. De modo general tampoco consumen carne cuando dudan de que esta no sea “halal”, o tienen que desplazarse a otros municipios para comprarla, dado que en el pueblo no hay carnicería que siga el rito:

Allí en Marruecos no tienes ninguna duda de que vas a comer cosas “halal”. Y aquí tienes que buscar doscientos por cien entre las pastas, las cosas dulces, la mortadela... Así que prefiero comer solo verdura. Para comprar un kilo de carne de cuatro euros tengo que gastar diez en gasolina. Aprovechamos el viaje para comprar más cosas, pero nos cuesta [EM3]

No tenemos la tienda de comprar carne, porque la manera de matarlo es otra. Pues por eso tenemos que viajar a Vinaroz o a Benicarló, donde hay carnicerías halal muy grandes, y allí hacemos la compra de la carne [EO2].

Otra práctica religiosa que necesitan adaptar es el sacrificio durante la fiesta del cordero. En Marruecos, es el padre quien se encarga de

sacrificar él mismo al animal en el domicilio familiar. Por el contrario, en España esta práctica está prohibida por cuestiones sanitarias. Los marroquíes tienen que desplazarse nuevamente a Vinaroz, donde se encuentra el matadero más cercano y llevar a cabo el ritual en sus instalaciones.

La adaptación idiomática es otro asunto que cobra fuerza en el proceso de construcción identitario, y no sólo en la dimensión del aprendizaje de las lenguas de la comunidad de acogida, que son el catalán y el castellano, sino también en la relación con la misma comunidad marroquí. En este sentido, dada la diversidad de procedencias de los miembros de la comunidad, algunos de ellos hablan solo árabe; otros, bereber, mientras que en algunos casos se usan con fluidez ambas lenguas, e incluso se domina el francés. Para estos últimos es más fácil aprender las lenguas de la comunidad de acogida, generalmente el castellano, mientras que el catalán tan solo se habla por parte de las generaciones más jóvenes, que lo aprenden en la escuela.

Aquí hay una doble situación que condiciona el aprendizaje, o mejor dicho el no aprendizaje, del catalán. Por una parte, la comunidad de acogida suele dirigirse mayoritariamente a los la comunidad marroquí en castellano. Algunos de ellos entienden perfectamente el catalán, pero no se atreven a utilizarlo. Por otro lado, desde un punto de vista instrumental, para los marroquíes es más útil aprender el castellano, dado que el conocimiento de la lengua común a todo el Estado les puede facilitar la movilidad por cuestiones laborales.

Cuando uno me habla en valenciano, entiendo. Pero para responder... no puedo responder. Depende de la zona y aquí en España el más utilizado en todos los sitios es el castellano. Me gustaría aprender el idioma, porque cuando hablas valenciano, por ejemplo, a la gente le gusta, le gusta mucho que uno hable su idioma [EO2].

La comunidad es consciente, sin embargo, de que hablar catalán sería positivo para su integración en la comunidad de acogida. De hecho, recuerdan que sucede algo parecido con el bereber como lengua minorizada frente al árabe en Marruecos:

Por ejemplo, trabajábamos en una empresa tres que hablábamos bereber y uno que hablaba árabe. No sabía bereber. Y siempre hay un choque

porque no le gusta que hablemos bereber, porque no nos entiende [GD2].

Otras cuestiones que también generan procesos de adaptación son las laborales y el distanciamiento respecto a la familia y a las amistades. Este sentimiento de soledad junto a las dificultades para obtener un trabajo, o que los que encuentren se hallen por debajo de su cualificación profesional, general a menudo una sensación de arrepentimiento por haber abandonado Marruecos.

3.3. LA EXTRANJERIDAD

Llega un momento en esta construcción de la identidad cultural en que los miembros de la comunidad deben plantearse si solicitar la nacionalidad española.

¿Por qué no? Aquí vivimos 11 meses al año. España es mi país también. Si tengo derecho, ¿por qué no aprovecho para tenerla? [EM4].

Con la obtención de la nacionalidad también se acaban muchos trámites administrativos que los marroquíes deben llevar a cabo para trabajar en España, se facilita la movilidad por toda Europa y la posibilidad de trabajar en cualquier país de la Unión [EO2]. Sin embargo otros derechos que otorga la nacionalidad, como por ejemplo, los de participación política, no se aparecieron en las entrevistas ni en los grupos de discusión.

A pesar de todo, el hecho de sentirse extranjero no desaparece aunque se obtenga la nacionalidad española. Esta sensación no solo se tiene en España. Los marroquíes relatan que cuando vuelven a sus ciudades y pueblos de vacaciones, ya no sienten que pertenecen a aquel lugar. Su visión sobre la realidad social de Marruecos ha cambiado al vivir fuera del país. Ámbitos como el civismo de la población o la administración pública, la sanidad y la justicia, son criticadas [GD1, EM1, EM2]. Por lo general, la comunidad es consciente de que su cultura ya no es la misma:

Y si bajo ahora a Marruecos,... ahora tengo una cultura que cambia. Es como si tienes un vaso de leche y cada día tiras una gota de café. Al final el color va a cambiar. Pues cuando ahora bajo a Marruecos, encuentro las cosas muy cambiadas [EM4].

Cuando voy me siento un poco extranjero en mi familia. Ellos te ven un poco occidental. Antes, cuando estaba mi pueblo, iba al hamam que hay allí cada pocos días. Pero ahora mi familia me ha construido una ducha en casa. Me dicen: “te puedes duchar porque vosotros estáis acostumbrados a ducharos cada día en España” [EO2].

Uno de los informantes afirma que su experiencia y las transformaciones que ha experimentado su cultura le han hecho ver que cualquier persona debería tener derecho a vivir donde quisiera sin importar sus creencias y sí el respeto entre todas las personas. La condición humana nos iguala:

Estamos encima de la Tierra. Nadie está completo. Siempre se necesita algo. No se puede vivir solo. El Profeta dice que la gente tiene que vivir como un cuerpo. Si te duele una mano, te duele la cabeza también [EM4].

Sin embargo, a pesar de que este sería su deseo, no deja de verse como un extranjero, y esa sensación es extensible al resto de la comunidad:

Somos siempre extranjeros. Si tenemos nacionalidad o no tenemos nacionalidad, somos siempre extranjeros. Te digo la verdad. No es la cosa de la nacionalidad. Somos extranjeros cien por cien [EM4].

Nosotros cuando llegamos a Marruecos, la gente siempre nos mira y nos ve extranjeros. Y si estás aquí también te ven extranjero. Aunque te integras, te ven extranjero [GD2].

El que es extranjero, es extranjero siempre [GD1].

4. CONCLUSIONES

Los resultados ponen de manifiesto que en esta reconstrucción de la identidad cultural entraron en juego ciertos procesos que denominamos saberes de frontera. Se trata de un conjunto de aprendizajes que, siguiendo los postulados de las teorías sociales del aprendizaje, emergen de situaciones cotidianas tales como la necesidad de regular su situación legal en territorio español, la construcción de la mezquita destinada al uso por parte del conjunto de la comunidad, la creación de una asociación islámica, y la integración intracomunitaria y con la comunidad de acogida. Saberes que, en definitiva, se sitúan en ese entre-medio de la cultura al que aludíamos anteriormente, en una tensión entre la adaptación y la resistencia. Aprendizajes que afectan a cuestiones tales como lo lingüístico, lo religioso y la relación entre religión y Estado, el trabajo,

la soledad, la solidaridad dentro del grupo, la diversidad cultural, el patriarcado y la subalternidad.

En su proceso de reconstrucción cultural, los miembros de la comunidad marroquí de Sant Mateu tuvieron que convertirse en otros sin dejar de ser ellos mismos (Marín, 2012). Este proceso no estuvo exento de aprendizajes dado que en este caso,

El aprendizaje es interpretado como la reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo, de tal forma que el sujeto mismo es reconfigurado, y, al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos, ya sean textos, otras personas, eventos sociales o instituciones (Lave y Packer, 2011, p. 21).

Estos procesos de aprendizaje se encuentran en una especie de frontera entre la resistencia y la necesidad de adaptarse al nuevo campo cultural: el diferente trato de la práctica religiosa, o de la separación entre lo público y lo privado (Llorent e Ivanescu, 2013), entre otros aspectos, son cuestiones que generan esta necesidad de adaptación (Jordán, 1993). Y, sin embargo, al mismo tiempo, la comunidad marroquí se esfuerza por reproducir su propia cultura y, por tanto, en resistir la acción uniformizadora. Este esfuerzo por la reproducción cultural genera en diferentes situaciones que, aunque tengan un escaso valor simbólico (Ming-Cheng, 2015) son para los marroquíes un recurso valioso. Las cuestiones relativas a la dieta o la celebración de la fiesta del cordero son ejemplos ilustrativos de estas pequeñas resistencias.

Ante la comunidad marroquí se abre la necesidad de conciliar las tensiones que generan la adaptación y la resistencia. Esta conciliación debe entenderse como la necesidad de mantener la identidad dentro de unos límites coherentes en relación al hecho de saltar de una cultura a otra (Wenger, 2001). El resultado de esta conciliación no siempre es armonioso, pero sí generador de efectos y saberes de frontera que se sitúan en este entre-medio de la cultura al que se refiere Bhabha (2003).

Uno de los más importantes saberes de frontera que emergieron en los resultados de la investigación fue el sentimiento de extranjería vinculado con el proceso de construcción de una identidad cultural migrante. Este sentimiento no tiene que ver con la adquisición o no de un cierto estatus legal, sino con una determinada manera de ver el mundo y de

situarse en él. Un sentimiento que, al mismo tiempo, parte de una dificultad: ser uno mismo en el lugar propio y verse a sí mismo en otro lugar.

8. REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Atkinson, P. y Delamont, S. (2012). Perspectivas analíticas. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos, (pp. 369-408). Gedisa.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bhabha, H.K. (2003). El entre-medio de la cultura. En S. Hall, y P. D. Gay, (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 94-107). Amorrortu.
- Budarick, J. (2016). Tracing the Global Themes of Media and Migration. *Cultural Studies Review*, 22 (2), 171-173.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. II: el poder de la identidad. Siglo XXI.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Guichot-Reina, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación: del Multiculturalismo a la Interculturalidad. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 25-44.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall, y P.D. Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13 – 39). Amorrortu.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12-22.
- Llorent, V.J. e Ivanescu, C. (2013). La religión como currículo social: educación, valores e Islam en Europa. *Educação e Pesquisa*, 39 (4), 1017-1028.

- Marín, F.X. (2012). Identitat, territori i mobilitat: apunts per a una antropologia de la immigració. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30 (2), 13-22.
- Ming-Cheng M.L. (2015). Conceptualizing “unrecognized cultural currency”: Bourdieu and everyday resistance among the dominated. *Theory and Society*, 44, 125-152.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida. Metodología biográfico - narrativa. Narcea.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M.I. Jociles y A. Franzé. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 91-103). Trotta.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sennett, R. (2013). El extranjero. Dos ensayos sobre el exilio. Anagrama.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Morata.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudios de casos. Morata.
- Stake, R. E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.

LA INFRA-CIUDADANÍA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN MOVIMIENTO

CARLOS MANUEL GARCÍA LORENTE
HAMED ABDEL LAH ALI

1. INTRODUCCIÓN

Según el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2016) “vivimos en sociedades políticamente democráticas, socialmente fascistas” donde a algunas personas se les trata como ciudadanas de pleno derecho, a otras que aun siendo ciudadanas son tratadas discriminadamente como no ciudadanas y el resto (personas migrantes o/e ilegales) son consideradas como “salvajes” y tratadas como subhumanos.

Si extrapolamos esta categorización al factor etario, el grupo privilegiado sería el de los adultos, el segundo grupo sería la infancia y adolescencia autóctonas y el tercero, el de los menores extranjeros no acompañados Niñez en Movimiento (NeM)²²³. Y como indica la profecía autocumplida o el teorema de Thomás, el sistema que les excluyó, a fin de encubrir su ineficacia y premeditada e indolente apatía, acabará fomentando su relato oficial: los “salvajes” no quieren ni pueden formar parte de la sociedad que “debidamente” los acoge.

2. DISCUSIÓN

La organización SOS Racismo no ha cesado de denunciar en sus informes anuales que el racismo institucional no solo fomenta, sino que “legítima y abriga” al racismo social cotidiano hasta tal punto que se está

²²³ Por operatividad, preferimos utilizar la segunda nomenclatura (NeM) como se indicará más adelante. Cada vez que utilicemos la palabra ‘niño’, nos referiremos a: niños, niñas, adolescentes y jóvenes, menores de 18 años.

naturalizando la “justificación de la desigualdad” (Idáñez, 2011) padecida por los colectivos más vulnerables. Lo que resulta:

«especialmente preocupante la existencia de prejuicios racistas en los servicios sociales y concretamente en los servicios sociosanitarios, que presuntamente son los que habrían de velar por la tutela y la asistencia de las personas susceptibles de padecer situaciones de discriminación; en estos, existen “profesionales” que están reproduciendo las actitudes discriminatorias mediante la utilización de estereotipos sobre las personas inmigrantes y cuya falta de objetividad deja mucho que desear» (Manzanos, 1999:163).

3. PREMISAS

De ahí que, aquellos que se dediquen al ámbito del trabajo social han de tener presente las siguientes premisas:

- a. La manera de enmarcar un caso delimita e influye en cómo solucionarlo.
- b. El acercamiento puede ser etnocéntrico o culturalista.
- c. La relación profesional/usuario puede envolver implícitamente dinámicas de fuerza (dominante/ dominado) a las que el primero ha de renunciar.
- d. El Trabajo Social ha de ser Intercultural: defender activamente a los usuarios en calidad de ciudadanos a fin de empoderarles.
- e. Objetividad no es sinónimo de neutralidad: ¿de qué lado se está?

Respecto a esto último y en concordancia con la profesora María José Aguilar, esta propuesta tiene

“como todas, un carácter político, quizás más explícito que otras, al visualizar la intervención como un instrumento transformador de los programas sociales, dando mayor énfasis a la autodeterminación de los participantes y al aprendizaje emancipatorio o liberador” (Idáñez, 2011, p.160).

4.-NIÑOS EN MOVIMIENTO (NEM)

FIGURA 1. Actividad llevada a cabo con NeM en Ceuta por miembros de la asociación Digmun.



4.1. DEFINICIÓN

A mediados de los noventa del siglo pasado, entre las personas migrantes a Europa irrumpió de manera exponencial un nuevo perfil, el de los niños, niñas y adolescentes no acompañados. Ante este fenómeno, cada país miembro y desde distintos dominios designó al novedoso colectivo con diferentes nomenclaturas: Menor Extranjero No Acompañado (MENA), Menor Extranjero Indocumentado No Acompañado, Menor Migrante No Acompañado, Menor en Estado Abandonado, Menor Separado, Menor Refugiado No Acompañado.

Sin embargo, por operatividad conceptual optamos por la denominación “Niñez en Movimiento” (NeM) puesto que:

- Primero, el mal uso del término MENA envuelve tintes despectivos.
- Segundo, abarca las diferentes causalidades que pudieron empujar a cada NeM a embarcarse en su proyecto migratorio.
- Y tercero, porque

“enfatisa la noción de proceso, dinamismo y movilidad intrínseca a la experiencia migratoria. De igual manera, obliga a la adopción de enfoques holísticos e integrales de análisis y atención pública coherentes

desde un enfoque de derechos, capaces de abordar los derechos de NNA migrantes sobre los principios de la CDN” (De la Riva,2014, p.10)

La ONG Save the Children precisó en la segunda década de este siglo que con el término NeM se hacía referencia a:

“aquellos niños y niñas que se desplazan por diferentes razones, voluntaria o involuntariamente, dentro de un país o entre países, con o sin sus padres y madres o cuidadores/as principales, y cuyos traslados pueden exponerles a situaciones de riesgo (o de mayor riesgo) de recibir una atención insuficiente, de sufrir explotación económica o sexual, maltrato, abandono o cualquier otra forma de violencia” (Dottridge, 2012: 22)²²⁴

4.2. PERFIL DE LOS MENORES²²⁵

EL perfil de estos NeM es tan variopinto en cuanto a su mutabilidad, diversidad y complejidad que se hace imprescindible tener en cuenta la especificidad individual de cada sujeto en el diagnóstico inicial para una adecuada atención. Las diferencias culturales junto a las características y necesidades individuales de cada joven, implican la necesaria diferenciación y diversificación de las intervenciones.

4.1. NEM MARROQUÍES

Aun teniendo un mismo origen cultural no constituyen un grupo uniforme.

- Varón con bastantes hermanos, 12 y 17 años.
- Escolarizado con bajo nivel de cualificación.
- Relación con su familia.
- Su nivel de madurez mayor a la de su edad.
- Varios intentos para cruzar la frontera

²²⁴ En De la Riva, 2014. p.12

²²⁵ Subrayamos que todos los datos que aportamos en este trabajo son sacados de los informes presentados por las fundaciones y asociaciones citadas.

- Proyecto migratorio claro: conseguir documentación y trabajar pronto.
- Mejorar su situación personal y familiar.
- Movilidad geográfica según la consecución de sus objetivos.
- Algún tipo de experiencia laboral.
- Prefiere actividades formativas (FP).
- Choque entre sus expectativas y la realidad.
- No contempla el retorno.

En este grupo se han de resaltar tres subgrupos:

- a- El primer subgrupo, procedentes del ámbito rural.
 - Proviene de aldeas del interior del país.
 - Conocen sólo su estilo de vida, lo que dificulta adaptarse.
 - Generalmente el viaje lo ha pagado la familia.
- b- El segundo subgrupo provenientes de la zona urbana.
 - Quieren vivir como los jóvenes autóctonos.
- c- El tercer subgrupo, “en la calle” y/o “de la calle”.
 - Son los más jóvenes.
 - Huérfanos o de familias desestructuradas.
 - Sin escolarizar.
 - Impulsivos, asumen riesgos sin miedo.
 - Problemas de conducta.
 - Socializados en la ley del más fuerte. “Sobreviven como sea”.
 - Desconfían de los adultos. Las autoridades representan represión.
 - Problemas de salud y de adicción. Patologías mentales.
 - Potenciales víctimas de explotación infantil

4.2. NEM SUBSAHARIANOS

(Mayormente su procedencia suele ser de Mali, Senegal, Gambia, Guinea Conakry, Camerún etc.)

- Proviene de situaciones de extrema pobreza.
- La familia paga el viaje.
- Poca conflictividad.

4.3.- INFORMES SOBRE LOS NEM Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

Para hacer frente a los desafíos que planteaba este fenómeno y teniendo como marco la CDN y el Derecho Comunitario tanto las Naciones Unidas, la Unión Europea como sus diferentes miembros, así como las Comunidades Autónomas, emitieron leyes en las que se exigían respetar los derechos del menor y el principio de su interés superior.

En 2019 se celebró en Madrid un seminario internacional organizado por UNICEF en el que participaron decenas de expertos y profesionales de instituciones privadas y públicas con el objetivo de “compartir buenas prácticas, desafíos y desarrollar de forma conjunta un plan de acción con soluciones duraderas para niños no acompañados y separados en situaciones de vulnerabilidad grave que quedan fuera del sistema de protección” (UNICEF, 2020, p.7). En dicho seminario se recomendó lo siguiente:

- Ser tratados como niños y niñas que son, no como inmigrantes, de lo contrario se les impediría el acceso a servicios de “protección e integración social y económica”.
- Cambiar la percepción social que se tiene de estos niños. Su estado de vulnerabilidad no se debe a características naturales ni sociales. Son víctimas y no culpables.
- Siendo adolescentes (desafiantes de límites) requieren de personas adultas referentes que los acompañen, supervisen y reorienten ante algunos impulsos o/y comportamientos inadecuados. De lo contrario, tales tentaciones o/y conductas podrían acarrear graves consecuencias.

- Al tener miedo pueden hacer cosas que den miedo. Al haber sufrido vivencias traumáticas es posible que éstas acarreen conductas temerarias.

Por todo lo dicho, UNICEF aconseja a las autoridades competentes en materia de protección a la infancia:

- Dotar medios humanos, económicos y materiales suficientes.
- Establecer cauces de denuncia y queja
- Abandonar en su totalidad castigos emocionalmente violentos
- Atender las situaciones de explotación sexual y mejorar la detección de casos de trata.

En el informe publicado hace tres años, la Fundación Raíces denuncia que, durante los últimos cuatro años, diferentes administraciones públicas han vulnerado sistemáticamente los derechos básicos de los niños y adolescentes extranjeros no acompañados. La entidad considera que tanto retrasar “la adopción de la tutela”, como negar la condición de infancia a este colectivo

“dejan en suspenso (...) el acceso a su documentación y regularización en España, a la educación y sanidad públicas, al procedimiento de protección internacional y como víctimas de trata, y al apoyo a su autonomía tras alcanzar los 18 años.” (Fundación Raíces, 2020, p.10)

Tal inacción institucional genera secuelas de efecto inmediato:

- En los niños y adolescentes, sentimiento de tristeza, frustración y desprotección.
- En los educadores, saturación, sobrecarga y estrés.
- En las fuerzas y cuerpos de seguridad, intervenciones desproporcionadas, medidas punitivas excesivas, violentas y desmedidas

Y debido a la carencia de “mecanismos de prevención, intervención y reparación”, produce otras secuelas mucho más graves en los NeM a medio/largo plazo:

- Criminalización y exclusión social
- Explotación y abuso
- Conductas autolesivas y suicidio
- Reacciones violentas proporcionales a las amenazas

En consonancia con lo subrayado en informes de entidades internacionales, estatales, autonómicas y locales como UNICEF, el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas, el Defensor del Pueblo español y varias Defensorías del Pueblo autonómicas, la Fundación Raíces considera que las mal llamadas “fugas” o “abandonos voluntarios”, no son más que desapariciones causadas por las “deficiencias estructurales del sistema de protección a la infancia” frente a la violencia.

Cabe señalar que en el 2018 de las 9.737 de denuncias activas 8.419 correspondían a menores extranjeros de los cuales 5.084 se habían fugado de centros de acogida. La Red Europea de Migraciones denunció que entre 2014 y 2019 más de 65.000 menores migrantes habían desaparecido en Europa.

5- LOS NEM EN CEUTA Y MELILLA

5.1. INFORME DE “HARRAGA” DE MELILLA

La asociación melillense “Harraga” ha llevado a acabo un espléndido trabajo de campo en la Cuidad Autónoma en el que, por una parte, deconstruye el relato oficial cuyo argumentario es “frenar el efecto llamada” a los NeM que son incitados a abandonar los centros de acogida haciéndolos “insoportables”, “por no ser un hotel”²²⁶ a través de diferentes tipos de violencia; y por otra, dando voz y protagonismo a este colectivo criminalizado, “mudo e indefenso” muestra la cruda realidad que padece este colectivo cuya “única opción (que les queda es) jugarse la vida de polizón en un barco para completar su crecimiento, formación y una alternativa de vida digna.” (Antúnez, 2016, p.2)

²²⁶ Frase dirigida a los NeM, reiteradamente repetida por los profesionales del centro de acogida “La Purísima”.

Del estudio cuantitativo, resaltaríamos estas barbaridades:

- El 91,21% de los niños no ha pisado nunca un centro de menores antes de llegar a Melilla.
- El 100% se encuentra en situación administrativa irregular.
- El 95% de los niños ha pasado por un centro de menores en Melilla.
- Respecto a lo anterior, el 92% no quieren estar en los Centros por la violencia tanto física como psicológica por parte de las/os educadoras/os.
- También denuncian sufrir violencia por la policial en diferentes escenarios: en la calle, cuando les expulsan en la frontera o les pillan haciendo risky.
- La mayoría de la muestra tiene redes de apoyo en Europa, siendo esto una de las motivaciones para los menores que quieren cruzar el charco.

El estudio enumera siete tipos de violencia padecida por los NeM:

Violencia institucional: módulos, educadores, higiene, vestimenta, asistencia sanitaria. Violencia documental, policial, mediática, sanitaria, poblacional, entre iguales y sexual.

5. 2. INFORME DE APDHA EN CEUTA

Al igual que Melilla, Ceuta pese a ser Ciudad Autónoma tiene sus especificidades: Carece de competencias tanto en Educación como en Salud, la Justicia se adscribe a Andalucía, el área de Menores depende de la Ciudad y no pertenece al espacio Schengen; por lo tanto, quienes no tengan regulada su situación administrativa, no podrán salir de la Ciudad.

Enlazado con esto último, las personas migrantes y los NeM optan por vivir en la calle e intentar cruzar el Estrecho como polizones “para continuar su proyecto migratorio” (APDHA, 2019). Aunque el perfil de los NeM sea aparentemente homogéneo, es necesario tener en cuenta en

cada intervención la especificidad de cada caso y en qué momento del proceso migratorio está el menor. De ahí la necesidad de subrayar que:

- No es lo mismo un chico de Tánger que de Castillejos. (Experiencia en la calle, visado, familia, estudios)
- Los hay que llevan años viviendo en Ceuta (Kafala, tutela dativa, acogida permanente) sin derecho a la escolarización.
- Quienes no están empadronados pese a su situación regulada, se les veta recursos como becas, comedor, libros.

6. RESULTADOS

6.1. ENTRE LA RETÓRICA Y LA LÓGICA

En España “la normativa sobre extranjería aplicable a los MENA prioriza su condición de “menores no acompañados” por encima de su estatuto de extranjeros.” (i Miquel, 2019, p.575). No obstante, entre lo que se ha legislado (retórica) y lo que se aplica en la realidad (lógica y praxis) hay una gran incoherencia (frontera simbólica abismal): en detrimento de su derecho a la protección, los NeM son tratados como personas migrantes, no como menores. La incongruencia es realmente sorprendente, sobre todo cuando se sabe que los Estados que han aprobado la CDN se han comprometido a “respetar los derechos contemplados en ella y garantizar su disfrute a todos los niños y niñas bajo su jurisdicción, sin distinciones de ninguna especie.” (Pilotti, 2000: 7)

No obstante, tal y como pudimos observar en los diversos informes y trabajos de campo llevados a cabo por Organizaciones, Fundaciones y Entidades internacionales, nacionales, regionales y locales, todos claman a gritos, unánimemente y con urgencia lo mismo para con los NeM: el metaderecho. Es decir, el derecho a tener derechos y a disfrutar de ellos al igual que todo ciudadano. Condición sine que non para poder ejercer el derecho a la Participación.

¿Cómo puede un individuo y/o colectivo participar en/de algo cuando se le percibe, no ya como sujeto agente y de derecho, sino que ni siquiera se le reconoce el estatus de sujeto paciente?

Las necesidades detectadas en los NeM “son las propias de chicos y chicas de su edad, si bien es de destacar (que) la diferencia cultural existente y el desarraigo” Proyecto CON RED (2005), multiplican las posibilidades de verse en situaciones de fragilidad y vulnerabilidad, especialmente por estar en la etapa vital donde su personalidad se encuentra en proceso de construcción.

El Proyecto Hombre (2005) señala que el colectivo NeM necesita

- Formación educativa y ocupacional
- Idioma español
- Inserción laboral
- Conocimiento de la cultura receptora
- Habilidades sociales y de autonomía
- Gestión de la documentación
- Atención psicológica
- Integración social en la comunidad de acogida

7. CONCLUSIÓN

Consideramos que cuando tanto los Estados, como las Comunidades Autónomas y sus respectivos municipios:

- consigan cubrir estas necesidades y otorgarles los derechos básicos de Infancia acordados en la CDN y por la Naciones Unidas y UNICEF
- imputen a quien impida hacerlo;
- exijan a que los profesionales del ámbito y los medios de comunicación traten a estos NeM como menores indefensos;
- conciencien y promuevan que la sociedad los perciba como niños desamparados, víctimas y no culpables de su situación de vulnerabilidad;

Solo entonces podríamos hablar de una verdadera y completa ciudadanía. Mientras tanto, estos niños y niñas en movimiento desgraciadamente no cesarán de ser excluidos, criminalizados e injustamente racializados.

8. REFERENCIAS

- Antúnez, M., Driss, N., García, R., & Oliana, S. (2016). De niños en peligro a niños peligrosos. Una visión sobre la situación actual de menores extranjeros no acompañados. Melilla: Asociación Harraga.
- APDHA-Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. «Infancia migrante: Derechos Humanos en la Frontera Sur». Cádiz: APDHA, 2019 (en línea) [Fecha de consulta 05.04.2023]
- <https://apdha.org/media/informe-infancia-migrante-2019.pdf>
- De la Riva, M. C., Blanco, J. G., & GARCÍA, M. P. (2014) Proyecto “Menores en Movimiento: promoción de la participación ciudadana para garantizar sus derechos”.
- Fundación Raíces (2020). Violencia institucional en el sistema de protección a la infancia, Madrid, Fundación Raíces.
- Idáñez Aguilar, M. J. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervenciones sociales dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas prácticas para evitarlo. *Documentación social*, (162), 139-166.
- i Miquel, M. V. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de derecho transnacional*, 11(1), 571-602.
- Manzanos, C. (1999): *El grito del otro: arqueología de la marginación racial*. Madrid: Tecnos.
- Pilotti, F. (2000). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Chile: CEPAL.
- Santos, Boaventura de Sousa (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid: Akal.
- SOS RACISMO. (2009): Informe anual.
- UNICEF Comité Español y Save the Children (2003) *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Generalitat Valenciana.
- UNICEF Francia (2020): *Más allá de la supervivencia. Cómo mejorar la intervención en Europa con niños y niñas migrantes no acompañados y separados que quedan fuera del sistema de protección*. Madrid: UNICEF España.

HABITAR LA FRONTERA CEUTÍ: ENTRE EL MULTICOMUNITARISMO Y EL TRANSCULTURALISMO

HAMED ABDEL LAH ALI²²⁷

1. INTRODUCCIÓN

La globalización comenzó en Ceuta. De este modo fue titulado un artículo que se publicó en el periódico *El Mundo*²²⁸ en el que se resaltaba la trascendencia global de un evento sucedido seis siglos atrás en un minúsculo municipio, cuyo alcance contribuyó significativamente en el “despertar de la Europa Moderna”. Un acontecimiento que según el Doctor en Historia Antonio Carmona Portillo²²⁹ “introdujo a Ceuta en la Europa Moderna”; de ahí que haya de ser considerado como “una fecha histórica”, “simbólica” y un “punto de inflexión” que para el Cronista Oficial de la Ciudad José Luis Gómez Barceló marcó

“una línea divisoria entre dos ciudades diferentes que se sustituyen en el mismo territorio: la medina Sebta y la ciudad de Ceuta. En ese punto se produce una ruptura entre dos visiones diferentes de la cultura, la sociedad, la política, la religión.”²³⁰

Dicho esto, nos preguntamos a qué se debe tanta insistencia en un solo tipo de razonamiento (el metonímico) que - tomando la parte por el todo - desecha aquello que queda fuera de la supuesta totalidad (dos ciudades, dos visiones, dos culturas, dos religiones, sociedades, etc.),

²²⁷ Hamed Abdel lah Ali, profesor de secundaria de Lengua castellana y Literatura en Ceuta, doctorado en Ciencias de la Educación por la UGR. Precisamente este artículo está sacado de un capítulo de mi tesis doctoral citada en la Referencias bibliográficas.

²²⁸ Fernández, A.Mª. (20 de marzo de 2015). La globalización comenzó en Ceuta. *El Mundo*.

²²⁹ La entrada de Ceuta En Europa. 1415. El Legado Portugués. Conferencia pronunciada en la Casa de Ceuta de Cádiz el día 21 de octubre de 2015 en el curso de la XV Jornada Cultural.

²³⁰ *El Pueblo de Ceuta*, el 21 de agosto de 2015.

privilegiando su auto adjudicado estatus panóptico, cuando es harto evidente que “en una relación dialéctica, la exterioridad del contrario es generada en el interior de la relación.” (Santos, 2006b, p. 47).

En Ceuta, una de las comunidades²³¹ que en ella coexisten, lleva siglos habitando el otro lado de la frontera simbólica y sufriendo sus márgenes. A pesar de ello, se ha conseguido con mucho dolor y lágrimas²³², metamorfosear las fronteras de la sociabilidad en unas fronteras sociables, en un “tercer espacio” liminal, híbrido, transcultural que cuestiona conceptos como la homogeneidad, la pureza, la unicidad, lo genuino, lo endógeno y la mismidad.

2. OBJETIVOS

2.1. LA PERCEPCIÓN HEGEMÓNICA DE LA CONVIVENCIA, LA MULTICULTURALIDAD Y EL ISLAM EN CEUTA.

Tras la primera parte de nuestra investigación llevada a cabo con padres y madres AMAD ceutíes mediante Grupos de Discusión²³³ y al observar esa preocupante negatividad con la que los y las participantes percibían su relación con una parte de la comunidad CAPC (menosprecio, invisibilizarían, estigmatización, discriminación y exclusión) creímos conveniente ver hasta qué punto esas percepciones reflejaban la realidad denunciada contrastando sus afirmaciones con las del discurso hegemónico. Para ello hemos seleccionado diversos textos de autores de prestigio pertenecientes al ámbito académico (un sociólogo y una

²³¹ Respecto a las nomenclaturas, a fin de evitar simplificaciones y en referencia a las dos comunidades mayoritarias ceutíes hemos optado por denominar comunidad **CAPC** a la cristiano-agnóstico- peninsular-castellanoparlante y **AMAD** a la arabo-musulmana- amazigh- dariyaparlante.

²³² El profesor Rafael Jiménez Gámez (2010, p.499), gran conocedor y estudioso de la realidad ceutí afirma al respecto: “Se ha practicado una política de marginación del colectivo musulmán, al que se ha explotado. Las relaciones intercomunitarias se han regido por códigos medievales y la pobreza y la marginación se concentran en la población musulmana, lo que produce un tejido social asimétrico.

²³³ Para más información véanse los trabajos del autor de este artículo.

sociolingüista) y tres articulistas que a menudo escriben a nivel local sobre el colectivo arabo-musulmán en general y el AMAD ceutí en particular.

En este apartado empezaremos citando algunas afirmaciones de los autores seleccionados que serán analizados a partir de los conceptos que se van a presentar a continuación. Subrayamos a su vez que los textos son sacados de obras académicas y artículos publicados en la prensa local subvencionada con dinero público.

En referencia a cómo se convive en Ceuta el sociólogo C. Rontomé afirma lo siguiente:

La segregación residencial que padece la ciudad es la expresión del grado de intolerancia soterrada entre las dos poblaciones: los no musulmanes optan por residir en las zonas de Ceuta donde apenas existe población musulmana, y cuando esta crece y se concentra, se produce una nueva migración hacia zonas residenciales, lo que eleva el grado de concentración étnico-religiosa de la población. (Rontomé, 2012, p.355.)

Convivir en una Ciudad “cada vez más africana, más islamizada, menos europea”²³⁴ e “insostenible”²³⁵ con unos “recalcitrantes” “españoles de conveniencia”, “esa quinta columna étnico-religiosa, no sólo estirará cada vez más la brecha entre éstos y los “no musulmanes” sino que:

[...] los recelos, la desconfianza, la sospecha, elevarán un muro suficientemente alto como para que las relaciones entre unos y otros se hagan cada vez más difíciles y tortuosas (...) el futuro de Ceuta no se contempla demasiado halagüeño respecto de ser una comunidad homogénea, al margen de culturas, etnias y religiones diferentes. Mientras en el imaginario de ciertos ceutíes musulmanes siga gravitando la pertenencia a un pasado que nada tiene que ver con la actualidad heredada de la conquista portuguesa.²³⁶

Esta situación es sobre todo una “no natural” multiculturalidad que ha sido minuciosamente estimulada por un aparato “político-económico-financiero” liderado por “los judíos... con el apoyo de la izquierda, de la masonería (primos hermanos de los sionistas), de las ONGs, ...y del

²³⁴ *El Pueblo de Ceuta*. 04 de agosto de 2015.

²³⁵ *El Pueblo de Ceuta*. 08 de julio de 2015

²³⁶ *El Pueblo de Ceuta*. 16 de julio de 2015

apoyo mediático, y de infinidad de palmeros”²³⁷; cuyas “perversas pretensiones” no son otras que las de “acabar con la identidad ancestral europea” mediante “un genocidio pacífico”, la creación de “una masa mestizo-amorfa sin sentido de pertenencia –en detrimento de las poblaciones europeas, con el fin de domeñar su identidad cultural, étnica y religiosa– y, por tanto, voluble y fácilmente manejable”²³⁸ .

El clímax en excesos verbales dignos de exponer íntegramente lo personifica J.L. Navazo, en la misma línea – aunque mucho más radical – que Redondo; dirigiéndose a éste y en relación al aumento de la población AMAD ceutí precisa:

No amigo Juan, no. Aunque de acuerdo contigo en el fondo, yerras en las formas. De “silenciosa” nada, la invasión es flagrante y a la luz del día, con la anuencia, la estulticia y la cobardía de las autoridades y el Estado español. Esta es una ciudad virtualmente entregada y vendida a plazos, invadida en toda regla desde hace poco más de treinta años. ²³⁹

Dos días después, en otro artículo colmado de términos bélicos, reafirma: “(Ceuta es de hecho una ciudad invadida, se lo remarco invadida) de nada sirve meter la cabeza bajo el ala como el avestruz o ir de lelo por la vida, pues créanme que el buenismo es la antesala del fascismo.” ²⁴⁰

Y como si de un mercenario en plena guerra se tratara, el articulista compara Ceuta con una “trinchera” entremezclada que ya ha sido “coloniada” y donde los “colonos” campan a sus anchas por las calles “como si fueran de ellos de toda la vida”; de ahí que urja “tomar medidas preventivas” puesto que –pese a ser “políticamente incorrecto” decirlo– el “axioma” “a más Islam, es decir a más número de musulmanes, mayor inestabilidad” y “ tal y como va esto vamos a tener que empezar otra vez... en Ceuta y a la voz de ya. Sin complejos. ¡Pelayo al poder! Cultura de la defensa, digo.”

Al final de forma insinuada sugiere:

²³⁷ *El Pueblo de Ceuta*. 03 de enero de 2015.

²³⁸ *Ibidem*.

²³⁹ *El Pueblo de Ceuta*. 12 de octubre de 2016

²⁴⁰ *El Pueblo de Ceuta*. 14 de octubre de 2016.

¿Se imaginan a Ceuta sin diez mil colonos, quiero decir personas? ¡Haría casas y trabajo para todos! Y si de paso y progresivamente las acomodaticias autoridades que nos gobiernan, empiezan a hacer sus deberes (lisa y llanamente cumplir con su obligación) y expulsan, progresivamente, a la bolsa supletoria de entre 10 y quince mil infiltrados nocturnos... ¡pues miel sobre hojuelas!²⁴¹

Aumentando la escala de lo local a lo supranacional, como “solución final” nuestro columnista, en una entrevista en otro periódico, cierra el círculo banalizando la crueldad propuesta con el siguiente colofón:

Europa está embarazada no tanto del islam como del islamismo, y la única solución es aligerar demográficamente el continente de una gente que nos va a traicionar. La penetración del islamismo entre los jóvenes europeos me parece más preocupante que la amenaza del Estado Islámico. El problema es que ya son europeos. Sobra una cuarta parte de la población musulmana que no se va a integrar jamás. Y los conversos son los peores.²⁴²

3. DISCUSIÓN

3.1. ETNOCENTRISMO²⁴³ SUPREMACISTA COMO NUEVO RACISMO

Cuánta razón tiene el sociólogo portugués al decir que “vivimos en sociedades políticamente democráticas y socialmente fascistas” (Santos, 2016). Pese a que dábamos por extinguida la lacra del racismo, creyendo ingenuamente que estaba vinculado sólo a determinados momentos pretéritos y que los episodios crecientes -en intensidad y por doquier - de intolerancia no tenían nada que ver con ello, la reaparición del fenómeno, bajo nuevas expresiones menos evidentes pero con muchísimo más sagacidad, nos obliga a desenmascarar sus “nuevos rostros” entendiéndolo “en plural, en sus formas explícitas y en sus formas

²⁴¹ Ibidem.

²⁴² *La Opinión A Coruña*. 18 de septiembre de 2014.

²⁴³ José Carlos de Paula Carvalho (1997, p.181) considera que: “El etnocentrismo consiste en privilegiar un universo de representaciones proponiéndolo como modelo y reduciendo a la insignificancia los demás universos y culturas “diferentes”. De hecho, se trata de una violencia que, históricamente, no sólo se concretó por medio de la violencia física contenida en las diversas formas de colonialismos, pero, sobre todo, disimuladamente por medio de lo que Pierre Bourdieu llama “violencia simbólica”.

más implícitas, en su dimensión, cultural, institucional e interpersonal.” (Buraschi, 2017, p.175).

Mediante la sustitución del término raza por otros connotativamente menos peyorativos como el de cultura, etnia o identidad, los valedores de este nuevo racismo suavizado persiguen legitimar su discurso xenófobo y evitar ser socialmente reprobables y jurídicamente denunciables.

La peligrosidad del racismo contemporáneo se debe a su facilidad de normalización gracias a su capacidad performativa, sobre todo cuando los tipos de racismo señalados se unen: fundamentándose en el paradigma securitario, se construye una frontera simbólica respecto a la otredad por su amenaza; consecutivamente a través de la lógica de la “auto-defensa y la preferencia nacional” se legitima lo que Santos denomina “fascismo social”: “la dimensión institucional del racismo está constituida por el conjunto de políticas, prácticas y procedimientos que perjudican a algún grupo étnico (o racial) impidiendo que pueda alcanzar una posición de igualdad.” (Buraschi, 2017, p.177) y es producido en:

- Los discursos de representantes políticos.
- Las conductas del funcionariado.
- Las leyes discriminatorias
- Las políticas sociales etnocentristas.
- Sin embargo, a pesar de toda la complejidad señalada, no sería complicado destapar la lógica común que subyace las diferentes retóricas utilizadas por los nuevos rostros del racismo. Según Buraschi y Aguilar (2017) hay tres elementos que nos permitirían “reconocer el racismo”: la diferenciación, el esencialismo y la estigmatización.

Por **diferenciación**, los autores entienden el “proceso de producción de la alteridad y de la identidad que se realiza a través de la categorización social.” (p.178); o según afirma el filósofo Gabriel Bello (2006), es el primer momento de la lógica racista: definir o construir el espacio del que se excluye. La línea abismal de Santos o la línea de lo humano fanoniana, es decir la frontera.

La raza, la etnia, la religión son todas variables que pueden transformar a una persona con nacionalidad española en «extranjero» y que, en todo caso, hacen la diferencia a la hora de definir una jerarquía de personas inmigrantes entre personas «más integrables» y personas «menos integrables». (Buraschi, 2017, p.178)

Asignada una categoría, se generaliza.

El esencialismo. Partiendo del principio que considera que la identidad étnico-cultural, al igual que la raza, no es más que un bloque natural, homogéneo, inmutable, rígido, hermético, esencial y estático, los defensores de este tipo de racismo llegan a la conclusión de que “las diferencias culturales son absolutas, inconmensurables, antagonistas” (p.179); es decir las racializan construyendo en términos raciales lo producido socialmente. De esta manera se naturalizan y esencializan las diferencias, normalizando categorías sociales a través del reduccionismo y el determinismo. Y con ello se crea una relación causa- efecto²⁴⁴ entre la categoría construida socialmente y las características reales del grupo/individuo racializados.

La estigmatización: es un proceso cuyo inicio es el de asignar una característica negativa, peyorativa, devaluada, diferenciadora y anormal a una persona o grupo reduciéndolos a “algo inferior, menos humano, más incompleto que aquellos denominados normales.” (Quiles, 1998, p.32). Es la fase final del proceso en el que la lógica racista suele comenzar diferenciando entre la mismidad y la otredad, para acabar deshumanizando esta última tras privarla de cualidades normalmente humanas. “La diferencia se transforma en estigma y se define una relación causal entre la pertenencia a una determinada categoría social y determinadas categorías morales.” (Buraschi, 2017, p.180)

Cabe decir que si las prácticas discriminatorias no suelen ser premeditadas, las representaciones sobre las que se fundamentan pueden ser influenciadas por el discurso de las élites simbólicas, entendidas como un

²⁴⁴ En **Noticias de los nadies**, Eduardo Galeano magistralmente denuncia: “Hasta hace 20 o 30 años, la pobreza era fruto de la injusticia. Lo denunciaban las izquierdas, lo admitía el centro, rara vez lo negaban las derechas. Mucho han cambiado los tiempos en tan poco tiempo ahora la pobreza es el justo castigo que la ineficiencia merece o, simplemente, es un modo de expresión del orden natural de las cosas.” En El País, el 27 de enero de 1996. https://el-pais.com/diario/1996/01/27/opinion/822697209_850215.html

grupo de líderes ideológicos que en la sociedad “tienen “más que decir”, y por ende tienen también un “acceso preferencial a las mentes del público general” (Van Dijk, 1993, p.194). Su “capital simbólico” es debido a la facilidad otorgada por el aparato del poder para acceder “a las formas más influyentes del discurso público...y su control sobre ellos”, ya sean organismos públicos y privados, mass media, partidos políticos, instituciones académicas. Por ello es tan trascendental su cometido en cuanto a la (re)producción tanto de los prejuicios raciales como de las prácticas discriminatorias.

Un cometido ejercido primeramente a través del discurso que, en lo que a esto último respecta, “puede ser en primera instancia una forma de discriminación verbal”²⁴⁵ o un soterrado “racismo de élite” más “indirecto, implícito y sutil” pero no por ello menos peligroso; ya que produce: “[...] el saber y las creencias que influyen en la función y el cambio de opinión de la gran mayoría de la población. Por consiguiente, además de la dominación política, la élite ejerce una dominación social, moral y cultural” (Van Dijk, 1993, p.107).

3.2. COMUNIDAD Y GRUPO IDENTITARIOS: EL FRACASO DEL DISCURSO MULTICULTURALISTA.

En 1992 las Naciones Unidas aprobaron una declaración²⁴⁶ en la que se les reconocía a los grupos minoritarios el derecho a tener, profesar y emplear sus propias culturas, religiones e idiomas (Pérez, 2001, p.260).

Respecto a las diferencias observadas en el tipo de comportamiento entre algunos grupos minoritarios en relación al grupo mayoritario o de la sociedad en general, así como a su grado de acomodación en esta última, John Ogbu (2004) categoriza este fenómeno en “minoría voluntaria” e “involuntaria”.

²⁴⁵ Ídem.

²⁴⁶ “Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas”, véase: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Folleto informativo nº 18 (Rev.1), Los derechos de las minorías.

Por nuestro parte, consideramos imperioso apropiarnos de las dos nociones con las que el sociólogo Santos categoriza la comunidad: comunidad ameba y comunidad fortaleza.

Las comunidades fortaleza, que suelen ser excluyentes, agresivas defensiva u ofensivamente, se autodefinen encerrándose y aislándose de lo exterior. Por esta razón, dentro de este paradigma, se podría destacar las mayoritarias o “mayorizadas”²⁴⁷ y las minoritarias.

Las primeras, tipificadas en la "sociedad colonial", en los que los miembros del grupo dominante, movidos por un ilusorio supremacismo se confinan en su círculo/fortaleza excluyente para no ser “contagiados” por los del grupo inferiorizado.

Mientras que las comunidades fortaleza minoritarias, aun siendo contrarias a las primeras, y a fin de proteger lo poco que sus agresores les han “consentido”, al igual que las “minorías involuntarias” reproducen la misma conducta de auto-enclaustramiento.

Este proceso comunitarista genera exclusión y jerarquización tanto a nivel inter como intracomunitario.

Algo que no sucede con el segundo paradigma de comunidades; el Ameba que - por tener una identidad múltiple, porosa, permeable - está en un proceso continuo e inacabado de construcción y recreación, “una identificación en curso” (Santos, 2003b, p.385) por lo tanto, suele ser más abierta e inclusiva.

En virtud de lo dicho, esquematizaríamos tales paradigmas de la siguiente manera :

²⁴⁷ Subrayar por un lado que, a diferencia de Ogbu (2004), preferimos hablar de grupo minoritario/mayoritario en lugar de minoría/mayoría , ya que el criterio cuantitativo ya no es un reflejo real en muchas sociedades actuales, como puede ser el caso de Sudáfrica; y por otro, esta característica mayoritaria/“mayorizada” (engrosada), ni sus antónimos no son nombradas por Santos, sino que, al igual que la de hegemónica/subalternada son agregaciones atrevidas por nuestra parte y con la que pretendemos reflejar la realidad estudiada.

1. Comunidad fortaleza mayorizada hegemónica.
2. Comunidad fortaleza minoritaria.
3. Comunidad ameba aminorada e inferiorizada.

Los miembros adscritos a la comunidad fortaleza se refugian en una ilusoria e imaginada identidad grupal purista, donde se sienten más protegidos trazando todo tipo de fronteras en sus divesas maneras de sociabilidades del día a día. Si hay un denominador común identitario entre las dos comunidades fortaleza además de su naturaleza excluyente, sería su identificación metafórica con el árbol, cuyas raíces enterradas en la tierra sustentan tanto su copa como sus ramas y que – a fin de proteger su pureza y sanarlas cuando están contagiadas – se han de podar y amputar. Su radicalidad – entendida en todas sus acepciones – así como su narcisismo anteponen el ensimismamiento y el monólogo a la apertura y comunicación. De la misma manera, su etnocentrismo supremacista le impide colocarse horizontalmente – de igual a igual y sin jerarquías – ante la otredad.

Sin embargo, en lo que identitariamente respecta a la comunidad ameba el símil botánico que mejor le corresponde, es el de radicante y rizoma²⁴⁸ ya que ambos persiguen derrumbar la verticalidad jerárquica subyacente en la estructura del árbol.

El radicante se desarrolla en función del suelo que lo recibe, sigue sus circunvoluciones, se adapta a su superficie y a sus componentes geológicos: se traduce en los términos del espacio en que se encuentra. Por su significado a la vez dinámico y dialógico, el adjetivo radicante califica a ese sujeto contemporáneo atormentado entre la necesidad de un vínculo con su entorno y las fuerzas del desarraigo, entre la globalización y la singularidad, entre la identidad y el aprendizaje del Otro. Define al sujeto como un objeto de negociaciones. (Bourriaud 2009, p. 57)

Por lo que, en lugar de hablar de una sola memoria colectiva exclusivamente europea, el actual viejo continente ha de ser concebido como un “espacio de memorias sociales compiladas” (Stallaert 2012 b, p. 179) en el que convergen y se encaran memorias autóctonas y sus contra-memorias provenientes de sus excolonias o/y de las migraciones.

²⁴⁸ Para una comprensión más detallada véase Deleuze (2002).

El discurso multiculturalista apareció como respuesta del pensamiento occidental a la cuestión de la diferencia; derecho reivindicado por los grupos minoritarios que empezaron a visibilizarse en la realidad social, sobre todo con la expansión homogeneizadora de la globalización, los procesos de construcción de los Estados-naciones, el establecimiento y el arraigo de las poblaciones migratorias. Sin embargo el fracaso del multiculturalismo ha sido declarado por los mandatarios²⁴⁹ de los estados europeos más paradigmáticos en lo que a la convivencia intercultural respecta. Pero ¿acaso hay un mismo modelo multicultural europeo? ¿Es lo mismo el asimilacionismo francés y el multiculturalismo holandés, británico o belga?

¿Por qué se alardea tan pomposamente la defensa y promoción del respeto a las diferencias culturales supraestatales, cuando a nivel nacional las entidades subestatales, así como las comunidades minoritarias son discriminadamente subalternadas e invisibilizadas?

Más que multiculturalismo, como dice Alain Touraine²⁵⁰, sería denominarlo “multicomunitarismo” ya que las enormes desigualdades inter e intrasociales o no son denunciadas o son atribuidas a las características culturales “innatas” a los grupos minoritarios en vez de a las injustas políticas redistributivas llevadas a cabo. De ahí la necesidad imperante de una “nueva gramática” que visibilice la compleja realidad polifónica, heteroglósica y liminal.

3.3. PROPUESTAS DESDE EL SUR

Epistemologías del sur, Colonialidad y Transculturalismo

Para una adecuada aproximación a esta nueva realidad compleja y heteroglósica, es necesario una gramática que permita al subalterno hablar de sí mismo en calidad de sujeto protagonista, no de mero objeto al

²⁴⁹ En febrero del 2011 lo hizo el británico David Cameron; cinco meses antes lo había hecho la canciller alemana Angela Merkel; dos semanas después lo corroboró el primer ministro de Bélgica, y en el mismo año que el británico, Francia y Holanda ratificaron al unísono que las políticas multiculturalistas llevadas a cabo durante los últimos treinta años “habían fracasado por completo” (Stallaert, 2012).

²⁵⁰ En Bauman, 2006, p.104.

“margen de la agencia” (Picas, 2011, p.21) problematizado y estigmatizado;

Por ello es necesario un cambio urgente, histórico y civilizatorio ya que nunca antes hubo tanta distancia entre teoría y práctica políticas. Y eso según Santos (2007, p.26) se debe a que se pretendió universalizar toda la teoría social creada básicamente en un mismo marco histórico eurocéntrico y monocultural (Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Estados Unidos) pese a su difícil aplicabilidad y adecuación al resto de las sociedades.

Al hilo de lo anterior, como las teorías políticas de transformación social fueron desarrolladas en esos países del Norte, y la gran mayoría de las prácticas transformadoras acontecidas durante las últimas décadas se produjeron en el Sur, las primeras ni se han dado cuenta de las segundas, ni se han comunicado con ellas y – consecuentemente- las han invisibilizado e infravalorado.

La discrepancia que hay entre la teoría crítica eurocéntrica y las prácticas transformadoras periféricas, se debe a que cuando la primera se formulaba desde su marco histórico cultural invisibilizó las otras realidades; y si en la actualidad éstas son visibles, la arrogancia o/y ceguera de la primera, persiste en no prestarles atención, ya que “se siente incómoda frente a ellas”. (Santos, 2010, p.2)

Tal discrepancia perjudica a ambas partes, puesto que como afirma Santos (2006b, p.16) si “para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante.” Por lo tanto, el primer paso que se debería dar según el sociólogo portugués es “desenmascarar el eurocentrismo disfrazado de universalismo” (en Catalán, 2008).

Si por un lado, no hay soluciones modernas para los problemas que la propia modernidad ha creado y “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2006 p.15), se hace necesario “reinventar la emancipación social a partir del Sur”; esto es, fuera de los centros hegemónicos.

Frente a un posmodernismo derrotista que solo le queda celebrar el “fin de la Historia” por falta de alternativas emancipatorias, nuestro autor – tomando distancia - refuta este tipo de racionalidad “indolente y perezosa” que impide contemplar “la riqueza inagotable del mundo” (Santos, 2006, p. 19)

Tomar distancia supone pues alejarse de los cánones de la versión dominante aproximándose

[...] a las versiones subalternas, silenciadas, marginalizadas de modernidad y de racionalidad, tanto occidentales como no occidentales. Tomar distancia significa entonces estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica, de tal modo que se torna posible lo que llamo la doble sociología transgresiva de las ausencias y de las emergencias (contraponiendo) a las epistemologías dominantes en el Norte global, una epistemología del Sur. (Santos, 2011, p.30)

a- Epistemologías del Sur

Realmente la crítica de Boaventura va dirigida más bien a la incapacidad de la teoría crítica contemporánea - situada en su “post-modernidad reconfortante” (Santos 2003, p.30) - para hacer frente, desde fuera del paradigma moderno, a los problemas creados por este último.

Contrario al trompeteo triunfalista del pensamiento convencional burgués y la jeremiada pesimista del pensamiento crítico eurocéntrico, yo he venido insistiendo, por todo el mundo, que hay alternativas prácticas al actual statu quo del que, no obstante, raramente nos damos cuenta, simplemente porque tales alternativas no son visibles ni creíbles para nuestras maneras de pensar. He venido reiterando, por lo tanto, que necesitamos alternativas, sino más bien maneras alternativas de pensamiento. (Santos, 2011, p.18)

De ahí que para que el conocimiento sea crítico, habría que hacer una crítica al propio conocimiento (Santos, 2003, p. 31). Esto es lo que el sociólogo portugués denomina Epistemologías del Sur, que no es otra cosa que:

[...] la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. (Santos, 2009, p.12)

b- Colonialidad

Consideramos que el concepto “colonialidad” nos podría servir mejor como “nodo epistémico” (Quintero, 2009) para destapar esa lógica subyacente y constitutiva de la modernidad - cuyo meta-relato modernizante y civilizatorio intentó esconder²⁵¹ su afán colonial, disfrazándose de un universalismo carente de espacialidad, por lo tanto exclusivamente paradigmático y extrapolable a todas las naciones que deseen seguir su ejemplo.

De ahí que, si la modernidad fuera el rostro lucido del paradigma eurocentrista hegemónico, la colonialidad sería su cara oculta padecida por los que habitan el otro lado de la línea abismal. Un rostro que encubre la parte colonial erigida sobre las relaciones hegemónicas desigualmente impuestas a las naciones dominadas.

La colonialidad no sólo estaría asociada a formas de dominación o de ejercicio de violencia material, sino que a su vez estaría afiliada a otras formas de violencia relacionadas con los saberes y con la producción de subjetividades. Sería entendida pues como aquel:

[...] ‘patron de poder’ que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (Restrepo, 2007, p.3).

c- Transculturalismo

La transculturación cubana, el nepantlismo y la hibridación mexicana, la criollización de Martinica y el hibridismo australiano entre otros, son algunos de los paradigmas periféricos cuyo denominador común no es otro que el de normalizar su relación con el centro pensando la mezcla

²⁵¹ Quintero, Pablo e Ivanna Petz consideran que las relaciones entre poder y saber modernos fueron ocultadas “especialmente desde de la constitución histórica de las ciencias sociales hasta sus ejercicios disciplinarios más recientes”.

como un proceso productivo, dinámico e inacabado. En palabras de Malinowski en el prólogo de Ortiz (2002, pp.125-126).

Todo cambio de cultura, o como diremos desde ahora en adelante, toda TRANSCULTURACIÓN, es un proceso en el cual siempre se da algo a cambio de lo que se recibe; es un “toma y daca”, como dicen los castellanos. Es un proceso en el cual ambas partes de la ecuación resultan modificadas. Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente.

4. RECAPITULACIÓN

Multicomunitarismo o transculturalismo

Para Santos el mestizaje - al igual que el sfumato²⁵²- es una técnica que, por su “militancia anti-fortaleza”, tiene como función principal debilitar el centro; puesto que si el sfumato crea un espacio de encuentro entre “inteligibilidades diferentes”, el mestizaje destruye la lógica que rige cada una de estas últimas, para reconstruir otra irreconocible y “blasfema”:

Este proceso productivo-destructivo tiende a reflejar las relaciones de poder entre las formas culturales originales (o sea, entre los grupos sociales que las sustentan a través de prácticas sociales); por ello, la subjetividad barroca favorece los mestizajes donde las relaciones de poder son sustituidas por la autoridad compartida (autoridad mestiza). (Santos, 2003b, p.413)

De ahí que habitar la frontera, podría ser la forma más “privilegiada de sociabilidad” debido a las siguientes razones:

- Hace experimentar los márgenes sin sufrirlos.
- Permite el uso selectivo de las tradiciones.
- Debilita la verticalidad jerárquica por la lejanía del centro.

²⁵² Es una técnica pictórica barroca utilizada en el Renacimiento; se cree que fue Leonardo da Vinci el que la inventó definiéndola “sin líneas o bordes, en forma de humo o más allá del plano de enfoque”. Con esta técnica se difuminaban tanto los contornos como los colores de los dibujado desintegrando sus formas.

- Crea nuevas formas de sociabilidad.
- Valora la mismidad tanto como a la otredad

Más que aminorar centros, la subjetividad ameba, fronteriza y transcultural persigue incrementar márgenes, para vivir en ellos sin tener que padecer ningún tipo de marginalidad. Desplazando el centro, lo fronterizo mejora su ubicación puesto que percibe con mayor nitidez la lógica supremacista con la que – encubiertamente - el centro hegemónico naturaliza su inferiorización. Sin embargo, el centro al marginalizar sus contornos los debilita y - como resultado – absurdamente se autodebilita a sí mismo.

El creciente euroescepticismo, así como las reivindicaciones cada vez más nacionalistas de los gobiernos regionales subestatales muestran hasta qué punto la “convivencia” europea está experimentando una intensa crisis, para nada vinculada al fenómeno migratorio y menos aún al islam.

Lo que tampoco se podría negar es que el aumento progresivo de la población europea de confesión islámica o lo que algunos denominan la “islamización demográfica”, evidencia que las transformaciones socio-culturales que están acaeciendo - desde la segunda guerra mundial y no solo en Europa – debido a los movimientos migratorios, así como a la globalización, precisan de “una sintaxis novedosa cuya lectura requiere de un nuevo marco interpretativo.” (Stallaert, 2012 b, p. 175), de instrumentos analíticos diferentes a los utilizados hasta ahora, y de acercamientos metodológicos y epistemológicos más complejos como los propuestos en este humilde trabajo ya que las sociedades – además de ser también complejas – son visiblemente más heterogéneas y diversas.

Discursivamente, desde el ámbito político y académico, la frontera que se está intentando construir en el interior de los países del Norte global - europeos sean o no - es ante todo simbólica, por ello el desafío al que se enfrentan estos países sea más bien con su pasado y su memoria.

Si el multiculturalismo en Europa ha fracasado, ha sido sobre todo por la importancia dada a aspectos folclóricos y celebratorios a través de las diferentes políticas de asimilación o segregación llevadas a cabo. En

lugar de impulsar un multiculturalismo “cívico, de integración ciudadana” (en Stallaert 2012 a, p.5) implicando tanto al grupo mayoritario como a las comunidades minoritarias autóctonas o migradas, con la finalidad de inter/cambiar percepciones, discursos y prácticas e identificaciones, las autoridades de muchos países europeos han optado por el modelo “caricatural y folclórico de las tres S”²⁵³; mediante esto último se celebraban, se promovían y se consumían aquellos marcadores culturales “invariables” y exóticos; y eludiendo las relaciones de poder que, jerarquizaban las diferencias, naturalizaban las carencias y legitimaban la superioridad de la mayoría hegemónica, así como la imposibilidad de encaje/ integración de la parte inferiorizada.

5. REFERENCIAS

- Abdel-Lah Ali, Hamed. (2018). La frontera de la sociabilidad. Cuadernos de pedagogía.
- (2019). "Habitando la frontera: transculturalismo como alternativa al creciente multicomunitarismo en Ceuta." *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias* 7 (1): 159-173.
- (2020). Valoración del Dariya ceutí. Construyendo un tercer espacio transcultural como alternativa al “multicomunitarismo” excluyente. Granada: Universidad de Granada, 2020.
<http://hdl.handle.net/10481/62907>
- (2020). El estatus nepantla del dariya ceutí: entre la bastardía y la inferiorización.
- Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1999). “Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas”. Folleto informativo nº 18 (Rev.1), Los derechos de las minorías. Recuperado en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet18Rev.Isp.pdf>
- Bello G. (2006). El valor de los otros. Más allá de la violencia intercultural. Biblioteca Nueva.

²⁵³ Saris, Samosas, Steel drums (vestimenta, comida y tambor de acero, típicos del sur de Asia y del Caribe). Durante las décadas 70 y 80, en el Reino Unido se festejaban las manifestaciones superficiales de las culturas de estas minorías, primero para que se sintieran orgullosas de sus etnicidades y luego para eludir el racismo.

- Bauman, Zygmunt (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI, Madrid.
- Bourriaud, Nicolas (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Ariadna Hidalgo Editora.
- Buraschi, D., & Aguilar-Idáñez, M. J. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, (26), 171-191.
- Carvalho, J. C. D. P. (1997). Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 1, 181-186.
- Catalán, J. R. (2008). Boaventura De Sousa Santos: El ineludible compromiso de la razón posmoderna. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (116), 247-304.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. 2002. *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Jiménez Gámez, R. (2010). Diálogo o confrontación de culturas en Ceuta?: un estudio de caso en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista de educación*, (352), 431-451.
- Ogbu, John U. (2004). Respuestas de las minorías a la experiencia escolar. *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, septiembre: Monográfico sobre «El éxito escolar de las Españolas y Españoles Gitanos/as» (éxito académico y minorías étnicas) Nº25/26 – Madrid: AEG.
- Onghena, Yolanda. *Del multiculturalismo al transculturalismo. 1983-2006: nuevos tiempos, nuevas miradas*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Ortiz, Fernando (2002). Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. *Letras Hispánicas* 528. Madrid: Cátedra.
- Pérez Portilla, K. (2001). Aproximaciones al concepto de 'minoría'. In *Derechos Humanos. Memoria del IV Congreso Internacional de Derecho Constitucional*, México UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídica
- Picas, J. (2011). Postcolonialismo, conocimiento y poder. *Contribuciones epistemológicas. Intersticios. Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(2), 17-33.
- Quiles, M. (1998). Estigmatización y marginación social de colectivos de jóvenes. In *Xuventude: retos e esperanzas* (pp. 29-53). Servizo de Publicacións.
- Quintero, Pablo e Ivanna Petz. (2009). Refractando la modernidad desde la colonialidad. Sobre la configuración de un locus epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la diferencia colonial. *Gazeta de Antropología*, 25(2).

- Rontomé, Carlos (2012). Ceuta, convivencia y conflicto en una ciudad multiétnica. Instituto de Estudios Ceutíes. Ceuta.
- Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. En: S. Castro y R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 289-304). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). Crítica de la Razón Indolente, Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
- (2003b): La caída del Angelus novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. Bogotá.
- (2006). Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global/Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- (2006b). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: CLACSO
- (2007) La reinención del Estado y el Estado plurinacional. OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, N° 22, septiembre. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22SousaSantos.pdf>
- (2009). Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y emancipación social. México: Siglo XXI - CLACSO.
- (2010). La hora de l@s invisibles. Sumak kawsay /Buen vivir y cambios civilizatorios. León, Irene (Coord.): 13-26. Quito: Fedaeps
- (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16(54), 17-39
- (2016). La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea. Madrid: Akal.
- Stallaert, C. (2012 a). Discursos, políticas y prácticas de convivencia en la Europa del siglo XXI. Una traducción antropológica. *Gazeta de Antropología*, 28(3).
- (2012 b) “Nuevos patrones de identidad y memoria en la Europa transmoderna”, *Ilha Revista de Antropología*, 14(2), 170-184.
- Van Dijk, T. (1993). El racismo de la élite. *Archipiélago*, 14(1993), 106-111

PAISAJES Y CIUDADES FRONTERIZAS
EN LA RAYA IBÉRICA:
CIUDAD RODRIGO, ALMEIDA Y GUARDA

MARÍA ISABEL MARTÍN JIMÉNEZ
Universidad de Salamanca

LUÍS ALFONSO HORTELANO MÍNGUEZ
Universidad de Salamanca

LUIS MIGUEL MATA PÉREZ
Universidad de Salamanca

MARCOS FRANCOS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La frontera hispano-portuguesa en el sector central de la misma, entre la provincia de Salamanca-Distrito de Guarda, atesora unos valores naturales y un rico patrimonio construido, aunque adolece de una atonía demográfica alargada desde el siglo pasado, de manera muy significativa en el tramo Ciudad Rodrigo y Guarda.

La Raya o Raia (en portugués) hace referencia a la frontera entre España y Portugal, un espacio geográfico con poblaciones limítrofes que comparten costumbres, cultura y modos de vida. Esta Raya Ibérica o Raya hispano-lusa, es la frontera más antigua de Europa y también la más larga, pues se fija el 16 de febrero de 1267 con el Tratado de Badajoz y se ratifica el 12 de septiembre de 1297 con el Tratado de Alcañices, y se alarga 1.234 km. Además, el término está asociado al territorio que fluctúa entre pueblos y reinos, y así fue en el caso del límite con la provincia de Salamanca, marcado en el Tratado de Badajoz por el río Côa y mudado al actual en el de Alcañices; los pueblos de la margen derecha del río -las tierras de Riba-Côa- pasaron de Castilla a Portugal.

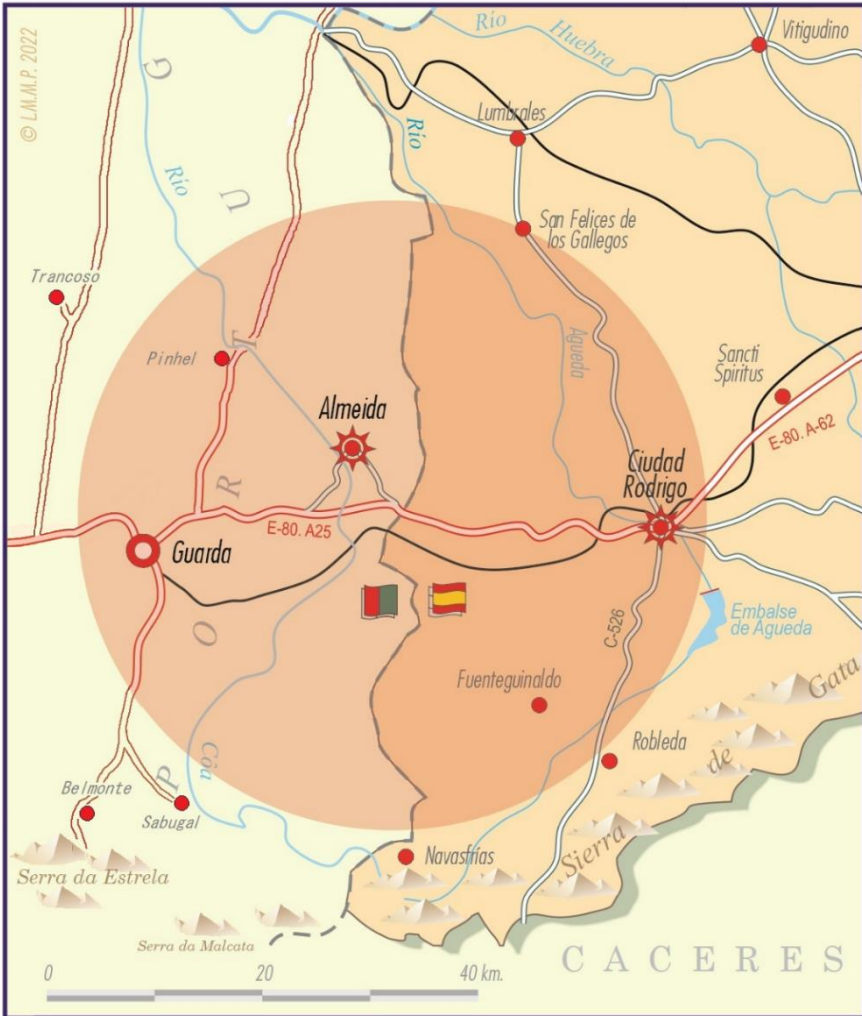
Las luchas históricas por los territorios fronterizos han dejado su huella en los castillos, fuertes y ciudades abaluartadas que jalonan la raya. Cabe citar en la provincia de Salamanca el Real Fuerte de la Concepción o los castillos de Alberguería de Argañán, El Payo, San Felices de los Gallejos, Sobradillo y Ciudad Rodrigo. En la Beira Interior Norte destacan, a veces “cara a cara” con los señalados, Sabugal, Almedia, Castelo Bom, Castelo Rodrigo, Vilar Maior, Alfaiates y el castillo y muralla de Guarda.

A los conjuntos patrimoniales de uno y otro lado de la frontera se suman unos paisajes comunes marcados por la penillanura y el planalto portugués roto por la hendidura de la red hidrográfica y un mismo tono de relativa marginación y periferialidad. La población es exigua y comparte en sus dos vertientes, la española y la portuguesa, unos índices de desarrollo por debajo de las medias nacionales y unos niveles de renta hasta tres veces inferiores a la media de la Unión Europea (Cavaco, 1995; Sánchez et al., 1993). La ausencia de interpenetración y el hecho de que la contigüidad es más sustancial que la interacción, permite hablar de una situación histórica de vecindad más que de una relación histórica de colaboración. Sin embargo, como afirman López Trigal y Benito del Pozo (1999), la simultánea adhesión a las Comunidades Europeas el 1 de enero de 1986 ha incidido en la transformación positiva de estas regiones de frontera una vez incorporadas al proceso de interrelaciones y cooperación, aunque los avances en la cohesión territorial del espacio rayano, en comparación con la escala regional y nacional, no son tan claros (Martín y Hortelano, 2017).

La frontera hispano-portuguesa se acomoda en numerosos tramos a los cursos fluviales -la raya húmeda-, pero no puede ser considerada como una frontera natural perfecta, aunque sí marcó decisivamente la historia de alejamiento, reticencias e incluso de antagonismo que caracterizó el vivir peninsular hasta fecha reciente también en la raya seca. La divisoria cultural y política entre dos pueblos que han construido sus identidades respectivas en buena medida en contraposición respecto de su vecino, llevó a una vida de “costas voltadas” (Cabero, 2002, p. 41). Un desconocimiento mutuo que se torna cada día, pues “Podrá ser discutible si España y Portugal deben juntarse en un solo Estado en breve término;

pero no cabe discutir si conviene que dos pueblos hermanos y vecinos se conozcan mejor y, por consiguiente, se estimen más que hasta ahora”, según escribía Leopoldo Alas Clarín en “El Porvenir” a finales del siglo XIX (Cabero, 2002, p. 2).

FIGURA 1. Raya de Salamanca con Portugal: zona de estudio.



Fuente: Elaboración propia.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental es el análisis y puesta en valor de las características paisajísticas y patrimoniales que configuran el sector central de la frontera de Salamanca con Portugal. De manera específica se pretende aprehender la raya ibérica, provincia de Salamanca-Distrito de Guarda, tanto los paisajes como los usos y aprovechamientos fruto tanto de las condiciones naturales como de un acervo cultural común. Resulta también indispensable entender el papel de las ciudades medias en las zonas de baja densidad poblacional y las diferencias administrativas entre España y Portugal: Guarda *versus* Ciudad Rodrigo, Ciudad Rodrigo *versus* Guarda. Asimismo, se procurará descubrir la herencia del patrimonio ligado a la defensa de la frontera en la historia y conocer las experiencias de puesta en valor del patrimonio monumental y de los conjuntos declarados de Ciudad Rodrigo, Almeida y Guarda en relación con la actividad turística y como coadyuvantes del desarrollo local.

3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico se recurre como hilo conductor a un transecto entre Ciudad Rodrigo y Guarda. En su recorrido se estudian las unidades paisajísticas que se atraviesan y los espacios naturales más próximos, así como las ciudades que a lo largo de la historia han ejercido un papel defensivo aún visible en los castillos, murallas y baluartes, y que hoy son punto de encuentro de las comarcas que las acogen.

Esta propuesta se fundamenta en el trabajo de campo en el entorno de la raya, en los pueblos y ciudades que jalonan el camino elegido. De esta forma se hace un reconocimiento visual del patrimonio construido y se observan las experiencias de utilización del mismo en pro de la actividad turística. La consulta de la bibliografía ayuda al conocimiento de las características geográficas, del devenir histórico y de las tramas urbanas. Por último, se han recogido los datos censales necesarios para el estudio de entre los ofrecidos por los institutos nacionales de estadística de España y Portugal a partir de la información alojada en los portales webs oficiales. El resultado de estas pesquisas se plasma en una cartografía

temática, en planos urbanos y en material gráfico y fotográfico que ilustran el estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: LAS UNIDADES NATURALES, EL PATRIMONIO HISTÓRICO Y EL PAPEL DE LAS CIUDADES

4.1. PAISAJES Y APROVECHAMIENTOS

El recorrido por la frontera permite la observación de distintas unidades de relieve en base a una fragmentación del sustrato pétreo que junto a la variabilidad climática desembocan en un tapiz vegetal y unos aprovechamientos diferenciados. Cabe señalar en primer lugar que el espacio transfronterizo pertenece al macizo hespérico formado por materiales paleozoicos de la Era Primaria plegados durante la orogenia alpina. El macizo hespérico se desarrolla en la zona centro ibérica, que se extiende desde Galicia hasta Cáceres pasando por las provincias de Zamora y Salamanca, donde la principal característica es la abundancia de granitos.

Sobre este sustrato se distinguen en la raya las siguientes unidades de paisaje:

- Las sierras, se divisan al sur, con un relieve escarpado de media montaña con alturas no superiores a los 1.700 metros elevándose sobre la penillanura paleozoica. Hay diferentes tipos de paisaje que van desde pequeñas explotaciones agrarias, al dominio de agrupaciones arbóreas -roble y pinares- y pastizales en los fondos de valle asociados a un aprovechamiento forestal y ganadero. Se distinguen al sur la Sierra de Francia (1.723m), la Sierra de Gata, cuya altura máxima es el Pico Jalama (1.492m), la Serra da Malcata (1.075m) y ya en Guarda estamos al pie de la Serra da Estrela (Torre 1.993m)
- La penillanura o planalto de formas suaves y casi llana, se extiende a una altura entre los 750m y los casi 1.000m de algunos sierreros o de la propia Serra da Marofa. En esta gran unidad se diferencian:

- La penillanura granítica central, que se extiende en torno a los 750-800 m, está definida por la intrusión del batolito paleozoico con formas de dorsos de ballena, berrocales y bolos. Las formaciones adhesionadas de encinas, quejigos, robles o alcornoques alternan con extensos pastizales aprovechados a diente por el ganado. El Campo de Ledesma o las Tierras de Vitigudino responden a estas características que vemos también en Ribacôa, en el entorno de Almeida, de Castelo Mendo, o de Pinhel
 - La penillanura pizarreña se alarga preferentemente hacia el sur-suroeste de Ciudad Rodrigo entre 800-1.000 m. El paisaje es ligeramente más ondulado y está labrado sobre pizarras, gravas y cuarcitas. Las dehesas adquieren aquí un mayor protagonismo y son el sustento de una cabaña ganadera entre la que sobresale la cría del cerdo ibérico y del toro bravo. Reconocemos esta unidad al atravesar el Campo Charro, el Campo de Argañán o el Campo de Azaba con su rivera.
- La fosa de Ciudad Rodrigo, una depresión tectónica alargada con dirección nordeste-suroeste, se encaja en la penillanura y la divide en dos. Su altura varía entre los 650 m y los 700 m, los materiales son de la era terciaria y el relieve llano apenas erosionado por el paso del río Águeda. En su vega se localizan las huertas, hoy en retroceso, y en la fosa los suelos más profundos conllevan unos aprovechamientos agrícolas que nos recuerdan a los paisajes de la campiña reconocidos a la salida de la ciudad de Salamanca.
 - Los encajamientos fluviales se singularizan como otra unidad. La red hidrográfica ha erosionado la penillanura en su búsqueda de una salida al mar y ha cincelado paredes escarpadas, con valles profundos en forma de “V” o más tendidos según los materiales subyacentes. Los Arribes del Duero con tajos de más de 500 metros, los del Águeda, el valle del Côa o de la rivera de las Cabras son algunos ejemplos. Los

aprovechamientos a favor de su topoclima más termófilo son diferentes a los del resto de las zonas en las que inciden los ríos, con un paisaje agrario abancalado y cultivos de claro carácter mediterráneo como la vid, los olivos y los frutales (Hortelano, 2008).

FIGURA 2. Dehesa en la penillanura y nacimiento del río Côa en la Sierra de Las Mezas.



Fotografías: M^a Isabel Martín Jiménez.

4.2. CIUDAD RODRIGO. ESTRELLA EN LA FRONTERA

En tierras del oeste salmantino se localiza Ciudad Rodrigo, una de las denominadas “Estrellas de la Frontera”, identificada por su perspectiva aérea. En la denominada Fosa de Ciudad Rodrigo, conformada por materiales en su mayoría terciarios de la formación “Areniscas de Ciudad Rodrigo”, un vado natural del río Águeda al pie de un marcado escarpe rocoso, cobija una de las ciudades más relevantes de la provincia de Salamanca: El término municipal es el más extenso de toda Salamanca, con 240 km² y una altitud de 654 m en su casco histórico y de 613 m en su vega, próxima al puente medieval.

La ocupación humana en Ciudad Rodrigo está atestiguada desde el Paleolítico, y de aquel poblamiento destaca el cercano Yacimiento de Siega Verde, declarado, junto a Foz Côa (Portugal), en 1998, Patrimonio de la Humanidad por la Unesco, por sus magníficos grabados líticos.

Tras la presencia vetona, será la cultura romana la que configure definitivamente algunas de las características de esta ciudad. En el siglo XII, el conde Rodrigo González de Girón la repuebla y, después, el rey

Fernando II de León, le otorga fuero, comenzando las obras de su catedral. Se consolidan, así, las funciones de cruce de caminos, sede episcopal y el carácter defensivo y estratégico de esta ciudad; vocación que ya no perderá a lo largo de toda su historia.

FIGURA 3. Fotografía aérea de Ciudad Rodrigo.



Fuente: Campaña promocional Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo.

Durante el siglo XIV distintos enfrentamientos favorecen que Enrique II de Trastámara recree las murallas y erija el castillo, pero serán los siglos XV y XVI los de la época más próspera de la ciudad, mostrando una actividad constructiva inusual a cargo de los principales linajes y familias nobles, que levantan la casa consistorial, los palacios y las casas solariegas así como numerosos conventos e iglesias.

En el siglo XVIII Ciudad Rodrigo adoptó la estructura defensiva visible en la actualidad, al dotarse de fosos, falsabragas, baluartes, glacis..., elementos militares, todos ellos, característicos de la influencia del marqués de Vaubam (Rosado, 2010). La Guerra de la Independencia tuvo graves consecuencias para su población, patrimonio y entramado urbano, aún visibles en la actualidad. Desde entonces, la ciudad recuperó su patrimonio, favoreciendo que en 1944 fuera declarada Conjunto Histórico Artístico.

El núcleo urbano actual guarda vestigios arqueológicos que plantean su origen en época vetona, en lo más alto del escarpe rocoso que domina la amplia vega y el vado natural del río Águeda. El posible emplazamiento de un campamento romano pudo diseñar los ejes fundamentales del espacio ya amurallado.

FIGURA 4.- Ciudad Rodrigo: Catedral de Santa María y castillo Enrique II de Trastámara y vega del Águeda.



Fotografías: Luis Miguel Mata Pérez

No será hasta la Edad Media, cuando Fernando II, con objeto de reforzar la frontera con Portugal, construya el puente y fortifique la ciudad. En esos momentos, las gentes atraídas por los favores ofrecidos a la repoblación se asientan en la ciudad, sobrepasando el recinto amurallado, constatándose, ya, la existencia de los arrabales de San Francisco y del Puente.

La edificación del castillo y el recrecimiento de murallas, con Enrique II, y el posterior desarrollo de la ciudad en los siglos XV y XVI, con las nuevas edificaciones, ya mencionadas, de los linajes, órdenes militares, poder eclesiástico y cabildo, organizan definitivamente un casco histórico urbano con trazas muy similares a las que hoy podemos apreciar.

El siglo XVIII supone una transformación total de la ciudad, al someterse a una profunda renovación de sus defensas, y a principios del XIX, durante la guerra de la Independencia y los sucesivos sitios que sufre Ciudad Rodrigo, algunas zonas urbanas, como en el arrabal de San Francisco, quedaron muy dañadas (Howar, 1984).

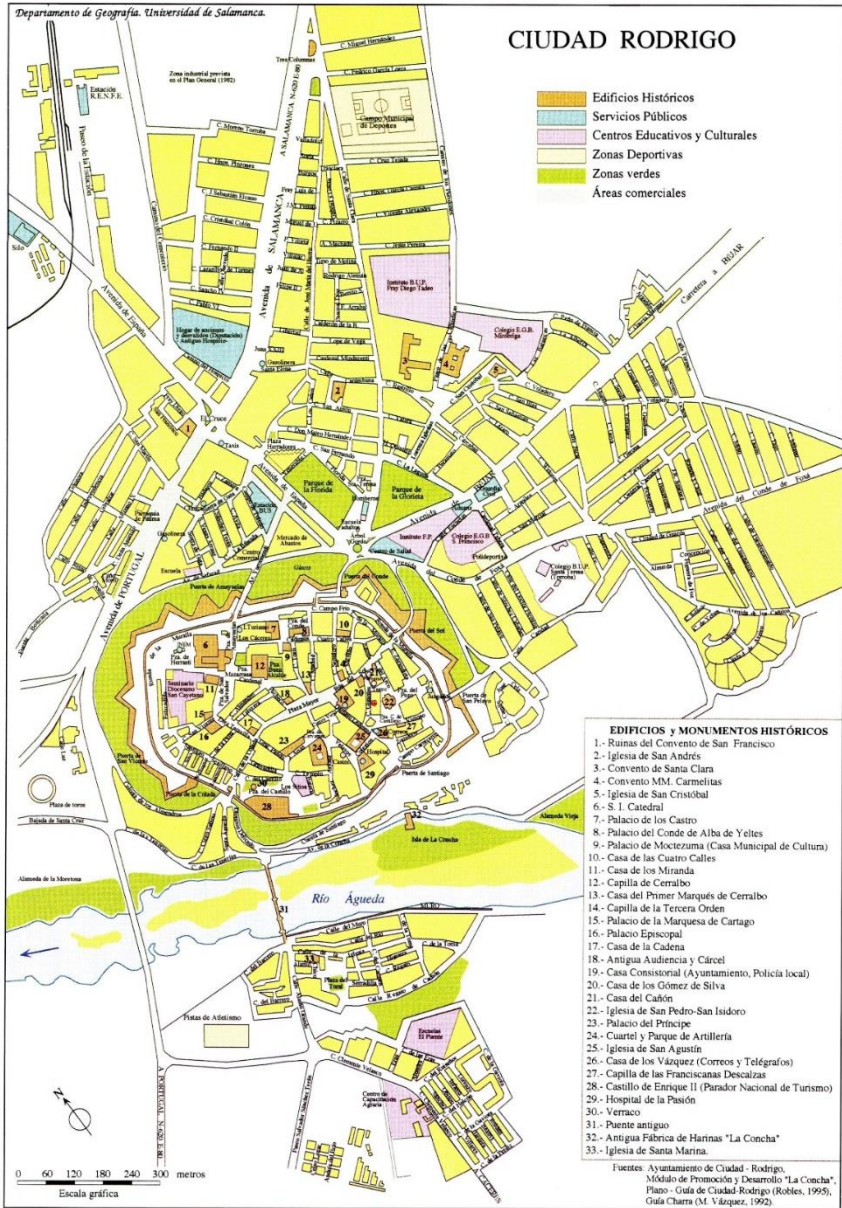
El crecimiento demográfico del siglo XIX y la llegada del ferrocarril desde Medina del Campo, favorecen el desplazamiento del crecimiento urbano hacia la avenida de España y la carretera de la Estación. La prosperidad de los 50 y 60, afecta también a Ciudad Rodrigo, que ve incrementar su población. Es entonces cuando los históricos arrabales pierden las viejas edificaciones, transformadas en bloques de viviendas. Así mismo, se desarrolla un crecimiento en mancha de aceite que rellena los

espacios libres entre los barrios existentes y los accesos por las distintas carreteras, con la aparición de viviendas en altura.

La evolución de la población tiene una primera referencia en el recuento de vecinos de 1486, donde se cuantifican 705 vecinos pecheros cristianos (3.525 hab.) y 76 judíos (380 hab.), con un total de 3.905 hab. Ya en el siglo XVI, en 1587, otro censo recuenta 1.883 vecinos (9.500 hab.) y 12.803 vecinos (64.000 hab.) en la comarca, lo que da cuenta de un claro crecimiento poblacional, acorde a la situación de prosperidad de la ciudad en este siglo. En 1787, el Censo de Floridablanca marca 5.254 habitantes en la ciudad y 38.000 en la comarca, lo que demuestra una importante pérdida de casi la mitad de la población constatada en el siglo XVI. Ya en 1850, tras la Guerra de la Independencia, la obra de Madoz informa de que sus habitantes se acercarían a 4.852 personas y en la comarca 28.919 habitantes.

A principios del siglo XX, la situación de crisis y la pandemia de gripe marcan una estabilización de la población, que llega a 1930 con unos 10.000 hab. y, más tarde, en los años 50, a los 13.000, percibiéndose ya la bonanza económica del desarrollismo español. Desde entonces una muy leve tendencia alcista alcanzará su máximo en 1995, con 15.664 hab., absorbiendo la migración hacia la localidad de habitantes del entorno y área de influencia y, a la vez, la sangría migratoria de estos mismos espacios.

FIGURA 5. Plano de Ciudad Rodrigo.

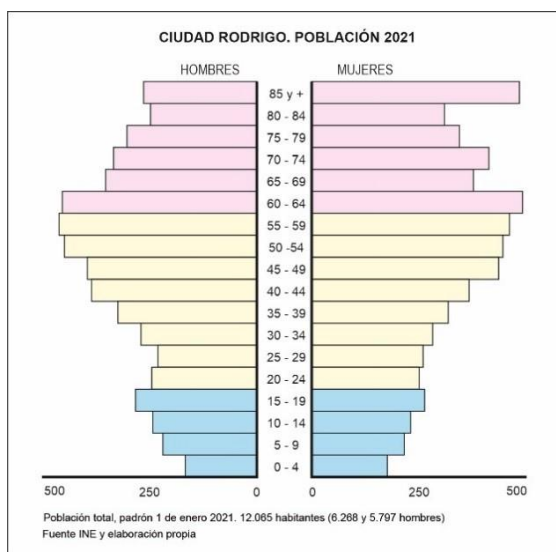


Fuente: Cabero et al. (1995, p. 212).

En la actualidad, 12.065 habitantes (2021) pueblan el municipio, en un paulatino y marcado descenso desde la anterior referencia, que conlleva

otro económico y social, con graves afecciones que dejan un sombrío panorama para el futuro de esta ciudad; mucho más grave y definitivo en todo su territorio comarcal.

FIGURA 6. Pirámide de población 2021 y evolución de la población, 1900-2021, Ciudad Rodrigo.



Ciudad Rodrigo. Evolución de la población, 1900-2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE (España).

La actividad económica se ha asentado en una amplia y diversa oferta comercial que caracterizaba a esta cabecera comarcal, aunque, en la actualidad, parece perder fuerza, debido a la relativa cercanía de la capital una vez concluida la autovía y al grave despoblamiento de los municipios que conforman su extensa área de influencia.

Destaca, también, el sector agroalimentario, en su doble faceta de producción de materias primas y de transformación.

Otro de sus recursos potenciales radica en su estratégica posición frente a nuestro país vecino, favorecido por su ubicación en la antigua N-620 (hoy IP-5 E-80), y en la futura conexión por ferrocarril con las más importantes capitales portuguesas.

FIGURA 7. *Carnaval del Toro en la Plaza Mayor de Ciudad Rodrigo.*



Fotografía: Luis Miguel Mata Pérez

El abundante patrimonio histórico/arquitectónico y el entorno privilegiado, con la presencia de espacios naturales relevantes, favorecen que Miróbriga se torne en destino turístico predilecto, aunque el sector adolece de ciertas fragilidades, como su marcada estacionalidad y débil pernoctación, lo que pretende minorarse con propuestas de atractivo

cultural, como la consolidada Feria de Teatro de Castilla León, que se celebra anualmente en Ciudad Rodrigo. También lo son otras actividades, como las recreaciones de la guerra napoleónica, las distintas ferias y mercados o el Carnaval del Toro (Hortelano y Martín, 2017)

El histórico carácter periférico de este territorio rayano y su frontera con Portugal han favorecido que en las últimas décadas diferentes fondos europeos hayan aportado relevantes recursos económicos para procurar su “desarrollo definitivo”, que, a juicio particular, no han servido para eliminar, de una vez por todas, los profundos desequilibrios territoriales y la marcada perifericidad que sufre este espacio rayano.

4.3. LA FORTALEZA ABALUARTADA DE ALMEIDA

En las proximidades de la línea rayana hispano-lusa, se localiza la ciudad abaluartada de Almeida frente al Real Fuerte de la Concepción, situado en el municipio salmantino de Aldea del Obispo («fortalezas espejo»). Esta plaza fuerte de Almeida es la sede del concelho, con una extensión de 520,38 km², que está dividida en 16 freguesias y se encuentra en el planalto de Las Mesas a una altitud media de 760 m en la vertiente derecha del río Côa sobre un sustrato rocoso granítico característico de la Beira Interior Norte.

La villa de Almeida, como muestra singular de la ingeniería militar abaluartada, fue clasificada por el gobierno portugués el 3 de febrero de 1928 como Monumento Nacional (Decreto 14985). Además, dentro del concelho destaca el emplazamiento de la población de Castelo Mendo con un rico patrimonio cultural que, junto a la villa de Almeida, forman parte de la Ruta de las Aldeas Históricas de Portugal.

La fundación se remonta a la época romana, cuando se estableció un *oppidum* (refugio fortificado) en el año 61 a.C., a 1.000 m al norte de la actual ubicación. Con posterioridad, los visigodos fueron expulsados de la Península Ibérica y los musulmanes ocuparon estas tierras con la construcción del castillo y el desarrollo del caserío dando lugar al primer asentamiento del núcleo actual.

A lo largo de la Reconquista de la Península Ibérica el rey portugués D. Dinis conquistó definitivamente Almeida en el año 1296 y la otorga un

nuevo Fuero al tiempo que reconocía los privilegios de la anterior carta puebla de 1217 atribuida a Alfonso IX de León. Durante la Guerra Peninsular la villa de Almeida sufrió varios asedios por parte del ejército francés y el 26 de agosto de 1810 un proyectil provocó una sucesión de explosiones hasta terminar con el castillo medieval y la capitulación de la plaza al día siguiente (Campos, 2013). Las tropas inglesas dirigidas por el general Wellington la recuperaron en mayo de 1811. La fortaleza de Almeida fue considerada como Plaza de Guerra hasta 1927, cuando abandonaron la villa las últimas fuerzas armadas (Escuadrón de Caballería).

FIGURA 8. Vista aérea de Almeida



Fuente: Edición del Municipio de Almeida

El legado de la historia deja una imagen aérea de la Fortaleza de Almeida que se asemeja a una «estrella de piedra de doce puntas» que responde a la planta hexagonal abaluartada diseñada por el ingeniero francés Carlos Lassart en septiembre de 1642, inspirado por las ideas del ingeniero Antoine Deville, y bajo la dirección del ingeniero militar Pierre Gilles de Saint Paul en los primeros meses del año 1644. El casco urbano se encuentra encorsetado por 2.500 m de muralla reforzada por seis baluartes a los que corresponden seis revellines y rodeada por un foso con una profundidad de 12 metros, un ancho mínimo de 10 m y los taludes exteriores con una altura de 7,5 m. El área total de la fortaleza abaluartada asciende a 650.000 m² y el acceso a la población se realizaba solo por

las puertas dobles de San Francisco o de la Cruz y por las de Santo Antonio y por tres Poternas con un uso exclusivo militar, hasta que en 1986 se rasgó la muralla, entre el Baluarte de São João de Deus y el Revellín Doble, para abrir la Porta Nova con el fin de facilitar el acceso al tráfico rodado.

En el interior de las defensas, se establecieron los edificios religiosos, entre los que sobresalen las fábricas de la Igreja Matriz, la Capela da Misericórdia y los Conventos da Nossa Senhora do Loreto e do Senhor da Barca. También allí encontramos los edificios de arquitectura civil, como la Câmara Municipal de finales del siglo XVIII. Además, hay que sumar otras edificaciones relacionadas con las funciones militares dispersas por el caserío, como la Casa del Mariscal de Campo Manuel Leitão de Calvalho (finales del siglo XVIII) y por su papel social destaca la Casa da Roda dos Expostos, instituida por Pina Manique de 1843, donde se dejaban a los niños huérfanos o aquellos que no podían ser criados por sus familias por falta de recursos.

FIGURA 9. Rueda de los expósitos y doble puerta de San Francisco. Almeida



Fotografías: M^a Isabel Martín Jiménez

El pasado militar y religioso del concelho de Almeida, se combina en la actualidad con una serie de fracturas en el ámbito socioeconómico derivadas de una localización en desventaja geográfica en comparación con otros territorios europeos e ibéricos. El declive demográfico desde mediados del siglo pasado es patente con la reducción progresiva de los

recuentos poblacionales, hasta quedar reducidos a un tercio en la actualidad, como consecuencia de los movimientos migratorios hacia los países centroeuropeos y las regiones litorales (Lisboa y Porto). Las causas de la sangría demográfica están asociadas, entre otras, a las desfavorables condiciones del medio natural que conlleva una baja productividad de los predios agrícolas, a la debilidad de la estructura económica y a la acumulación de la propiedad de la superficie agraria útil en pocas manos.

El «invierno demográfico» se manifiesta con una disimetría en el crecimiento natural a favor de los fallecimientos en detrimento de los nacimientos, el elevado envejecimiento con una tasa de vejez del 44,13%, y la laxa ocupación del territorio; la densidad linda con la «desertización demográfica» (11,31 hab/km²). Las secuelas de la flaqueza demográfica repercuten en la reconfiguración administrativa, el cierre de actividades económicas, la reducción de equipamientos y servicios públicos esenciales, la deficiente gestión del patrimonio y la aparición de potenciales riesgos naturales.

La Câmara Municipal de Almeida tiene puestas sus miras de futuro en la cooperación transfronteriza mediante el establecimiento de alianzas con la vecina Ciudad Rodrigo. Desde el año 2005, ambas localidades firmaron el Consorcio Transfronterizo de Ciudades Amuralladas orientado a la promoción turística de los dos lados de la frontera. También, en este contexto de colaboración, tanto Almeida como Ciudad Rodrigo, junto con otras fortalezas fronterizas, buscan la declaración e inclusión en la Lista del Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO. bajo la denominación de Fortificaciones de Frontera. Recientemente, en el marco del Consorcio Transfronterizo, se propusieron crear la Eurociudad «Puerta de Europa», que funcionará como una Agrupación Europea de Cooperación Territorial (AECT), con el objetivo de impulsar los vínculos en los aspectos del desarrollo económico con la finalidad de paliar los graves problemas del reto demográfico que sufren ambas márgenes rayanas.

TABLA 1. Evolución de la población del concelho de Almeida.

Freguesias	Extensión	1950	1981	1991	2001	2011	2021
Almeida	52,34	1.849	1.488	1.536	1.491	1.314	1.145
Amoreira	31,33	1.423	625	522	420	383	307
Castelo Bom	25,28	562	203	193	181	216	172
Freineda	28,80	880	366	314	269	238	188
Freixo	17,30	448	211	244	217	182	167
Junça	32,31	721	387	345	263	192	171
Malhada Sorda	48,15	1.336	498	446	364	334	254
Malpartida	29,40	810	368	303	254	215	181
Mido	41,22	1.055	541	472	303	221	153
Miuzela	28,49	1.548	759	638	515	415	280
Monteperobolso	43,53	1.408	666	490	369	266	208
Nave de Haver	41,14	1.746	766	639	504	358	295
Peva	46,77	1.197	554	473	353	326	261
São Pedro de Río Seco	23,32	654	299	284	202	181	154
Vale de Mula	15,37	535	329	308	237	182	160
Vilar Formoso	15,63	1.308	2.464	2.833	2.481	2.219	1.791
Total concelho	520,38	17.480	10.524	10.040	8.423	7.242	5.887
Distrito de Guarda	5.535,32	307.667	205.631	188.165	179.961	160.939	142.019
Portugal	92.090	8.510.240	9.833.014	9.867.147	10.356.117	10.562.178	10.344.802

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del INE (Portugal).

Los lazos de amistad y de entendimiento con Ciudad Rodrigo, con una sólida base en el patrimonio cultural, puede generar sinergias para desarrollar el turismo cultural y favorecer la colaboración mutua del tejido empresarial transfronterizo. Las iniciativas turísticas de la Rota de las Aldeas Históricas de Portugal en la Región Centro y la Ruta de Fortificaciones de Frontera en España han favorecido, desde comienzos de los años noventa del siglo pasado, la conservación y la puesta en valor del patrimonio (Graça y Espírito Santo, 2000; Mata, 2001). La inclusión de ambas plazas en el proyecto de las Rutas Napoleónicas de España y de Portugal generará visibilidad y servirá para difundir los recursos y

actividades turísticas. Por último, la «Ruta de las Ciudades Amuralladas» unirá Almeida y Ciudad Rodrigo mediante un sendero circular de 106 kilómetros que puede recorrerse a pie y en bicicleta BTT. Con todos estos proyectos, ambas instituciones pretenden eliminar el «efecto frontera» y transformar la raya en un elemento de unión y fuente de desarrollo socioeconómico.

4.4. GUARDA: LA CIUDAD ATALAYA

Guarda es la capital del concelho homónimo compuesto por 43 freguesias que se alza en la falda norte de la Sierra de la Estrella, en un punto elevado a 1.064 metros, la ciudad más alta de Portugal, desde el que se domina el valle del río Mondego, al oeste, y el río Côa, al este, que marcaba la línea fronteriza entre Portugal y Castilla. Esta posición estratégica, a poco más de 30 km. del río Côa y a unos 45 km de frontera fijada en 1297, sobre unos territorios en disputa en el medievo, determina en buena medida el conjunto urbano y su devenir a lo largo del tiempo.

La ocupación de las tierras rayanas se hunde en la historia, como atestiguan los restos arqueológicos y la sucesión de pueblos y culturas que a lo largo de los siglos han contribuido a la organización del espacio y al modelado de los paisajes. Quedan algunos restos del paso de los romanos y de los pueblos árabes y una reconocida judería al menos desde el siglo XIII, pero sin duda el legado más reconocible está relacionado con la posición fronteriza en el extremo de la nación portuguesa frente a los castellanos.

Se considera que Guarda es la primera ciudad planificada de manera taxativa, por voluntad del rey Sancho I de Portugal, conocido como el “poblador”, por el estímulo a la repoblación, y, en particular, por la fundación en 1199 de la ciudad de Guarda a la que trasladó la diócesis de Egítania. Se suceden obras militares y religiosas, pero también los fueros, los “coutos de homiziados” para las personas condenadas a quién el rey perdonaba para que se establecieran en las tierras cercanas a las fronteras, o las ferias autorizadas para la ocupación efectiva de una zona poco poblada.

FIGURA 10. *Catedral y Puerta del Rey, Guarda.*

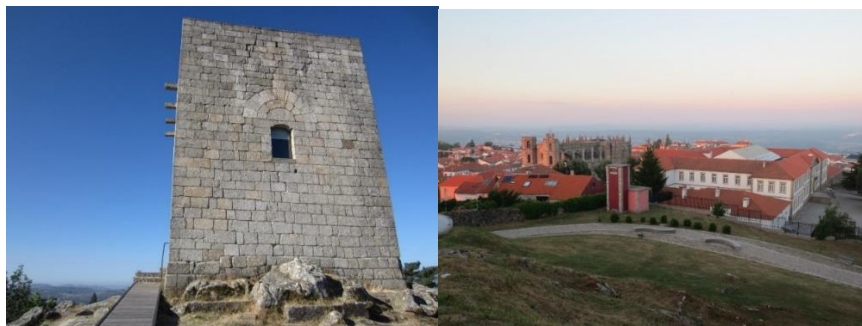


Fotografías: M^a Isabel Martín Jiménez

El papel de centinela en una de las principales vías de penetración en Lusitania desde Castilla convirtió a la ciudad en un hito para la defensa, que se mantuvo presente hasta los años setenta del pasado siglo, cuando los militares desactivaron los cuarteles. Hoy la torre del homenaje del castillo, que se alzaba en la parte más elevada de la ciudad, permanece inhiesta al igual que algunas torres y puertas de entrada de la antigua muralla, y son los principales testimonios de aquel pasado de guardián del territorio. No muy lejos de ella la catedral, iniciada en el siglo XIII y cuya portada oeste tiene un marcado carácter defensivo, es el símbolo evidente del poder religioso. En palabras de Unamuno “la Catedral, por fuera más de ver que por dentro. Tiene, sin embargo, su adusto carácter de fortaleza, y desde la terraza un hermoso panorama. Todo el anfiteatro de montañas de la sierra de la Estrella, y al otro lado tierras de España” (Unamuno, 1911, p. 109), vistas estás últimas que también ofrece la atalaya del castillo.

El paso del tiempo y la fijación temprana de la frontera fue amainando la función defensiva, al tiempo que se mantenía la religiosa y se reforzaba la administrativa como consecuencia de las exigencias del Estado moderno. Guarda es la capital del distrito homónimo y por tanto ha reforzado el peso de los servicios públicos y su influencia sobre los núcleos del municipio y sobre un territorio más extenso de la región centro y de la comunidad intermunicipal de Beiras y Sierra de la Estrella.

FIGURA 11. Guarda. Torre del homenaje y vista de la ciudad desde el castillo; en primer plano el Liceo de 1855 y en el horizonte España



Fotografías: M^a Isabel Martín Jiménez

Hospital, instituto de secundaria y las sedes administrativas, situados en la ciudad histórica, son los ejemplos señeros de las nuevas funciones que ofrece la ciudad, y a su lado los servicios privados. Además, imbuida como otras ciudades por el impulso de modernización, se generan nuevas construcciones, la pavimentación de las calles o la apertura de nuevas vías. La vida económica, social y política que gravitaba en el corazón de la ciudad, en la Praça Velha, al frente de la catedral y en el interior de las murallas, se abre hacia la Praça Nova a partir de 1900 y aparecen los signos del crecimiento urbano. A los pies del montículo de ocupación primigenia y al albur de la estación de tren o del campus del Instituto Politécnico, se expande la ciudad desde finales del siglo XIX, cosiendo primero los intersticios urbanos, derramándose después por algunas zonas propicias a la localización de la actividad industrial y del afán urbanizador en las últimas décadas del siglo XX (Jacinto, 2004, p. 18).

Desde 1864, fecha del primer censo general fiable, y hasta 1950 son los años del crecimiento demográfico, cuando el municipio pasa de 33.006 a 55.458 habitantes. Este incremento fue menor que en el resto del país y así, el peso de la población de Guarda respecto al conjunto de la población del Portugal continental no cesó de menguar en el periodo señalado. A partir de los años cincuenta del pasado siglo, la población sufrió los avatares del éxodo de las zonas interiores peninsulares hacia las costas o la salida a Europa en busca de mejores oportunidades de trabajo. Además, las estrechas relaciones de (inter)dependencia entre la capital

del concelho y el medio rural circundante, y las diferentes dinámicas económicas entre una y otro han profundizado los contrastes. La recesión de la base económica tradicional arrastró a las pequeñas freguesias y al mundo rural a una situación de pérdida real, y simbólica, que el éxodo demográfico y la consiguiente despoblación reflejan. Desde 1950 los censos marcan pérdidas del 15% hasta finales del siglo XX y del 8,3% en las últimas dos décadas.

TABLA 2. Evolución de la población de Portugal continental y del concelho de Guarda.

AÑO	Portugal continental		Concelho de Guarda		
	Población	Variación de población entre censos	Población	Variación de población entre censos	% Portugal continental
1864	3.927.392	-	33.006	-	0,84
1878	4.303.664	9,6	36.280	9,9	0,84
1890	4.713.319	9,5	40.205	10,8	0,85
1900	5.039.704	6,9	41.910	4,2	0,83
1911	5.586.053	10,8	44.010	5,0	0,79
1920	5.668.232	1,5	41.909	-4,8	0,74
1930	6.334.507	11,8	43.014	2,6	0,68
1940	7.218.882	14,0	47.862	11,3	0,66
1950	7.921.313	9,7	51.458	7,5	0,65
1960	8.292.975	4,7	48.994	-4,8	0,59
1970	8.124.019	-2,0	43.373	-11,5	0,53
1981	9.336.760	14,9	40.360	-6,9	0,43
1991	9.371.448	0,4	38.765	-4,0	0,41
2001	9.655.992	3,0	43.759	12,9	0,45
2011	10.562.178	9,4	42.541	-2,8	0,40
2021	10.344.802	-2,1	40.126	-5,7	0,39

Fuente: elaboración propia a partir de Jacinto (2004, p. 21) e INE (Portugal).

La sangría de población, la débil ocupación del territorio, con *freguesias* con menos de 10 hab/km², el umbral que marca la despoblación, y el envejecimiento cada vez más acusado, conlleva el sentimiento y el estigma de la interioridad. La marginación en términos espaciales, económicos, sociales y políticos de esta frontera entre España y Portugal llevó a denominarla como "frontera del subdesarrollo" (Pintado y Barrenechea, 1972). La discriminación positiva en las estrategias, instrumentos y políticas de desarrollo regional emanadas desde la Unión Europea y

las ventajas que debería proporcionar la integración europea, la supresión de fronteras y los nuevos ejes viarios, como la E-80, chocan con la convicción objetiva y también psicológica, de estar ante una ciudad y un territorio cada vez más distantes y marginales.

Romper esa realidad ha llevado a proponer estrategias para la dinamización de estas zonas, desde Europa, desde el gobierno portugués y de forma conjunta desde España y Portugal. Algunos ejemplos son el Programa de Valorização do Interior en Portugal o la Estrategia Conjunta de Desarrollo Transfronterizo entre España y Portugal, que contempla entre sus objetivos “promover el atractivo de los territorios de frontera” (República Portuguesa y MITECO, 2020, p. 3).

A escala más local se plantea la puesta en valor como atractivo turístico del legado histórico, tanto militar como religioso y civil, cuyo significado está reconocido desde épocas ya lejanas. El patrimonio catalogado de la ciudad de Guarda se remonta a 1910 (Decreto de 16 de junho), cuando se declaran monumento nacional la catedral y el castillo, que se extiende años más tarde a la “Torre de Ferreiros y también a la sección situada junto a la torre y los restantes fragmentos de muralla existentes” (Decreto nº 38147, de 5 de enero de 1951). Sucesivas normas preservan el entorno de los monumentos, y en distintos momentos se declaran patrimonio cultural algunas iglesias, casas, edificios religiosos o públicos u obras civiles. El propio núcleo de la ciudad de Guarda se cataloga como conjunto urbano “de fundación real con castillo y cerca urbana, incluyendo la judería” (Direção-Geral do Património Cultural, 2016).

Las acciones gubernamentales, la divulgación por la municipalidad de los bienes patrimoniales, junto a la actividad cultural de la ciudad y la apuesta del sector privado por el turismo son la esperanza para el desarrollo económico y el mantenimiento de la población.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se resaltan los puntos y elementos de mayor enjundia y significado geográfico, histórico y cultural para el entendimiento y la comprensión de la frontera en el camino elegido de la Raya

Ibérica y su apuesta por la cooperación transfronteriza y la puesta en valor del paisaje y del rico patrimonio histórico.

En primer lugar, destaca que la frontera hoy es solo un hecho político-administrativo, pero a uno y otro lado los paisajes entroncan sin solución de continuidad. La penillanura continua por el *planalto*, rasgados ambos por la incisión fluvial que introduce matices termófilos y un paisaje agrario abancalado. Al tiempo sobre la topografía *peniaplanada*, ocupada por formaciones adhesionadas y extensos pastizales, sobresalen los resaltes de cuartita y todo el conjunto está enmarcado al sur por el telón de fondo de las sierras del Sistema Central.

La segunda cuestión también común es el papel jugado a lo largo de la historia por las ciudades de Guarda y Ciudad Rodrigo en la defensa de la frontera y como el municipio de Almeida, a menor escala, responde a ese mismo papel, pero en la raya propiamente dicha. El rico legado de las luchas históricas y de las construcciones defensivas levantadas son hoy un recurso que se pone en valor para el desarrollo de actividades turísticas que refuercen la economía local.

La tercera conclusión es la atonía demográfica de los territorios fronterizos. A uno y otro lado el comportamiento ha sido parejo y desde los años 50 del pasado siglo la emigración hacia las costas peninsulares o hacia Europa ha mermado las poblaciones al tiempo que se han envejecido, de manera muy significativa en el concelho de Almeida.

Por último, la debilidad económica y geográfica de este interior peninsular no se ha quebrado con la supresión de la frontera tras la integración en la Europa común. La raya, liderada por las ciudades, intenta revertir la situación con propuestas de dinamización de base local y en red y el apoyo de fondos europeos o de las estrategias nacionales o conjuntas de España y Portugal.

6. REFERENCIAS

- Cabero, V., Izquierdo Misiego, J.I. & Llorente Pinto, J.M. (1995). Salamanca y sus comarcas. Editorial Mediterráneo.
- Cabero, V. (2002). Iberismo y cooperación: pasado y futuro de la Península Ibérica. Lección inaugural del curso académico 2002-2003 de la Universidad de Salamanca.
- Campos, J. (2013). Almeida. O Castelo de D. Dinis e a fronteira de Portugal. Editorial Câmara Municipal de Almeida.
- Cavaco, C. (1995). As regiones de fronteira. Universidade Nova.
- Decreto de 16 de junho de 1910, que aprovou oficialmente a classificação dos monumentos nacionais. Diário do Governo, nº 136, de 23 de junho de 1910.
- Decreto n.º 14985, de 3 de fevereiro, de classificação dos monumentos nacionais. Diário do Governo, nº 28, de 3 de fevereiro de 1928.
- Decreto nº 38147 de classificação dos monumentos nacionais. Diário do Governo nº 4, de 5 de janeiro de 1951.
- Direção-Geral do Património Cultural (2016). Sistema de Informação para o Património Arquitetónico (SIPA). Ministério da Cultura, Portugal. <https://acortar.link/uVYaGE>.
- Graça, E. & Espírito Santo, M. (2000). Carta do Lazer das Aldeias Históricas. Roteiro de Almeida e Castelo Mendo. Instituto Nacional para Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores (INATEL).
- Hortelano Mínguez, L.A. (2008). Atlas de la raya hispano-lusa: Salamanca, Beira Interior Norte, Alto Douro. Diputación Provincial de Salamanca.
- Hortelano Mínguez, L.A. & Martín Jiménez, M.I. (2017). Territorio, patrimonio y turismo en la Raya de Castilla y León. Polígonos, Revista de Geografía, 29, 165-189.
- Howar, D.H. (1984). Napoleón y la Península Ibérica. Ciudad Rodrigo y Almeida, dos asedios análogos, 1810. Diputación Provincial de Salamanca.
- Jacinto, R.A (2004). Gestos em granito - Apontamentos para a identificação de uma cidade: território, demografia e sociedade. En J. Ferreira (Ed.), A Guarda Formosa na primeira metade do século XX (pp. 16-37). Edita Cidade da Guarda y Centro de Estudos Ibéricos.
- López Trigal, L. & Benito del Pozo, P. (1999). Geografía política. Cátedra.

- Martín Jiménez, M.I. & Hortelano Minguéz, L.A. (2017). Cohesión y convergencia en la frontera de Castilla y León con Portugal (1986-2016): Población, economía y territorio. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 37 (1), 183-216.
- Mata Pérez, L. M. (2001). Ruta de las fortificaciones de la frontera, Ciudad Rodrigo (Salamanca). ADECOCIR, D.L.: SA-802-2001.
- Pintado, A. & Barrenechea, E. (1972). La raya de Portugal. La frontera del subdesarrollo. Edicusa.
- República Portuguesa y MITECO (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico) (2020). Estrategia común de desarrollo transfronterizo España - Portugal. <https://acortar.link/iUM5XX>.
- Rosado, M. C. (2010): Fortificaciones abaluartadas de la Raya hispano-portuguesa. *Revista de Estudios Extremeños*, 66 (2), 789-804.
- Sánchez, F., Cabero, V. & Martín Hernández, J.T. (Eds.) (1993). Frontera y Desarrollo. El programa transfronterizo de España y Portugal. IRNA-CSIC.
- Unamuno, M. (1911). Por tierras de Portugal y de España. Renacimiento.

FORTALEZAS FRONTERIZAS: REFORZANDO LA IDENTIDAD EN LA ERA DE LAS FRONTERAS INTELIGENTES

JUAN FRANCISCO RODRÍGUEZ GAMAL

Doctorando en Ciencias Jurídicas por la Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de los flujos migratorios por parte de Estados receptores es un fenómeno característico del proceso de globalización. Con vistas a garantizar su integridad territorial, los Estados emplean diferentes estrategias y mecanismos para garantizar su soberanía basada en el principio de seguridad.

En este proceso, las mejoras en medios de carácter personal y material contribuyen notablemente a mantener el nivel de seguridad que una gestión de un territorio soberano demanda. Las innovaciones de carácter tecnológico no quedan al margen de la consideración de los estados en la implementación de mejoras encaminadas a reforzar su política de gestión de flujos migratorios.

En este contexto, el procesamiento de datos de carácter personal y su transferencia a distintos organismos con los que colaboran los Estados en el marco de acuerdos de carácter normativo o no normativo y en el marco de acciones de cooperación con agentes e instituciones de diversa índole son elemento crucial para desempeñar tareas de vigilancia de forma efectiva.

A ello hay que añadir la mayor capacidad de procesamiento automatizado que contribuye, con innovaciones tecnológicas como el reconocimiento facial biométrico, a establecer una transformación del proceso de gestión fronteriza de controles de entrada a un nivel inimaginable.

Sin duda alguna, adquiere cierta relevancia el optar por contra mecanismos que garanticen, pese a que el tratamiento de datos de carácter personal se ampara en motivos de interés público en los procesos de entrada, que cuando en el marco de intervención de sistemas de controles fronterizos desplegados fuerte del territorio de la Unión se afecte en menor medida a los derechos humanos de los inmigrantes.

Una innovación tecnológica en desarrollo y centrada en el ser humano, es el despliegue de identidades digitales auto soberanas. Sin profundizar en cuestiones de carácter técnico, se convierten en un activo para hacer frente a posibles injerencias y lesiones producidas por errores originados en el tratamiento automatizado de datos de carácter biométrico a través del reconocimiento facial.

El objetivo de este trabajo de investigación es evaluar las posibilidades que las carteras de identidad digital pueden ofrecer a los usuarios como mecanismo de protección de derechos humanos en controles fronterizos desarrollados por los Estados. En el referido análisis, se incidirá especialmente en las funciones de control que los Estados europeos despliegan para gestionar los flujos migratorios que se producen, especialmente en los países de entrada.

Para ello, en primer lugar abordaremos la conformación de los sistemas de controles fronterizos europeos incidiendo no sólo en el marco operacional existente, si no en las implementaciones de carácter tecnológico que las configuran como “*smart borders*”. En esta sección, dedicaremos nuestra atención a las particularidades del reconocimiento facial y las posibles lesiones que pueden derivarse de su empleo en el contexto referido. Abordaremos aspectos vinculados a la tensión existente entre la garantía de la seguridad e integridad territorial de los Estados, la participación de actores no estatales que asisten en la gestión de flujos migratorios y las eventuales lesiones de derechos fundamentales que experimentan los migrantes. Con posterioridad, nos ocuparemos de dotar de relevancia a la identidad digital como mecanismo de garantía frente la digitalizada gestión de flujos migratorios que acontecen en las fronteras tecnológicas más avanzadas, analizando aspectos relativos a su consideración como bien público global y propuestas de gestión centradas en el usuario.

2. SMART BORDERS: FORTALEZAS FRONTERIZAS

2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Uno de los logros más destacables de la integración europea ha sido la creación de un modelo fronterizo singular, en el que las funciones de control y vigilancia se han adaptado a la realidad del espacio Schengen y la libre circulación. Esto ha supuesto una reconfiguración de las competencias soberanas tradicionales, redistribuyendo las tareas de gestión y supervisión fronteriza entre los Estados miembros (Valle Gálvez, 2019).

En general los Estados, incluidos los de la Unión Europea (en adelante, UE) se hallan implementando diversas innovaciones tecnológicas en los cruces fronterizos con el fin de agilizar el flujo de personas y mercancías, al tiempo que refuerzan los controles de seguridad. Entre dichas innovaciones se encuentran los sistemas automatizados de gestión de cruces fronterizos, el intercambio electrónico de datos a gran escala y la incorporación de identificadores biométricos (Desiderio, 2021). Huelga decir que la implementación de mecanismos que emplean estos últimos en la gestión fronteriza suscita gran interés para las autoridades de control de fronteras (Abomhara et al., 2021).

Todas estas tecnologías al servicio del control fronterizo integran el concepto de frontera inteligente, tal y como puede inferirse de la definición proporcionada por Oliveira Martins et al. (2022):

Las fronteras inteligentes son sistemas e infraestructuras integradas de TI que involucran una combinación de tecnologías para el control fronterizo (puertas electrónicas, quioscos de autoservicio, controles de seguridad automatizados, vigilancia fronteriza y software para preregistro y evaluación de riesgos de los viajeros) y bases de datos centralizadas con información sobre permisos de viaje, historial de viajes e identificadores biométricos, incluyendo huellas dactilares y rasgos faciales (p.478).

En particular, la apuesta de la UE por esta transformación tecnológica de las fronteras clásicas viene de largo. Muchas de las modificaciones normativas e implementación de medidas tecnológicas encuentran su motivación en las sucesivas crisis migratorias que se han ido produciendo en la última década.

2.2 MARCO OPERACIONAL

El concepto de fronteras inteligentes surge en la UE en 2011, en un contexto de incremento de flujos migratorios y desde el interés por reforzar la seguridad en las fronteras exteriores, al tiempo que facilitar el cruce para viajeros autorizados (Lehtonen & Aalto, 2017; Abomhara et al., 2021),

Como afirma Sánchez Legido (2019):

La metáfora de la Europa Fortaleza refleja con toda su crudeza la realidad de unas políticas que han hecho del control de las fronteras y la lucha contra la inmigración irregular el elemento medular de la acción europea en este ámbito (p.2).

De acuerdo con Nagore Casas (2019) la estrategia de la UE, en línea con lo expuesto, parte de la premisa de que es más efectivo implementar los controles migratorios de forma escalonada a lo largo de las distintas etapas del recorrido de los inmigrantes hacia Europa en lugar de sólo en los límites fronterizos. Se busca así abarcar todo el ciclo migratorio para maximizar la capacidad de vigilancia.

Sin embargo, en atención al objetivo de esta investigación, prestaremos atención a los sistemas desplegados que intervienen en la propia frontera.

Específicamente, nos referimos al Sistema de Información de Schengen (SIS), el Sistema de Información de Visados (VIS), EURODAC (Tassinari, 2021).

A ello habría que añadir el nuevo Sistema Compartido de Coincidencia Biométrica (sBMS) destinado a mejorar el Sistema de Entradas y Salidas y el en marcha Sistema Europeo de Información de Antecedentes Penales - Nacionales de Terceros Países (ECRIS-TCN) (Oliveira Martins et al., 2022).

2.3. BIOMETRÍA Y RECONOCIMIENTO FACIAL EN CONTEXTOS FRONTERIZOS

Los sistemas biométricos, como el reconocimiento facial o las huellas dactilares, permiten verificar la identidad de los viajeros de manera rápida y precisa, mejorando la eficiencia y seguridad en los procesos de control.

Su empleo en contextos fronterizos no es una novedad (Cotino Hueso, 2023). Como afirma Milivojevic (2022):

La preocupación del estado contemporáneo es conocer tu identidad y movimientos. Se han desplegado una variedad de redes tecno-sociales establecidas para regular la movilidad en las líneas fronterizas y más allá para determinar la identidad de las personas y ayudar a evaluar la legalidad de los proyectos de movilidad (p.5).

El uso de sistemas de inteligencia artificial en el control fronterizo basados en identificación biométrica es controvertido. Estas tecnologías se presentan erróneamente como neutrales e infalibles, cuando en realidad se apoyan en bases de datos problemáticas y evaluaciones subjetivas para determinar el cruce fronterizo de personas (La Fors & Meissner, 2022).

Los algoritmos de reconocimiento facial aún adolecen de tasas significativas de error que provocan falsos positivos, en los que se identifica incorrectamente a una persona como otra diferente, y falsos negativos, en los que el sistema no identifica a alguien que sí está en la base de datos biométrica. Estos errores pueden ocasionar denegaciones indebidas de entrada o impunidad para individuos buscados.

La dimensión algorítmica de la "soberanía digital" (Oliveira Martins et al., 2022) contempla la creciente automatización y uso de algoritmos en los sistemas digitales que sustentan el control fronterizo como parte de la autonomía estratégica de la UE.

Para Desiderio (2021):

El uso de tales técnicas, aparte de los problemas éticos y la violación de la privacidad que conllevan, arriesga crear formas de desigualdad y discriminación en los controles basados en predicciones y suposiciones estadísticas de comportamiento que no siempre son precisas (p.3).

En lo que al EES respecta, debido a la cantidad de información guardada, el peligro de acceso no autorizado a la información y la falta de medidas de protección de datos sólidas en la propuesta, la opción por una sola base de datos centralizada representa un gran peligro de violaciones de la privacidad y la protección de la información (Mahmutovic & Olson, 2020).

Conviene advertir que, en un contexto de priorización de la seguridad, ignorando el debido equilibrio que la garantías de derechos fundamentales precisa, Cotê-Boucher (2008) analizando la experiencia derivada de la “Smart Border Declaration” entre Estados Unidos y Canadá, evidenció efectos negativos vinculados a la falta de transparencia, la circulación de información no verificada y las evaluaciones racializadas de peligrosidad.

Grupos como refugiados, migrantes indocumentados y musulmanes eran considerados amenazas. Aunque su investigación se ubica temporalmente distante a muchas de las innovaciones que se están produciendo en la actualidad, no puede obviarse la intensificación exponencial de los riesgos de mantener un enfoque no centrado en el ser humano.

En este sentido, Rousan e Intrigila (2022) sostienen que: “las fronteras electrónicas y las estrictas normas sobre visados en los consulados de los países en desarrollo son dos formas de disuadir a los inmigrantes y solicitantes de asilo pobres de entrar en los países en desarrollo” (p. 53)

Ello se agrava cuando, en el marco de la privatización de la seguridad, participan en la implementación y gestión actores no estatales. (Paciarciardi & Berndtsson, 2022).

No en vano, Cotino Hueso (2023), pone de manifiesto que hay que considerar quién hace el tratamiento de datos biométricos (público o privado), sus fines, las capacidades tecnológicas y de acceso a los datos para evaluar la relevancia del consentimiento, el cumplimiento del principio de legalidad, los riesgos del tratamiento y “la ajenidad de las finalidades de seguridad de las entidades privadas” (p.365).

Una investigación efectuada por Lehtonen y Aalto (2017) identificó tres visiones respecto de sistemas de automatización de controles fronterizos: críticos por temas de derechos y privacidad, a favor por mejorar la seguridad y contribuir al proceso de integración europea y euroescépticos respecto de políticas de armonización fronteriza. Pese a las divisiones, constató la existencia de consenso respecto minimizar la recolección de datos biométricos, en la transparencia sobre el uso de datos, en la supervisión democrática de los sistemas de automatización de control de fronteras.

Frente a las preocupaciones que suscita, desde la dimensión de los usuarios, el estudio realizado por Abomhara et al. (2021) pone de manifiesto que pese a que los viajeros temen el robo o mal uso de datos personales y perciben que la recolección masiva de datos pueden violaciones de privacidad (46,7 %), la gran mayoría estuvieron de acuerdo en que los controles y flujos en las fronteras deben mejorarse automatizándolos con tecnologías biométricas (80,9%).

Este estudio puede resaltar la eficacia de utilizar soluciones biométricas en la gestión y control de fronteras. Sin embargo, esta conclusión se basa en las opiniones de viajeros y no en las de aquellas personas que, al no contar con documentos de identificación válidos, no pueden recurrir a los trámites de acceso ordinarios solicitando un visado.

Por otro lado, respecto de la automatización de procesos, Garrido Carri- llo (2023) sostiene que:

la inserción de conjuntos de datos, por vía algorítmica, puede generar discriminaciones en el caso concreto de la inmigración y refugio. Y es que el proceso de toma de decisiones sobre una solicitud de refugio puede crear un entorno favorable a la discriminación, ante la inserción de algoritmos que identifican detalles específicos de un solicitante (p.21).

3. REFORZANDO EL DERECHO A LA IDENTIDAD

3.1 IDENTIDAD LEGAL

La identidad es un concepto complejo que ha sido abordado desde diversas perspectivas a lo largo de la historia. En términos generales, la identidad se refiere al conjunto de atributos, cualidades y características que permiten precisamente identificar a una persona como un ser único e irreducible.

En el ámbito jurídico, la identidad legal de una persona viene determinada por una serie de atributos como el nombre, la fecha y lugar de nacimiento, el estado civil, la nacionalidad o la filiación. A través de su reconocimiento, un sujeto puede realizar funciones esenciales para el ejercicio de derechos y acceder a servicios fundamentales

El vínculo entre identidad e identidad legal con los derechos humanos resulta evidente. La identidad es parte consustancial de la dignidad humana, reconocida en el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (DUDH). En su artículo 6, la Declaración establece claramente que: "todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica" (ONU, 1948).

Otros tratados internacionales posteriores también reconocen este derecho, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en su artículo 16 o la Convención sobre los Derechos del Niño en los artículos 7 y 8.

Como ha puesto de relieve Allende López (2020), en la DUDH no se menciona la palabra identidad a lo largo del texto, ni tan siquiera el derecho a ser identificado.

Históricamente, los gobiernos han utilizado una variedad de sistemas de identificación con el fin de dar prueba de la identidad legal (Llaneza González, 2021).

La falta de identidad legal tiene graves consecuencias en el acceso a derechos y servicios de los ciudadanos, como salud, educación, programas sociales, etc. (Harbitz & Boekle-Giuffrida, 2009).

3.2. IDENTIDAD COMO BIEN PÚBLICO GLOBAL

Sostiene Peters (2012) que son bienes jurídicos globales aquellos: "bienes que son moldeados o incluso constituidos por el derecho, y cuya existencia y forma interesan y benefician a todos los Estados o a toda la humanidad y están a su disponibilidad" (p.76).

Un hito fundamental en el reconocimiento global del derecho a la identidad legal lo constituye la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la Asamblea General de la ONU en 2015. Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la meta 16.9 establece específicamente "proporcionar acceso a una identidad jurídica para todos" (UN, 2015).

La inclusión de la identidad legal como un derecho global bajo el objetivo de desarrollo sostenible referido, demuestra la importancia de la

identificación a la vez que, contrastando con la acepción anterior de bien jurídico global, pone de relieve su no accesibilidad por gran parte de la población mundial.

En concreto, de acuerdo con el último informe elaborado por la iniciativa ID4D del Banco Mundial (WB-ID4D, 2022), se estima que el número de personas que carecen de prueba de identidad legal en el año 2021 comportan un total de 850 millones de personas.

Específicamente, ID4D enfoca sus esfuerzos en ayudar a los países a desarrollar sistemas de identificación y registro civil inclusivos y confiables. En 2022, brindó asistencia técnica y financiera a 57 países.

Estas actuaciones son acordes a lo que plantea la Estrategia de la ONU para la Identidad Legal Universal (2019). En ella se pone de relieve que para lograr al menos 10 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es necesario procurar identidad legal a quienes carezcan de ella.

Dado que otorgar identidad legal es una competencia que corresponde a los Estados de quienes son sus nacionales y que el registro civil es un sistema de identificación fundacional y funcional que sirve a este propósito (Llaneza González, 2021), al detectar la estrategia que la cobertura por registros civiles no es universal en todos los Estados, adopta un enfoque “longitudinal” con vistas a desarrollar simultáneamente los sistemas de registro civil, estadísticas vitales e identidad, sobre la base de fundamentos legislativos y metodológicos comunes.

Son muchos los desafíos detectados que evidencian la complejidad de materializar el derecho humano a la identidad legal en la práctica. En el proceso de consecución de una identidad legal universal, la apuesta por soluciones tecnológicas que faciliten el proceso ha marcado la hoja de ruta respecto de los medios y fines de los sistemas de identificación.

En cualquier caso, la necesaria dimensión pública de las iniciativas parte de la base de la falta casi total de sistemas de identificación y autenticación electrónica de individuos, hecho que genera la formación de monopolios de intermediarios que operan como certificadores de confianza (Allende López, 2020).

3.3. IDENTIDAD DIGITAL CENTRADA EN EL USUARIO

Como se ha puesto de relieve, las tecnologías biométricas y de vigilancia masiva y la automatización de procesos de control fronterizo plantean numerosos riesgos. Se debe de tener en cuenta que:

El tratamiento de datos biométricos, en cualquier circunstancia constituye una interferencia grave en sí misma, injerencia incluso si la plantilla biométrica se elimina inmediatamente después de que el cotejo con una base de datos policial dé como resultado un resultado no positivo (Cotino, 2023, p. 360).

El uso de IA en el materia de control de flujos migratorios debe tener como objetivo maximizar la protección de los derechos de los migrantes. Como afirma Garrido Carillo (2023), esto se debe lograr a través de procesos “administrativos claros, controlables y equitativos” (p.22) que minimicen cualquier sesgo o discriminación.

Las soluciones de identidad digital descentralizadas se convierten en una alternativa tecnológica que puede mitigar estos efectos, especialmente en un contexto en el que el tratamiento de datos de carácter personal se ampara en razones de índole pública como la seguridad.

No es oportuno, en el contexto de este trabajo de investigación, incidir en la conceptualización de identidad digital, tarea que desborda el objetivo principal de esta investigación. De la investigación de Ayed (2014) podemos extraer los elementos necesarios para efectuar el análisis pretendido en esta sección. En particular, el autor sostiene que se trata de un concepto polifacético y con múltiples definiciones por parte de la literatura científica, siendo relevante la dependencia en gran medida de tecnologías como la criptografía, la autenticación, la autorización y la provisión de identidad, para garantizar la seguridad, la privacidad y la fiabilidad en el ámbito digital.

La idea básica de la descentralización, como mantiene Imran (2018) es “distribuir el control y la autoridad a las periferias de una organización en lugar de que un órgano central tenga el control total” (p.42). De modo que, con este modelo de identidad, quien es el administrador principal de la misma y quien tiene control sobre los datos y la información que comparte es el usuario (Llaneza González, 2021).

Por medio de tecnologías de registro distribuido, se dota de una alternativa tecnológica independiente, no soberana y de confianza, base para articular en términos de identidad, una infraestructura pública permanente independiente del control del Estado (Arner et al., 2019).

La identidad digital auto-soberana se presenta pues como una revolución tecnológica que reajustaría el equilibrio de poder a favor de los individuos, ya que “hace hincapié en el empoderamiento individual. Reconoce la asimetría de poder y los riesgos inherentes a las actuales infraestructuras de identificación digital y propone una nueva centrada, predominantemente, en un alternativo diseño tecnológico” (Giannopoulou, 2023, p. 16).

En el caso de los inmigrantes y refugiados, estas soluciones constituyen un área en la que podría tener un gran potencial para apoyar el trabajo de organizaciones multilaterales y ONGs dedicadas a asistir y proteger a esta población vulnerable (Allende López, 2020). Del mismo modo, la coordinación entre Estados para el reconocimiento transfronterizo de identidades digitales auto-gestionadas por los usuarios facilitaría controles migratorios ágiles sin necesidad de grandes bases de datos centralizadas.

En el ámbito europeo, son numerosos los documentos programáticos que contemplan la implementación de una identidad digital europea:

- En el discurso sobre el Estado de la Unión (2020), la Presidenta Von der Leyen anunció que la Comisión propondría una “identidad digital europea segura” (p.14) en la que se pueda confiar y que permita el acceso a servicios digitales, reforzando la privacidad y cumpliendo la legislación de protección de datos.
- La Comunicación de la Comisión sobre la Brújula Digital 2030 (2021) apunta a la necesidad de una identidad digital europea en la que los usuarios puedan controlar sus datos y cómo se utilizan, garantizando el equilibrio entre privacidad y acceso a servicios en línea. Concretamente se indica que es necesario:

Desarrollar, en complementariedad y sinergia con el marco eIDAS, y ofrecer de forma voluntaria la identidad digital europea, para acceder a los servicios digitales en línea de los sectores público y privado y

utilizarlos en línea, reforzando la privacidad y cumpliendo plenamente la legislación vigente en materia de protección de datos (p. 19).

- En la Declaración Europea de Derechos Digitales (2022) se menciona la importancia de una identidad digital “accesible, segura y fiable que proporcione acceso a servicios en línea para todos los europeos” (p.4).

En definitiva, se observa que la identidad digital aparece conectada a la necesidad de empoderar a los ciudadanos en el espacio digital y garantizar sus derechos.

De modo que, las soluciones autosoberanas de identidad aspiran en el contexto europeo a garantizar el referido derecho a la identidad digital (Allende López, 2020; Llaneza González, 2021) al:

1. dotar dar mayor control a los individuos sobre los atributos datificados de su identidad,
2. permitirles ejercer, por el carácter accesorio de la autenticación e identificación, mejor sus derechos digitales a través de una solución tecnológica articulada en torno al usuario y en el marco de una estrategia estrechamente vinculada a la conformación de un mercado digital único interoperable en consonancia con la búsqueda de autonomía estratégica perseguida por la UE,
3. facilitar la participación activa en asuntos públicos y en los distintos espacios constitucionales sin limitaciones de índole nacional.

Sin embargo, no todo son bondades. Su implementación no deja de estar exenta de riesgos para la privacidad y el control de datos personales que deben abordarse adecuadamente.

Giannopoulou (2023) sostiene que desde la UE se opta por un enfoque individualista que no aborda adecuadamente los retos históricos que la identificación digital plantea, la transferencia de riesgos desde proveedores de confianza a tecnologías de confianza.

La autora hace énfasis en que no resuelve problemas como la recopilación masiva de datos ni su transferencia por actores públicos cuando afirma que:

Con el empoderamiento ciudadano y la soberanía individual como sus ideales prioritarios, la identidad digital soberana no parece poder resolver la recopilación excesiva de datos de identificación por parte de actores públicos, ni el flujo de esos datos entre diferentes actores públicos (pp. 14-15).

Y es que, los Estados ven la digitalización y los datos como un medio clave para optimizar procesos y políticas, llevando a una creciente securitización donde la acumulación de información sobre ciudadanos se vuelve una prioridad, especialmente en contextos fronterizos

Lidiar con los desafíos de la identidad digital y la privacidad es un problema complejo con diversas dimensiones, por lo que debe abordarse desde una perspectiva global a través de un enfoque coherente, integrado y multidisciplinario (Ayed, 2014), evitando formas de neocolonización derivadas de los procesos de globalización y tecnificación (Robles Carrillo, 2023).

4. CONCLUSIONES

La práctica puede evidenciar que en el ámbito de la migración, en aras de preservar el orden público y la estabilidad interna, los discursos y políticas de seguridad son ineludibles como respuesta política (Caballero Vélez & Krapivnitskaya, 2020), sin embargo hemos argumentado en favor de medidas que centran el foco en la atención de quienes se ven abocados a migrar.

La crisis migratoria ha llevado a la UE a una encrucijada ética. Por un lado, los Estados miembros invocan un imperativo de seguridad y control de fronteras. Pero por otro, el despliegue precipitado de tecnologías invasivas con claros efectos discriminatorios socava los valores europeos de derechos humanos. Urge recuperar un equilibrio ético en la gestión fronteriza.

Como sostienen Oliveira Martins et al. (2022):

podría dar la impresión de que las agencias de la UE operan bajo la legislación de la UE para la implementación de las políticas migratorias de la UE al servicio de la soberanía y la seguridad de la UE. Si bien esta es parte de la historia, los ejemplos anteriores dejan una falsa impresión del poder y la autonomía de la UE frente a sus estados miembros, corporaciones privadas, ciudadanos individuales de la UE y países y corporaciones extranjero (p. 488).

Repensar las posibilidades para abordar las causas de la inestabilidad y los flujos masivos de personas en las fronteras sur de la UE requiere desecuritizar las políticas y prácticas fronterizas (Amaro Dias & Freire, 2022).

Desde esta premisa conviene que el debate se centre en desconstruir la narrativa de la migración como un problema y eliminar las políticas de no entrada, así como en desacreditar la supuesta naturaleza humanitaria de los muros virtuales (Milivojevic, 2022) en tanto que no se desplieguen plataformas tecnológicas en las fronteras que contemplen un diseño acorde con la privacidad y la protección de datos personales (Al Rousan & Intrigila, 2022).

Desde un marco de gobernanza global, lo ideal sería que se articulase una respuesta internacional al fenómeno de la migración que comprendiera aspectos de intervención en origen.

Sin embargo, el nuevo Pacto sobre Migración y Asilo y su percibida flexibilidad en términos de solidaridad perpetúa un enfoque centrado en la seguridad que no da prioridad a la protección de los derechos humanos en las fronteras de la UE (Di Nunzio, 2023).

Dado que Cotino (2023) ha puesto de manifiesto que la regulación proporcionada por la futura normativa europea de inteligencia artificial deja margen para que los Estados puedan decidir como implementan sistemas biométricos con carácter nacional, la respuesta desde la perspectiva del derecho constitucional ante la sociedad algorítmica: “no es regular la tecnología, sino abordar las amenazas derivadas del surgimiento de poderes privados transnacionales no responsables, cuyos efectos globales producen cada vez más desafíos locales para las democracias constitucionales” (De Gregorio, 2022, p.3).

Aunque en la conformación de las fronteras inteligentes puedan participar actores privados, no podemos perder de vista la gran e importante presencia de los Estados en su gestión.

Al respecto, conviene recordar como sostiene Rayón Ballesteros (2018) que es importante fortalecer el derecho constitucional, en especial en lo relacionado con los derechos humanos, de forma que cualquier objetivo de reforma político-legal del actual sistema se articule desde la base de su respeto.

Es aquí donde reside esencialmente el núcleo de este trabajo de investigación. El avance hacia una identidad legal global y modelos soberanos de identidad digital debería ser un elemento clave en cualquier estrategia ética de fronteras inteligentes, pues de entre las diversas opciones y mecanismos de salvaguardia existentes en los distintos espacios constitucionales que conforman los Estados miembros de la Unión y la Organización supranacional, su articulación desde un marco de gobernanza global dotaría a los migrantes de mecanismos para ejercer derechos frente a las externalidades negativas derivadas de los procesos de automatización de las fronteras inteligentes.

Garantizar que la disparidad existente en términos de identificación legal entre países desarrollados y aquellos que no cuentan con sistemas de identificación fundacionales y funcionales por motivos de diversa índole, se vea reducida paulatinamente gracias a soluciones de identidad digital autosoberana que no sólo proporcionan un mecanismo para que en el proceso de comprobación de credenciales no participen actores no estatales, sino también para que los usuarios cuenten con un mecanismo que les empodera en el ejercicio de derechos en términos de lo que demandan las dinámicas de ciudadanía digital que se derivan del actual proceso que se desarrolla en la sociedad digital.

5. REFERENCIAS

- Abomhara, M., Yayilgan, S. Y., Nweke, L. O., & Székely, Z. (2021). A comparison of primary stakeholders' views on the deployment of biometric technologies in border management: Case study of SMart mobILity at the European land borders. *Technology in Society*, 64, 101484. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101484>
- Al Rousan, M. S., & Intrigila, B. (2022). A Data-Sharing Model to Secure Borders Using an Artificial-Intelligence-Based Risk Engine and Big-Data Concepts. *American Journal of Applied Sciences*, 19(1), 51–67. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2022.51.67>
- Allende López, M. (2020). El futuro de la identidad digital: Auto-soberanía, billeteras digitales y blockchain (pp. 1–109). Inter-American Development Bank.
- Amaro Dias, V., & Freire, M. R. (2022). Insecurities in EU border management: The unintended consequences of securitization processes in the Mediterranean. *methaodos revista de ciencias sociales*, 10(2), 297–311. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v10i2.561>
- Arner, D. W., Buckley, R. P., Didenko, A. N., Park, C.-Y., Pashoska, E., Zetzsche, D. A., & Zhao, B. (2019). Distributed ledger technology and digital assets-policy and regulatory challenges in Asia. *Asian Development Bank Economics Research Report, UNSW Law Research Paper*, 19–60.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Ayed, G. B. (2014). *Architecting User-centric Privacy-as-a-set-of-services: Digital Identity-related Privacy Framework*. Springer.
- Caballero Vélez, D., & Krapivnitskaya, E. (2020). The EU migration policy securitization process: From a domestic to a foreign dimension. *Studia z Polityki Publicznej*, 4(28). <https://doi.org/10.33119/KSzPP/2020.4.6>
- Comisión Europea. (2021). *Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital (COM(2021) 118 final)*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas.
- Comisión Europea. (2022, 26 de enero). *Declaración Europea sobre los Derechos y Principios Digitales para la Década Digital (COM(2022) 28 final)*. Bruselas.
- Cotê-Boucher, K. (2008). The Diffuse Border: Intelligence-Sharing, Control and Confinement along Canada's Smart Border. *Surveillance & Society*, 5(2). <https://doi.org/10.24908/ss.v5i2.3432>

- Cotino Hueso, L. (2023). Reconocimiento facial automatizado y sistemas de identificación biométrica bajo la regulación superpuesta de inteligencia artificial y protección de datos. In *Derecho Público de la Inteligencia Artificial* (pp. 347–402). Fundación Manuel Giménez Abad.
- De Gregorio, G. (2022). *Digital Constitutionalism in Europe: Reframing Rights and Powers in the Algorithmic Society* (1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009071215>
- Desiderio, D. (2021). Deterritorialization of Controls and Smart Borders. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3831865>
- Di Nunzio, P. (2023). The crisis of the Common European Asylum System: Rethinking solidarity in light of Human Rights. *UNIO–EU Law Journal*, 8(2), 40–50.
- Garrido Carrillo, F. J. (2023). La inteligencia artificial en el control de los flujos migratorios en la Unión Europea. La necesidad de un marco normativo garantista de los derechos fundamentales. *Revista General de Derecho Europeo*, 60, 1.
- Giannopoulou, A. (2023). Digital Identity Infrastructures: A Critical Approach of Self-Sovereign Identity. *Digital Society*, 2(2), 18. <https://doi.org/10.1007/s44206-023-00049-z>
- Grupo Banco Mundial. (2022). ID4D–G2Px Annual Report.
- Grupo de Expertos en Identidad Legal de las Naciones Unidas. (2019). Nota conceptual: Estrategia de las Naciones Unidas para la Identidad Legal para Todos.
- Harbitz, M., & Boekle-Giuffrida, B. (2009). *Gobernabilidad democrática, ciudadanía e identidad legal*.
- Imran, B. (2018). *Mastering Blockchain: Distributed ledger technology, decentralization, and smart contracts explained*. Packt Publishing Ltd.: Birmingham, UK.
- La Fors, K., & Meissner, F. (2022). Contesting border artificial intelligence: Applying the guidance-ethics approach as a responsible design lens. *Data & Policy*, 4, e36. <https://doi.org/10.1017/dap.2022.28>
- Lehtonen, P., & Aalto, P. (2017). Smart and secure borders through automated border control systems in the EU? The views of political stakeholders in the Member States. *European Security*, 26(2), 207–225. <https://doi.org/10.1080/09662839.2016.1276057>
- Llaneza González, P. (2021). *Identidad digital*. Actualizado a La Orden ETD/465/2021, de 6 de Mayo (Sobre Métodos de Identificación Remota) Ya La Propuesta de Reglamento EIDAS2.
- Mahmutovic, A., & Olson, M. (2020). European Union smart borders: An examination of its structural impacts on human rights versus national sovereignty needs. *Hamdard Islamicus*, 43(Special Issue).

- Milivojevic, S. (2022). Artificial intelligence, illegalised mobility and lucrative alchemy of border utopia. *Criminology & Criminal Justice*, 174889582211238. <https://doi.org/10.1177/17488958221123855>
- Nagore Casas, M. (2019). The Instruments of Pre-Border Control in the EU: A New Source of Vulnerability for Asylum Seekers? *Paix et Securite Internationales*, 7, 161–198. https://doi.org/10.25267/Paix_secur_int.2019.i7.05
- Oliveira Martins, B., Lidén, K., & Jumbert, M. G. (2022). Border security and the digitalisation of sovereignty: Insights from EU borderwork. *European Security*, 31(3), 475–494. <https://doi.org/10.1080/09662839.2022.2101884>
- Pacciardi, A., & Berndtsson, J. (2022). EU border externalisation and security outsourcing: Exploring the migration industry in Libya. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(17), 4010–4028. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2061930>
- Peters, A. (2012). Bienes Jurídicos Globales en un Orden Mundial Constitucionalizado (Global Legal Goods in an International Constitutionalised Order). *AFDUAM No16* (2012), La Protección de Bienes Jurídicos Globales, 75–90.
- Rayón Ballesteros, M. C. (2018). La globalización: Su impacto en el estado-nación y en el derecho. *Revista Jurídica Derecho*, 7(8), 19–37.
- Robles Carrillo, M. (2023). Los procesos de globalización y tecnificación desde la perspectiva jurídica internacional. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales (REEI)*, 45, 6.
- Sánchez Legido, Á. (2019). Externalización de controles migratorios versus derechos humanos. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 37. <https://doi.org/10.17103/reei.37.03>
- Sánchez-Monedero, J., & Dencik, L. (2022). The politics of deceptive borders: ‘Biomarkers of deceit’ and the case of iBorderCtrl. *Information, Communication & Society*, 25(3), 413–430. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1792530>
- Tassinari, F. (2021). The externalisation of Europe’s data protection law in Morocco: An imperative means for the management of migration flows. *The Externalisation of Europe’s Data Protection Law in Morocco: An Imperative Means for the Management of Migration Flows*, 263–282.
- Unión Europea. (2020). Estado de la Unión 2020: Construyendo el mundo en el que queremos vivir: una Unión de vitalidad en un mundo de fragilidad (Discurso sobre el Estado de la Unión 2020).
- Valle Gálvez, J. A. del. (2019). La fragilidad de los derechos humanos en las fronteras exteriores europeas, y la externalización/extraterritorialidad de los controles migratorios.

LA CONCEPCIÓN NACIONALCATÓLICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL EN VOX: LA PERCEPCIÓN DE LA OTREDAD A TRAVÉS DEL ESENCIALISMO NACIONAL

YOEL MEILÁN PENA

Universidad Complutense de Madrid

ANDER RIVERA GUERRERO

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Por norma general las demandas políticas y los discursos, tanto de los movimientos políticos como de los propios partidos políticos provienen de conceptualizaciones previas, muchas de ellas, expuestas de forma teórica o normativa. Las conceptualizaciones componen ciertas premisas filosófico-políticas que dan un sentido al concepto, sesgando otros acercamientos al mismo.

En este capítulo, quisiéramos exponer la relevancia del concepto nacionalcatólico en el partido político VOX. Como veremos a lo largo de éste, el elemento nacionalcatólico es muy anterior a la aparición de VOX, de hecho, data de las lecturas histórico-románticas de historiadores del siglo XIX como puede ser Modesto Lafuente o Menéndez Pelayo.

En realidad, las concepciones nacionalcatólicas son diferentes entre estos autores románticos como en expresiones políticas posteriores. Sin embargo, todas estas interpretaciones parten de ciertas premisas comunes como un entendimiento esencialista de España, de su historia, un entendimiento plotiniano nacional; el exaltamiento de ciertos hitos históricos que fortalezcan la narrativa y el ocultamiento u omisión de acontecimientos históricos incómodos para el relato que ofrece; o la

presunción de que España es, por definición, necesaria e indispensablemente católica (Pérez-Agote, 2012; Martín, 2013).

Tanto la caracterización como la clasificación de los movimientos políticos e ideologías conservadoras son complejas, pues las equivalencias entre estos son difícilmente trazables. Por tanto, es fundamental el estudio de la idiosincrasia como su conceptualización debido a su carácter particularista (Payne, 1986). La idiosincrasia de estos movimientos políticos es a través de la cual articularán una narrativa gracias a las conceptualizaciones que propondrán debido al entendimiento propio del ethos nacional.

En otras palabras, para entender un pensamiento conservador concreto, es preciso trazar un recorrido histórico-genealógico que evidencie la visión esencialista (Villacañas, 2014) que ofrece el movimiento político sobre la nación y, por tanto, sobre lo asumible.

En el objeto de estudio de este capítulo, se trazará un recorrido genealógico que evidenciará el sentido de las conceptualizaciones nacionalcatólicas utilizadas por el partido político VOX. Es precisamente este entendimiento esencialista (Villacañas, 2014) y plotiniano²⁵⁴ (Bueno, 2008) lo que reflejará una visión particular y excluyente de lo que es y debe ser la nación española, articulando una otredad, incluso dentro de las fronteras nacionales. Precisamente esta visión excluyente de la nación viene propiciada por la «razón de ser» que proporciona el entendimiento plotiniano y esencialista, esto es, unos principios rectores que representan una forma concreta de ser y de sentir en coherencia con la herencia cultural nacional.

La concepción nacionalcatólica plantea un mito fundacional (Garzón, 2001) romántico de la existencia de España. El nacionalcatolicismo entendería que la construcción de la España contemporánea es heredera, y por tanto indesligable, tanto de la reconquista y de la creación del

²⁵⁴ Plotiniano: Se trata de un concepto desarrollado por el materialismo filosófico (Bueno, 2008) que haría referencia a un entendimiento histórico de los acontecimientos. En el caso de nuestro objeto de estudio, el partido político VOX tendría un entendimiento plotiniano por su concepción nacionalcatólica, ya que entenderían a España como una nación histórica en donde su pasado determinará su futuro.

imperio español como de la monarquía hispánica. Como es evidente, comprendiendo todos estos hitos bajo el entendimiento social y religioso del catolicismo. Por tanto, la articulación del nacionalcatolicismo no sería otra cosa que una “utopía reaccionaria” (Romeo Mateo, 2021) que plantea la construcción de una nación bajo el paradigma de un concreto catolicismo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo es trazar la genealogía de la concepción nacionalcatólica y descifrar cómo el partido político VOX referencia constantemente esta conceptualización.

Para ello, primeramente, es necesario recordar de forma histórica los hitos fundamentales que compondrían, según la concepción nacionalcatólica, la historia de España. Tal y como hemos mencionado brevemente en la introducción, se produce una enfatización de sucesos que favorecen la narrativa de la creación de una España imperial, monárquica y sobre todo católica, que serían indesligables de la cultura política nacional. Esto evidencia un ocultamiento de hechos históricos que contradicen la narrativa que ofrece el nacionalcatolicismo.

Por tanto, el efecto de esta reconstrucción histórica es la creación de un relato histórico, que incluso quiere reemplazar al historiográfico, de una nación cultural anterior a la constitucional, germinada en 1812 con la Constitución de Cádiz. De este modo, el primer objetivo de este trabajo sería la caracterización de estos acontecimientos históricos y observar mientras se produce la construcción de esta narrativa, cómo a su vez se construye una otredad, representada por un antagonico: el mundo islámico. Pero que, a su vez, quiere diferenciarse del hegemón contemporáneo.

El segundo objetivo secundario trataría de caracterizar la historia de la concepción del nacionalcatolicismo como sus principios. La germinación de esta proviene del esencialismo ideológico propio de los primeros movimientos políticos de derecha (Bueno, 2008), aunque los primeros autores que reflejarán el pensamiento nacionalcatólico serán los autores e historiadores románticos del siglo XIX. En obras como “Historia

general de España” (Lafuente, 2002) se evidencia la concepción de una España -como de su historia- plotiniana (Bueno, 2003) en donde la nación española sería muy anterior a la creación de España como nación política, ya que su origen es inseparable de la reconquista y de la cristiandad (Lafuente, 2002).

El tercer objetivo de esta investigación constaría en relacionar la conceptualización nacionalcatólica con el discurso, paradigma y retórica del partido político VOX. En este apartado queremos demostrar la plena alineación de VOX con la concepción nacionalcatólica, como muchos de sus principales paradigmas.

El último objetivo secundario pretende señalar dentro de la concepción concreta de nacionalcatolicismo en VOX, cómo se representa la otredad. Como ya veremos a continuación, el mundo islámico siempre ha significado la otredad en la concepción nacionalcatólica, pues la misma en la propia gestación nacional, y por tanto religiosa, se construye en la reconquista (Lafuente, 2002) contra el mundo islámico. Sin embargo, pese a que la concepción nacionalcatólica de VOX comprendería esta dicotomía, en realidad se presenta como una incapacidad de asunción de la cultura islámica en España. España estaría en peligro por la multiculturalidad -enemigo liberal anglosajón- ya que los islámicos -antagónico radical- no son capaces de asimilar la cultura española.

3. METODOLOGÍA Y MÉTODO

Pese a que la investigación se trata de un todo coherente, en el que primeramente se caracterizará la concepción nacionalcatólica, así como sus hitos y paradigmas para posteriormente observar las adaptaciones y demostrar su vigencia en el partido político VOX, sí que se contempla una metodología mixta.

En un primer momento, se estudiará al fenómeno político desde una perspectiva teórica e historiográfica, más concretamente desde la “historia de las ideas” (Lovejoy, 2000), que nos ayudará a caracterizar un pensamiento o concepción con cierta genealogía y que es constante y representativo en prácticamente desde la construcción político-nacional

de España. También se abordará a diferentes autores románticos, padres de esta concepción desde la historia intelectual (Gordon, 2008).

Sin embargo, para no caer en el «textualismo», ni en la falacia del presentismo, quizás sea conveniente tener a la escuela contextualista (Skinner, 1969) presente.

Por otro lado, se utilizará metodología cualitativa, para demostrar la vigencia de las concepciones nacionalcatólicas en VOX. Tanto de fuentes primarias como secundarias. Así, podremos comparar las declaraciones, como el discurso como ciertas medidas de VOX con la literatura académica que caracterizaría al partido político como nacionalista excluyente, esencialista y nacionalcatólico -en ocasiones con terminología similar, como, por ejemplo, neocatolicismo-.

4. DISCUSIÓN: (CUERPO DEL TEXTO)

4.1- CATOLICISMO COMO IDEA INDESLEGIBLE DE LA GESTACIÓN DE ESPAÑA

Antes de comenzar con un análisis histórico en cuanto a los hitos más destacables que componen el nacionalcatolicismo, quizás, debamos de caracterizar, en coherencia con la literatura académica, los movimientos políticos de la derecha tradicionalista que utilizan concepciones plotinianas (Bueno, 2008) y esencialistas (Villacañas, 2014). Esto es, un entendimiento de la nación como un conjunto de sucesos históricos que han ido conformando una entidad, una cultura, y en suma, un todo unívoco (Caminal, 2020: 285). Ahora bien, “es necesario no caer en la trampa simplista de creer que el nacionalismo español fue un «invento» de los sectores más tradicionalistas y conservadores” (De Riquer i Permanyer, 1994), como tampoco sostener que existe un único entendimiento esencialista o plotiniano.

En otras palabras, la concepción nacionalcatólica no es compartida por toda la derecha, ni tan siquiera por toda la derecha española, ya que otros movimientos políticos, podrían sostener, por ejemplo, que el liberalismo político es parte de los hitos esenciales de España, como es el caso de la derecha liberal (Bueno, 2008). Por tanto, la concepción de la esencia -

nacional-, es primordial para la caracterización de los movimientos políticos conservadores o tradicionalistas.

Las posiciones y planteamientos esencialistas se contraponen a las concepciones constituyentes (Villacañas, 2014). Las primeras sostienen que las naciones, y sus miembros tienen una historia concreta, y por tanto, se debe respetar la herencia cultural, incluso en ocasiones cayendo en una teleología²⁵⁵. Mientras que las segundas defienden la capacidad de transformación y de la causa-efecto. Las concepciones constituyentes, defienden la conformación nacional-política (Villacañas, 2014), y contemplan la posibilidad, la capacidad de adaptación a un nuevo escenario político, incluso desterrando lo anterior si fuese necesario, para la implantación de su nuevo proyecto político. En este sentido, “El mito de la Izquierda” (Bueno, 2003), diferenciaría las generaciones²⁵⁶ de izquierda, independientes entre sí, cuya única disciplina sería la implantación de su proyecto, frente a las modulaciones de derecha, ancladas en un mantenimiento de su concepción de esencia.

La explicación teórica del estado de la cuestión en cuanto al análisis de las concepciones esencialistas no es banal, ya que tan solo así, podríamos entender el antagonismo visceral que suponen las dos concepciones opuestas. En el objeto de estudio que nos ocupa, la concepción nacionalcatólica, indesligable del catolicismo histórico español, entenderá las visiones constituyentes como anti-españolas, pues la negación de la esencia se entendería como estar al servicio de los enemigos de la nación.

Por tanto, la concepción nacionalcatólica, se fundamenta en diferentes sucesos históricos, magnificados y dotándolos de cierta épica, mientras que oculta aquellos pasajes que son incómodos para la articulación de su narrativa, creando así un pensamiento neocatólico (Urigüen, 1986). Para el objeto de estudio de este texto, quizás sea conveniente mencionar tres hitos fundamentales, aunque la composición nacionalcatólica se

²⁵⁵ Término político-filosófico que haría referencia a la negación de la sucesión de causas y efectos. Esto es, la existencia de un progreso lineal telegrafado e irreversible.

²⁵⁶ La izquierda constaría de generaciones, movimientos políticos propios y diferenciados, ya que son independientes entre sí. Mientras que la derecha se conformaría por modulaciones, diferentes entre sí, pero unidas por la defensa de lo que cada movimiento político entendería por la esencia de España.

compone de muchísimos más, como la evangelización de América o las batallas en Flandes.

El primero de ellos, está relacionado con el nacimiento de una unidad nacional, homogeneizada por una religión, contra un enemigo común: los territorios omeyas ocupados. Lo que podríamos calificar como el mito fundacional. El término historiográfico acuñado entre las monarquías católicas contra los califatos musulmanes sería “la reconquista”. Sin embargo, se trataría de un término controvertido dentro de la historiografía (Flitz, 2009), pues en el propio término está implícito la recuperación de un territorio previo. Por tanto, se puede observar cómo la concepción nacionalcatólica ofrece una perspectiva particular y endógena de un acontecimiento histórico concreto, ofreciendo incluso una reconstrucción histórica (Saloma, 2011).

El nacionalcatolicismo entiende la reconquista como la recuperación del territorio ocupado por el mundo islámico del antiguo reino visigodo, y, por tanto, una recuperación del catolicismo en la península ibérica (Lafuente, 2002).

Por tanto, no es banal la denominación nacionalcatólica, pues el mito fundacional de España comienza con la unión de monarquías católicas en favor de una nación cultural y religiosa, capaz de homogeneizar a la población. Esto demuestra la indesligable concepción del imperio -y posteriormente nación- con el catolicismo, pues la esencia nacional, sería aquella razón de ser de la organización político-social. En suma, la construcción nacional se percibe en contra del mundo islámico, considerado como invasor.

El segundo hito, está más bien relacionado con la particular organización institucional y política del imperio español, es decir, por el conocido privilegio de presentación (Merello Arecco, 2001) y por su organización territorial descentralizada, pero homogeneizada por el catolicismo (Garrido, 1982).

La iglesia católica, debido a su posición como hegemón y primera potencia mundial, ejerció presión sobre el papado, para que éste le concediera la prerrogativa, debido al aumento de feligreses tras la colonización de América, de presentar sus propios candidatos como obispos, y

la Santa Sede designar entre los nominados (Merello Arecco, 2001). Esta peculiaridad, que no debe confundirse nunca con el «galicanismo» francés»²⁵⁷ (Aparicio-Gómez, 2021), otorgaba la autonomía suficiente (Mestre y Pérez García, 2004) al imperio como para controlar al obispado, o por lo menos, que fuesen cercanos a la corona española. Es decir, el clero español, tuvo especial sensibilidad con los intereses de la monarquía española.

Su otra peculiaridad es por su entendimiento de las soberanías intermedias (Steuckers, 2022). Esto es, bajo los reinados de Enrique VII o los Reyes Católicos, los Estados europeos fueron conformándose y centralizando su poder, fenómeno conocido como el absolutismo (Anderson, 1987), en favor de los monarcas y en detrimento de la nobleza. Nuevamente la peculiaridad española es reseñable, ya que la concepción de Estado o imperio es resumible en el proyecto de Carlos V: un imperio descentralizado, donde se respetan las particularidades normativas, como los festejos propios o los privilegios estamentales, pero bajo un rey y la fe católica (Barbero, 1985).

El imperio español, entendía así, la pluralidad política y cultural del territorio, pero a través del catolicismo -recordemos que particular y servil a la corona- lograba una homogeneización religiosa. La cohesión social se encontraba en una filosofía común, filosofía que como comprobaremos en el siguiente epígrafe reivindica el nacionalcatolicismo como indesligable de la esencia de España.

El último hito destacable para entender la concepción nacionalcatólica viene relacionado con la creación del Estado Moderno tras la paz de Westfalia en 1648. Tras las guerras de los Ochenta y Treinta Años (Fernández Luzuriaga y Olmedo González, 2018), y la capitulación del imperio español, la organización política de los Habsburgo (Elliott, 1999) queda en entredicho y las soberanías intermedias quedan socavadas por la soberanía nacional (Bodin, 2006). A partir de la creación del Estado Moderno, la homogeneización nacional deja de ser producto de la fe para

²⁵⁷ Galicismo francés: Se trata de una política promovida en Francia por Luis XIV, que pretendía menguar tanto el poder como la influencia de la iglesia. Con ello se avanzó hacia una secularización y centralización de competencias.

que los propios Estados, de una forma más bien secularizada produzcan esta homogeneización. Lo que provocaría la pérdida de peso internacional y de influencia por su «anticuada» organización político-social.

4.2.- BREVE ATERRIZAJE EN LA CONCEPTUALIZACIÓN NACIONALCATÓLICA

Como hemos podido observar en el epígrafe anterior, los hitos encajan perfectamente con el término «Arcadia Feliz»²⁵⁸ tan conocido en la politología. La concepción nacionalcatólica se estructuraría a través de los tres estadios tipo de los nacionalismos excluyentes. El primer estadio lo encarnaría el mito fundacional nacionalcatólico, es decir, la reconquista. Tal y como hemos señalado, la península ibérica pertenecería, por derecho natural, al cristianismo, que tiene el deber de recuperar las tierras ocupadas, uniéndose así en una figura política el catolicismo en contra de los califatos. La homogeneización estaría encarnada por la fe católica y la creación del imperio -con su expansión en América- dominador como hegemón mundial (Insua, 2023). El segundo estadio se vería propiciado a partir de la paz de Westfalia y de la decadencia del imperio español en contraposición al imperio neerlandés y británico -anglosajón- posteriormente. Las nuevas organizaciones político-sociales impuestas por el nuevo orden mundial provocan que dentro de las fronteras españolas se inoculen estas nuevas formas de organización -centralización, secularización, liberalismo y democracia-, provocando desde una perspectiva nacionalcatólica una invasión cultural. Por último, el renacer de España, se entendería como una idea contrapuesta a sus rivales, un

²⁵⁸ Arcadia Feliz: Se trata de una herramienta de clasificación y comparación, utilizada mayormente en la politología, que proporciona un esquema para caracterizar el nacionalismo excluyente de forma particular. La denominación del término proviene de la antigua región griega de Arcadia, donde la mitología lo señalaba como un lugar en donde reinaba la paz y la felicidad.

El concepto utilizado como herramienta en el análisis del nacionalismo, constaría de tres fases o estadios diferentes. El primero de ellos, sería lo que se conoce como el mito fundacional, una primera gestación nacional -prepolítica- en donde la nación se ve a sí misma como un hegemón, además de gozar de una gran cohesión social como una sana institucionalidad. La segunda etapa sería representada por la decadencia. La hegemonía del imperio, entendido desde un plano nacionalista, es derrotado por fuerzas exógenas que implantan e inoculan pensamientos extranjeros, es decir, “constituyentes” (Villacañas, 2014) y acaba por germinar un enemigo interno. La última etapa estaría representada por el nacionalismo excluyente, que propone un resurgimiento, una vuelta a la hegemonía gracias al enfrentamiento con el enemigo y a la implantación de los valores encarnados en el mito fundacional.

proyecto neocatólico (Urigüen, 1986) que sea capaz de homogeneizar España y combatir las ideas extranjeras, por un lado, y los enemigos nacionales -el mundo islámico- por el otro lado.

La concepción nacionalcatólica se conforma con ciertos autores e historiadores del siglo XIX que entendieron de una forma plotiniana (Bueno, 2003) la historia de España. Su objetivo “era establecer la preexistencia de una «nación española» vinculada estrechamente a la misma noción de monarquía y de estado. España, venían a decir, era una «vieja nación» construida desde hacía siglos, y una «realidad» como ésta no necesitaba de demasiadas justificaciones” (De Riquer i Permanyer, 1994). Así, autores como Modesto Lafuente (2002) combatieron la narrativa de la creación de España como nación política y del liberalismo político, pues el germen de lo español nacería a partir del año 711.

Por tanto, “la revolución liberal española significó, sin duda, una ruptura profunda” (De Riquer i Permanyer, 1994) con el pensamiento nacionalcatólico, y con los movimientos políticos que asumen su marco. Entender a España en un sentido constituyente, sería un agravio a lo que España es y representa, y por tanto, a lo que debería ser. Quizás esta sea una explicación plausible de todos aquellos intentos de socavar la implantación del liberalismo político en España, pues es entendido como una idea extranjera. Precisamente por esto, la derecha esencialista y reaccionaria se ha opuesto frontalmente en los siglos XIX y XX a los procesos de secularización del Estado (Montero y De la Cueva, 2014).

Los postulados constituyentes son entendidos como una vejación a España y a su esencia, y tanto la secularización como el liberalismo, son señalados como unos nuevos marcos cognitivos inoculados en España que tratan de imponer que es el progreso y lo correcto. En otras palabras, “en el mito reaccionario nacionalcatólico, se gesta una triple conspiración entre filósofos, masones y jacobinos contra las eternas virtudes morales y religiosas de la «santa España»” (Fernández Sebastián, 1994).

En síntesis, la concepción nacionalcatólica es “una corriente ideológica, nacionalista conservadora y tradicionalista, que consideraba a la «nación española» un resultado histórico inmutable e incuestionable” (De Riquer i Permanyer, 1994) y por tanto con un futuro lógico y deseable.

Perfilándose así una otredad encarnada por los enemigos de España representados en la Arcadia Feliz. El primero de ellos, el mundo islámico y mayor antagónico, por ser la otredad en el mito fundacional y ocupar los territorios católicos, y, el segundo de ellos, son aquellas concepciones y rivales geopolíticos en la etapa imperial que propiciaron la decadencia del catolicismo.

4.3- VOX Y EL ESENCIALISMO NACIONAL

De tal manera, en VOX podemos encontrar estas características. VOX ha demostrado durante su andadura política que posee una visión esencialista de la nación española muy enlazada con el catolicismo, siendo este elemento el que se vuelve clave a la hora de construir una otredad en relación con el mundo islámico.

En este sentido, de acuerdo con los principales estudios, el partido identificaría la nación con una entidad superior a los miembros que la forman, con una voluntad y destino propios. Sería una visión, de acuerdo con los estudios recientes, cercana al conjunto de los movimientos de derecha radical (Simón, 2006) que vehiculan la nación a una suerte de voluntad y destino histórico inalienable. Y es que en palabras del líder de VOX, Santiago Abascal, la nación no sería una construcción política, o incluso cultural, sino que ascendería a lo metafísico, siendo “*la nación la suma de los muertos, de los vivos y de los que nacerán en ella*” (Abascal en Sánchez Dragó, 2019: 127). De la misma manera, Rafael Bardají, uno de los referentes ideológicos del partido, afirma con convicción que “*La nación española no es solo un armazón de instituciones y leyes, sino un sujeto con alma y vida propia,*” (Bardají en Altozano y Llorente, 2018: 108).

La nación para el partido se desplaza de esta manera de la realidad política y cultural a la metafísica. La nación posee sus propios valores, sus esencias y su destino histórico. De nuevo el líder de VOX afirma en este sentido que prefiere concebir la nación como “*como algo lineal, no como proyecto*” (Íb: 181), en tanto a que existirían una serie de bases inalterables y un destino final. Por puro sentido geométrico, una línea puede avanzar, pero no girar o cambiar. Simplemente se sitúa en un lugar u otro del plano, siempre yendo hacia su objetivo.

En cualquier caso, esta percepción de la nación como un elemento esencial ha producido una cierta *sacralización* del concepto. Lógicamente, si la nación posee una voluntad propia y una serie de rasgos inalterables, cualquier acción que vaya en contra -al menos a los rasgos que ellos le atribuyen- sería una afrenta insalvable. Sobre esto se pronuncia el partido en sus *100 medidas para una España Viva*- una suerte de programa electoral-al afirmar que el himno, la bandera y la Corona son elementos inseparables del ser de España y que “ninguna afrenta a ellos debe quedar impune” (Vox, 2018a: 8). Hasta tanto llega esta idea que los propios habitantes de la nación no podrían alterar esos rasgos, bajo riesgo de ser traidores a su propio país. En tanto a que existirían una serie de valores y factores únicos que determinan la “esencia” de la nación, esta se encontraría por encima de la voluntad de sus miembros, que sólo podrían participar de esa línea histórica, pero sin cambiarla. Santiago Abascal dejaba claro este punto al hablar de los intentos de independencia de Cataluña, afirmando en una conversación con el colaborador de VOX Kiko Méndez Monasterio que:

La secesión es un robo. Y debe tratarse como tal. No podemos permitir que destruyan la unidad nacional ni con las armas ni con las urnas. Es más, no podríamos permitir ni siquiera las urnas de un presidente nacional. Mis abuelos ya han muerto. Y los tuyos, ¿verdad? Pues esta decisión también les compete” (Abascal, 2015: 100).

4.4- VOX Y LA HISTORIA: “LA ESPAÑA VIVA”

Si bien existen toda una serie de elementos que VOX identifica con la nación como parte de sus esencias, no hay mejor ejemplo que el uso que se hace del catolicismo como elemento identitario español. España tendría para VOX una suerte de origen ahistórico, de acuerdo con los expertos, en el sentido de que se perdería en los eones y sería más mítica que histórica (Lerín, 2022: 260). Aun así, el partido defiende la suposición de que la nación española es, sino bien no exclusivamente católica, si de forma prioritaria (Casals, 2020). En este sentido, VOX mantendría la suposición de que ha existido una continuidad histórica, casi espiritual, a lo largo de los siglos entre los habitantes de la península. Esta

unión se habría sustentado, según su perspectiva, en la religión común y en valores asociados a ella (Rubio-Pueyo, 2022: 11-12).

Alrededor de esta idea, VOX construye una narrativa histórica concreta enfocada en la creación de un pasado que se adapte a las pretensiones políticas actuales. Esta situación, lejos de ser inocente, parece confirmarse como una decisión voluntaria para participar en la llamada “guerra cultural” (Franzé y Fernández-Vázquez, 2022: 66; Ballester, 2021:6-8). VOX comprendería la estrategia de la provocación y la lucha por la identidad en la política como una supuesta necesidad para combatir una suerte de “crisis moral nacional” (Benavides y Jiménez, 2021: 4; Torre; 2021). Como afirmar el propio Abascal, en la actualidad “*la política no es una profesión, es la guerra*” (Abascal en Altozano y Llorente, 2018: 17).

Con esta idea en mente, se estaría tratando de realizar una selección de sucesos históricos concretos que justificasen y validasen las visiones políticas de VOX. En este sentido, escogiendo sucesos clave en el pasado como la Reconquista, el Imperio Español o acontecimientos gloriosos como la Guerra de Independencia, utilizando el catolicismo y los valores tradicionales como elemento unificador de todos ellos (Ballester, 2021), u obviando los elementos laicos o no dependientes de este aspecto para poder construir una narrativa particular (García, 2023).

Tanto es así que Santiago Abascal afirma que a la hora de apoyar una visión histórica u otra “Me pongo al lado de Kiko (asesor de VOX y periodista), no porque tenga razón o no, cosa que ignoro, sino porque su versión me gusta más que la tuya y coincide con lo que yo pienso” (Abascal en Sánchez Dragó, 2019: 122).

Esta visión de la nación esencial ha llevado a lo que los expertos (Ferreira, 2019; Fernández-Vázquez y Lerín, 2022; Muñoz, 2022) han calificado como una visión *patrimonialista* de la nación. Y es que esta suposición de que la patria posee unos rasgos naturales, inalterables y, sobre todo, relacionados indefectiblemente con una serie de rasgos, permite establecer que es España y quienes son los españoles.

Cabe destacar aquí el famoso lema de VOX de “La Reconquista”, uno de los leitmotiv más importantes del partido que no sólo es relevante a

nivel comunicativo, sino también performativo de su forma de entender la realidad nacional. Esta elección determina dos aspectos claves. Por un lado, es utilizado para establecer que el origen de la nación es alrededor del catolicismo, pues VOX se suma a la discutible interpretación decimonónica de este suceso, afirmándolo como una suerte de lucha constante entre los cristianos y los invasores musulmanes (Lerín, 2022: 259-262; García, 2023: 295-297). Sobre este aspecto se declaró Iván Vélez, habitual colaborador de VOX, al afirmar que “*La nación histórica española se hizo frente al Islam*” (Cervera, 2023).

Alrededor de esta idea, y seleccionando figuras clave la historia española- muy asociadas a la Reconquista o determinados hitos contra el islam en favor del catolicismo- tales como El Cid o los Reyes Católicos, se ha establecido una línea unívoca de conexión entre los orígenes católicos de la nación y los principales acontecimientos históricos (Lerín, 2022; 258-264 Fernández-Vázquez y Lerín, 2022: 58-60).

Por otro lado, esta asunción de su propia campaña electoral como una nueva Reconquista le da un tono palingenésico a su función como partido. Al igual que la mayoría de las formaciones de derecha radical contemporáneas (Griffin, 2000; Simón, 2006; Meilán, 2023) VOX presentaría su campaña como una resurrección de los valores nacionales, esenciales del país, que gracias a su partido volverán a resurgir (Villena, 2019; Esteve-Del-Valle y Costa, 2022). No cabe aquí olvidar que en el discurso de Vistalegre- para muchos el inicio efectivo del partido en el ámbito nacional- Abascal definía a VOX como “*la resistencia ante la estrategia planificada de liquidar nuestra nación*” (VOX, 2018b: 1:30)

Esta idea de “Reconquista” se imbrica con el otro gran eslogan de VOX, “La España Viva”. Este concepto, ya declaratorio en su propio enunciado, establecería una dicotomía entre posiciones radicalmente contrarias y sería, al menos a nivel discursivo, una de las bases de la creación de la “otredad”. Por un lado, estaría su España, la “España Viva”, defensora de los valores tradicionales del país y con el objetivo de superar la ya mentada “crisis moral”. Como afirman en su web “*VOX es la voz de la España Viva (...) la España que no necesita mirar encuestas ni leerse un periódico para saber cuál es el discurso de moda. Nuestro*

discurso nace de nuestras convicciones, al margen de si éstas son más o menos populares” (VOX, 2023b).

Frente a esta “España Viva” nos encontraríamos a la “Anti-España” (Calsals, 2020: 30), representada por la izquierda política, las organizaciones separatistas españolas, las influencias extranjeras y, en resumen, todos aquellos grupos que se opusiesen a la misión supuestamente regeneradora de VOX (Franzé y Fernández-Vázquez, 2022: 68-70). Estos individuos, habitualmente recogidos en el término anti-España o, más recientemente, en la llamada “dictadura progre” (Íb: 70-71) serían los máximos enemigos de la nación, traidores a sus esencias y opuestos a que renaciase.

4.5- VOX Y EL MUNDO ISLÁMICO: NOSOTROS Y “ELLOS”

Esta creación dicotómica, que afecta tanto a los nacionales como a los extranjeros, se estructura como la base de la oposición al mundo islámico. Para VOX la nación española está definida, no puede cambiar y los rasgos que la han fundado son, naturalmente, inalterables. Esta asunción ha construido una narrativa que para muchos expertos se puede calificar de *nativista* a la hora de tratar el tema de la inmigración, con especial fijación en la proveniente del mundo islámico (Fernández-Vázquez y Lerín, 2022: 247-249). La nación para VOX sería un lugar, como recogen los profesores Lerín y Fernández-Vázquez, que debe “*prioridad a sus «hijos»*” (2022), refiriéndose en este sentido tanto a un aspecto étnico como político, en tanto que los buenos españoles serían aquellos nacidos en el territorio que velasen por la defensa unívoca de sus intereses y sus valores (Capdevila et al., 2022). De nuevo remitiéndonos al discurso de Vistalegre, Abascal afirmó que VOX tenía “*un objetivo muy claro: ¡los españoles estarán primero! ¡Y un compromiso irrenunciable, el de que juntos haremos a España grande otra vez! ¡Viva España y viva el rey!*” (VOX, 2018b:1:26)

De acuerdo con el partido, pueden existir traidores dentro de las fronteras, pero la principal amenaza actual provendría del exterior, de aquellos opuestos a occidente y España. De nuevo, la misma dicotomía. La visión de España como algo esencial, sumado a los supuestos inalterables

orígenes cristianos del país, han llevado a la creación de un gran “otro” en el contexto internacional representado por el mundo islámico.

Este enemigo lo sería en tanto a dos niveles, aunque marcados por la misma idea: la pérdida de la nación. Por un lado, nos encontraríamos con el discurso de la securitización. La inmigración para el partido representa una amenaza por la criminalidad que conlleva. Los inmigrantes provenientes del mundo islámico se han convertido habitualmente en el objeto de ataques del partido (Cheddadi, 2020), afirmando que su presencia es siempre un peligro y una amenaza. De nuevo remitiéndonos a Vistalegre:

“España quiere que nuestras abuelas puedan caminar tranquilamente por la calle sin que un delincuente, sea español o extranjero, aunque mayoritariamente son extranjeros, le tire del bolso” (Vox, 2018b: 2:02).

De la misma manera, en sus redes sociales, el partido ha tendido a recalcar constantemente la amenaza que representan estas personas, por su origen, para toda la población “autóctona”. Tanto así, que muchas veces se han dado pábulo a numerosos bulos o invenciones para poder justificar una postura dura contra la inmigración islámica en nombre de supuestos delitos. Como recoge la académica Laura Camargo, esto ha sido una dinámica general, derivando incluso en invención completa de sucesos o de cifras que han sido utilizadas para azuzar los ánimos (Camargo, 2021: 77-78). Conocidos son sus ataques a los MENAS (Menores no acompañados) siendo calificados como amenazas para la seguridad de todos, así como la inmigración de los adultos, calificada habitualmente como un posible peligro terrorista permitido por los traidores internos de España (Ferreira, 2019: 88). La inmigración es equiparada directamente con un peligro para la seguridad del estado, siendo la mera presencia de personas- aunque con especial fijación con Marruecos por los conflictos internacionales presentes- como una amenaza para el orden y la seguridad. Este mismo 28 de enero el partido VOX publicaba en su Twitter un post particularmente polémico en el que afirmaba:

“Decenas de fundamentalistas islámicos son detenidos cada año en España y con intención de cometer ataques terroristas. ¡Afrontemos el problema con determinación! Los políticos que han generado esta situación también son responsables de la inseguridad que los españoles padecen” (VOX, 2023a).

Y aquí se puede conectar con el segundo punto, y es que la inmigración islámica no sería sólo una amenaza a la seguridad, sino a la esencia de la nación. Aquellas personas que profesasen el islam son, por su propia existencia, un atentado contra las bases fundacionales del país. España, como ya se ha mencionado, nace para VOX del enfrentamiento esencial entre el catolicismo y el islam. El objetivo último del país es conformar, como afirman desde el partido, una “*hispanidad cristiana*” (Abascal y Bueno, 2008: 107) que recupere la grandeza del país. Sólo a través de estos valores tradicionales y de la defensa de esta esencia, se podría hablar para la formación de una España cumpliendo sus verdaderos objetivos. Esto se puede encontrar en la idea de la “*iberosfera*”, uno de los conceptos clave defendidos por el partido a nivel internacional.

Si España quiere prosperar, debe lograr recuperar su poderío internacional dentro del marco de una sociedad con una “*génesis cultural cristiana*” (Aranda, 2023: 119), caracterizada por la defensa de los valores tradicionales y el reconocimiento de España como la creadora, a través del Imperio Español, de la sociedad moderna y europea. Aquí se encuentra también otro punto clave, y es que muchos- sobre todo en la prensa- han definido a VOX como un partido marcadamente antiinmigración, cuando no parece ser cierto. De hecho, en el maravilloso estudio de los profesores David Lerín y Guillermo Fernández, en el que se estudia el concepto de *iberosfera* (2022), se recalca que el problema para VOX no es la inmigración, sino el islam. VOX muestra una cercanía con la inmigración siempre que esta provenga de países cristianos y, sobre todo, Latinoamérica, puesto que esta región es concebida por el partido como una zona “hermanada” con España en tanto a los lazos históricos y culturales. En un mitin de 2018 en Gran Canaria, Santiago Abascal recalca esta idea afirmando que:

“No es lo mismo un inmigrante procedente de un país hermano hispanoamericano, con una misma cultura, con una misma lengua, una misma cosmovisión del mundo, que la inmigración procedente de países islámicos” (Fernández-Vázquez y Lerín, 2022: 58).

De tal manera, los inmigrantes son comprendidos como una amenaza directa e irresoluble para España y, por lo mismo, independientemente de

sus condiciones legales, nunca podrían ser españoles. En este sentido, negando la posibilidad ya no sólo de la integración, sino de la convivencia.

5. CONCLUSIONES

En resumen, podemos observar como el elemento nacional católico, a la hora de concebir la nación como algo esencial, así como el cristianismo como su base fundacional, ha llevado a la construcción de una dicotomía radical entre el “nosotros y el ellos” en VOX. En este sentido, siendo la religión considerada como un elemento privativo a la hora de acceder a ese devenir histórico que representaría España para el partido. El catolicismo, y la supuesta defensa de sus valores, conllevaría la puerta de acceso a “ser” español, por lo que cualquier persona que no profese esa fe -en especial aquellas personas musulmanas- no tendrían la posibilidad de acceder nunca a la nación española en verdad. Su religión, independientemente de cualesquiera otros factores, determinaría de forma inevitable que nunca podrían ser españoles.

De tal manera, España -y el sentimiento nacional- serían únicamente propiedad de aquellos nacidos en el territorio siempre y cuando estos estuviesen de acuerdo con las presunciones políticas del partido. Así, patrimonializando la nacionalidad alrededor de sus creencias y negándose a aquellos que no cumpliesen con estas características.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, S. (2015). Hay un camino a la derecha. Una conversación con Kiko Méndez-Monasterio. Stella Marti
- Altozano, G y J. Llorente. (2018). La España viva. Conversaciones con doce dirigentes de Vox. Kalma.
- Anderson, P. (1987). El Estado absolutista en occidente. Siglo XXI, 9-192.
- Aparicio-Gómez, W. O. (2021). Breve aproximación al Galicanismo. Ed&TIC. Working.
- Aranda, G. (2023). El retorno de lo reprimido: el dispositivo “civilizacional” de VOX, *Refracción*, (7), 108-129
- Ballester, M. (2021). Vox y el uso de la historia: el relato del pasado remoto de España como instrumento político, *Política y Sociedad*, 58(2).

- Barbero, M. P. P. (1985). Absolutismo, ejército y privilegios locales. *Baetica*, (8).
- Benavides, A. y Jiménez, F. (2021). La contraprogramación cultural de Vox: secularización, género y antifeminismo”, *Política y Sociedad*, 58 (2).
- Bodin, J. (2006). *Los seis libros de la república*, Tecnos.
- Bueno, G. (2003). *El mito de la izquierda*. Ediciones B.
- Bueno, G. (2008). *El mito de la derecha*. Ediciones Martínez Roca.
- Bueno, G. y S. Abascal (2008): *En defensa de España: Razones para el patriotismo español*, Ediciones Encuentro/Fundación Denaes.
- Camargo, L. (2021). El nuevo orden discursivo de la extrema derecha española: de la deshumanización a los bulos en un corpus de tuits de Vox sobre la inmigración, *Cultura, lenguaje y representación*, (24), 63-82.
- Caminal, M. (2020). Nacionalismo. En Antón, J. y Torrens, X. (eds.), *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos (282-309)*. Madrid: Tecnos.
- Casals, X. (2020). El ultranacionalismo de VOX. Cinco claves para comprender “La España viva”, *España, Revista de la Fundación Mario Onaindia*. 27-37.
- Cervera, C. (2023, 5 de enero): En defensa de la Reconquista:La nación histórica española se hizo frente al Islam ABC. Disponible en: <https://shre.ink/9aQf>
- Cheddadi, Z. (2020). Discurso político de Vox sobre los Menores Extranjeros No Acompañados, *Inguaruak*, (69), 57-77.
- De Riquer I Permanyer, B. (1994). Aproximación al nacionalismo español contemporáneo. *Studia historica. Historia contemporánea*, (12), 2-29.
- Elliott, J. H. (1999). Europa después de la Paz de Westfalia. *Revista d'història moderna*, (19), 131-146.
- Esteve-Del-Valle, M. y Costa, J. (2022). Reconquest 2.0: the Spanish far right and the mobilization of historical memory during the 2019 elections; *European Politics and Society*, 24(4), 494-517.
- Fernández Luzuriaga, W. y Olmedo González, H. (2018). Conflictividad y órdenes mundiales: la Paz de Westfalia y la inauguración del sistema internacional contemporáneo. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, (8), 48-75.
- Fernández Sebastián, J. (1994). España, monarquía y nación. Cuatro concepciones de la comunidad política española entre el Antiguo Régimen y la Revolución liberal. *Studia historica. Historia contemporánea*, (12), 45-74.
- Fernández, B. (2021). Género e inmigración en VOX. El discurso de la derecha radical en España, *Migraciones* 51.

- Fernández-Vázquez, G. y Lerín, D. (2022). Hispanismo étnico e iberosfera: la peculiar mirada de Vox hacia la región latinoamericana, CIDOB, (132), 49-71.
- Ferreira, C. (2019). Vox como representante de la derecha radical en España: un estudio sobre su ideología, Revista Española de Ciencia Política, (51), 73-98.
- Flitz, F. G. (2009). La Reconquista: un estado de la cuestión. Clio & Crimen, 6, 142-215.
- Franzé, J. y Fernández, G. (2022). El postfascismo de Vox: un populismo frenado e invertido, Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas, (16), 57-92.
- García, J. (2023). VOX y el pasado remoto de la Península Ibérica: usos de la historia como apoyo para un ideario político, Revista del departamento de historia moderna, contemporánea, de américa y del arte, (34), 290-312.
- Garrido, D. L. (1982). El modelo absolutista español. Revista de estudios políticos, (26), 57-76.
- Garzón, J. S. P. (2001) Los mitos fundacionales y el tiempo de unidad imaginada del nacionalismo español. Historia Social, (40). 7-27.
- Gordon, P. (2008). What is Intellectual History? A frankly partisan introduction to a frequently misunderstood field. Working Paper Universidad de Harvard.
- Griffin, R. (2000). Between metapolitics and apoliteia: the New Right's strategy for conserving the fascist vision in the 'interregnum,, Modern and Contemporary France, 8(2), 35-53.
- Insua, P. (2023) Cuando España echó a andar. Ariel.
- Lafuente, M. (2002). Historia general de España. Urgoiti Ediciones.
- Lerín, D. (2022): La emergencia política de la derecha radical en España. El caso de Vox, [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid]
- Lovejoy, A. O. (2000). Reflexiones sobre la historia de las ideas. Prismas-Revista de historia intelectual, 4(2), 127-141.
- Martín, A. (2013). Menéndez Pelayo y la historia de los heterodoxos españoles, Fuego y Raya, (5), 95-108
- Meilán, Y. (2023). El neopaganismo en Alain de Benoist: análisis de una reestructuración ideológica de la derecha radical europea, Política y Sociedad, 60(1).

- Merello Arecco, I. (2001). El derecho de Presentación en un canonista chileno del siglo XIX: Justo Donoso Vivanco. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, (23), 457-467.
- Mestre, A. y Pérez García, P. (2004). La cultura en el siglo XVIII español. En Luis Gil Fernández y otros, ed. *La cultura española en la Edad Moderna. Historia de España*
- Montero, F. y De la Cueva, J. (2014). El impacto del hispanismo y de los estudios internacionales sobre el catolicismo y secularización en la historiografía española. En Botti, A., Cipolloni, M. y Scotti Douglas, V. (Eds). *Ispanismo internazionale e circolazione delle storiografie negli anni della democrazia spagnol. Collana dell'Istituto di studi Gaetano Salvemini di Torino*, 565-597.
- Muñoz, J. (2022). Análisis ideológico-discursivo de la nueva derecha radical. El caso de Vox y el nativismo, [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valencia]
- Payne, S. (1986). ¿Qué significa el término fascismo?. En *El fascismo* (9-28). Alianza Editorial.
- Pérez-Agote, A. (2012). Sociología histórica del nacional-catolicismo español, *Historia Contemporánea*, (26), 207-237.
- Romeo Mateo, M. (2021). De utopías, neocatólicos y política. Pasado y memoria: *Revista de historia contemporánea*. (23), 91-116.
- Rubio-Pueyo, V. (2022). VOX: ¿Una nueva extrema derecha en España? Rose Luxemburg Foundation,
- Saloma, M. F. R. (2011). *La Reconquista: una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. Marcial Pons Historia.
- Sánchez Dragó, F. (2019): Santiago Abascal. España vertebrada, Planeta
- Simón, M. (2006). El decadentismo en la derecha radical contemporánea, *Política y Sociedad*, 44(1),175-198.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and theory*, 8(1), 3-53.
- Steuckers, R. (2022). La Nueva Derecha: por una crítica constructiva. *Letras Inquietas*.
- Torre, J. (2021). Un estado-nación para la “verdadera” Europa. el discurso de VOX sobre la Unión Europea (2013-2019)”, *Spagna Contemporánea*, (59), 155-185.
- Urigüen, B. (1986). *Orígenes y evolución de la derecha española: el neo-catolicismo*. Madrid, Departamento de Historia de la Iglesia. Centro de estudios históricos (CSIC).

- Villacañas, J. (2014). Historia del poder político en España. RBA Libros.
- Villena, J. (2019): El nuevo nacionalpopulismo español: Análisis de Vox y su discurso político, [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Jaume I]
- VOX (2018a): 100 medidas para la España viva. <https://shre.ink/9aIH>
- VOX (2023a): Decenas de fundamentalistas islámicos son detenidos cada año en España y con intención de cometer ataques terroristas. ¡Afrontemos el problema con determinación! Los políticos que han generado esta situación también son responsables de la inseguridad que los españoles padecen, 28 de enero. <https://shre.ink/9aQW>
- VOX (2018b): Gran acto de VOX en Vistalegre #EspañaViva. <https://shre.ink/9aLm>
- VOX(2023b): Qué es VOX. <https://shre.ink/9a3d>

LA FEMINIZACIÓN DE LOS NOMBRES DE PROFESIONES EN LA EUROPA FRANCÓFONA

MARÍA-JOSEFA MARCOS-GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La feminización es una reivindicación que pretende alcanzar la igualdad de la mujer en todos los aspectos sociales. Martin Pleško (2012:152) hace referencia al carácter multidisciplinar de la feminización, que es objeto de estudio en: historia, derecho, política, sociología, lingüística y sociolingüística, economía, cultura, incluso en didáctica de lenguas extranjeras. La sociedad va evolucionando y el papel de la mujer en la sociedad de nuestros días es muy distinto al del siglo XX. Tanto socialmente como profesionalmente la mujer ha cobrado mucha importancia en estos primeros años del siglo XXI, con un objetivo claro, que es conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. Una de las consecuencias de este proceso de desarrollo es que la mujer ha empezado a ocupar los mismos puestos de trabajo que el hombre. Muchas profesiones que eran desempeñadas únicamente por los hombres han pasado a ser ejercidas también por las mujeres.

La lengua es un medio de comunicación que se adapta a las situaciones comunicativas a través de los hablantes, en el uso cotidiano y en un contexto sociocultural concreto. Por ese motivo, la lengua va evolucionando al mismo tiempo que la sociedad (Larivière 2000: 20). El fenómeno de la feminización de los sustantivos es uno de los cambios más importantes que se puede producir en una lengua. Está motivado por la realidad social en la que la mujer tiene un papel muy importante y la feminización lingüística viene a evitar la invisibilidad de la mujer. De esta forma, llegamos a la necesidad de feminizar los nombres de profesiones para reflejar ese acceso de las mujeres a sectores profesionales que, desde

hace mucho tiempo, habían sido ocupados sólo por hombres (Pleško, 2012:152).

1.1. LA FEMINIZACIÓN EN LENGUA FRANCESA

En el caso de la lengua francesa, la feminización de los nombres de profesiones ha despertado un gran interés social provocando las reacciones de partidarios y de adversarios. Una cuestión tan importante a nivel social se convierte en un asunto de política lingüística. Pero, además de ser una cuestión socio-política, es también un tema lingüístico en el que intervienen el léxico (términos que dan nombre a las distintas profesiones) la morfología (el género gramatical), la sintaxis (concordancias en la frase) y la enunciación (uso de estos nombres en el discurso).

Desde el punto de vista social, la feminización de los nombres de profesiones es un fenómeno positivo porque garantiza la visibilidad de la mujer en el mundo del trabajo, además, ayuda a respetar la identidad de las mujeres, como seres femeninos y no masculinos. Por último, la feminización promueve la igualdad entre sexos (Dister, Moreau, 2010: 116).

En el contexto de la política lingüística es necesario conocer la situación de la lengua francesa desde un punto de vista geopolítico para poder comprender el desarrollo de la feminización. Es francés se habla en países de los cinco continentes. El conjunto de estos países se denomina la Francofonía, que, al mismo tiempo, es una institución que defiende la lengua francesa y las diferentes culturas francófonas. En relación con el tema que nos ocupa, nos interesan cuatro países: Quebec (Provincia de Canadá), Suiza, Bélgica y Francia. El fenómeno de la feminización de profesiones ha sido importante en estos cuatro países, aunque la forma de llevarla a cabo ha sido diferente en cada país debido a las circunstancias socioculturales de cada uno y también al diferente status de la lengua francesa en estos distintos territorios.

En el caso de Quebec, puesto que es solo una región situada en un país que habla inglés, la lengua francesa recibe muchas influencias de la lengua anglófona. En el caso de los países europeos, Bélgica y Suiza son países plurilingües, es decir, el francés está en contacto con otras lenguas. En Bélgica, se distingue entre una Bélgica francófona (Walonia,

al sur) y una Bélgica flamenca (al norte, donde se habla neerlandés). La frontera lingüística está muy bien delimitada, hasta tal punto que los habitantes generalmente son monolingües. Además de estas dos Comunidades lingüísticas, existe una pequeña zona germana que limita con la comunidad francófona. Además, la capital, Bruselas, es bilingüe (francés, neerlandés). En Suiza existen cuatro lenguas: francés, alemán, italiano y romanche. Aunque las fronteras lingüísticas están bien delimitadas, en Suiza el sistema legislativo tiene la particularidad de presentar tres niveles en la legislación: federal, cantonal, comunal. En Suiza existe una preocupación por parte del gobierno, de establecer las mismas normas para todas las lenguas habladas en el país, además se hacen esfuerzos para que los ciudadanos sean plurilingües. Por último, Francia es un país oficialmente monolingüe, es decir, a pesar de que existan lenguas regionales, el francés es la única lengua reconocida por las leyes. Se trata de una lengua muy protegida y muy sujeta a la norma.

En relación con la política lingüística, existen detractores de la feminización que se apoyan en una serie de argumentos que se pueden desmontar fácilmente (Dister, Moreau, 2010: 121). Algunos de estos argumentos son, en primer lugar, que solo Francia puede decidir en relación con la lengua francesa y todos los demás países tienen que seguir las normas establecidas en París. Este gran centralismo, inexistente en las grandes lenguas que rodean al francés, provoca la aparición de una gran inseguridad lingüística por parte de los hablantes francófonos de los otros países. Otro argumento en contra de la feminización es que solo la Academia francesa, que está en Francia, puede decidir sobre esta cuestión. Por un lado, se ignoran los organismos oficiales de los demás países (Conseils de la langue) y por otro lado, se valorizan las acciones de una institución que no pretende feminizar la lengua sino todo lo contrario. Un tercer argumento es que el Estado no debe legislar en materia de lengua. Sin embargo, todos los Estados ejercen una política lingüística que es inevitable. Además, las iniciativas de los Estados francófonos, de las que nos ocuparemos a continuación, no se proponen para obligar a los ciudadanos a hacer un uso concreto de una reglas sino que se proponen una serie de recomendaciones de uso y se pide que sean de obligado

cumplimiento en los propios documentos redactados por el Estado y por la administración para dar ejemplo al resto de la ciudadanía.

Pero la feminización de los nombres de profesiones es también una cuestión lingüística. También existen argumentos lingüísticos (Dister, Moreau, 2010:117) (Paveau, 2002:123) que pretenden frenar la feminización lingüística. Se alude al género arbitrario heredado de otras etapas en la historia de la lengua. Sin embargo, este argumento es válido para los nombres cuyo referente es inanimado, pero para los seres humanos, el femenino se aplica a la mujer y el masculino se aplica al hombre. Tradicionalmente se ha reconocido que el masculino tiene un valor genérico, es el género no marcado y, por ese motivo, se puede utilizar como un término epiceno, es decir, con valor de masculino y de femenino. Este razonamiento se puede aceptar en plural o cuando se hace un uso general del masculino, pero no cuando se alude a una persona en particular. Cuando hablamos de *les étudiants*²⁵⁹ incluimos a los alumnos y las alumnas. Si hablamos de Un ambassadeur représente son pays à l'étranger²⁶⁰ donde embajador es una profesión y no una persona en concreto, el masculino engloba al hombre y a la mujer. Por el contrario, si hacemos alusión a una persona en particular, no podemos utilizar el masculino para referirnos a una mujer porque la mujer se hace invisible L'instituteur de ma fille est belge²⁶¹. Otro argumento en contra es que los nombres representan funciones y no personas, esto lleva a muchas mujeres a preferir ser llamadas Mme le juge y no Mme la juge²⁶² (Lenoble-Pinson, 2008:75). A esto se añade el que, con frecuencia, se utiliza el masculino con profesiones que se consideran más prestigiosas (directeur) frente a las de menos prestigio (directrice²⁶³) en las que sí se usa el femenino, además, algunas profesiones en femenino reciben una connotación peyorativa por parte de los hablantes. También resultan inapropiados los nombres homónimos, es decir los que utilizan para una

²⁵⁹ Los estudiantes.

²⁶⁰ Un embajador representa a su país en el extranjero.

²⁶¹ El profesor de mi hija es belga.

²⁶² La señora juez y no la señora jueza.

²⁶³ El femenino solo se utiliza cuando se trata de la directora de una escuela.

profesión en femenino y para un objeto, por ejemplo la *cafetière*²⁶⁴, a pesar de que existen otros casos en los que se hace el mismo uso y se utilizan de forma cotidiana: la *cuisinière*²⁶⁵. Finalmente, existen forma femeninas que molestan a ciertas personas porque rompen el equilibrio de la eufonía, son términos que, simplemente, suenan mal, por ejemplo, *une cheffe*, femenino de un chef (de cocina).

A pesar de todos estos argumentos lingüísticos en contra, son muchos los lingüistas que defienden la feminización sin límites, porque la lengua permite hacerla y porque, además, los argumentos son más sociológicos e ideológicos que lingüísticos. Históricamente, la lengua permite la feminización desde épocas remotas. El latín formaba el femenino sin inconveniente y el francés de la Edad Media utilizaba femeninos de profesiones inexistentes en nuestros días: *miresse*, *peintresse*²⁶⁶ (Lenoble-Pinson 2006: 637). Sin embargo, ya desde el siglo XVI la situación social de la mujer empieza a cambiar y algunas nombres de profesiones en femenino empiezan a significar *la mujer de*, con el paso del tiempo, los acontecimientos históricos como la Revolución Francesa o las dos guerras mundiales, ya en el siglo XX, van limitando el papel social de la mujer y los nombres de profesiones en femenino van desapareciendo (Paveau, 2002:122). Por este motivo, los lingüistas²⁶⁷ de principios del siglo XX, reclamaban la aplicación de la feminización de las profesiones, porque la lengua dispone de los recursos suficientes para hacerlo (Lenoble-Pinson, 2008: 75). Del mismo modo, en la bibliografía consultada, hemos encontrado un buen número de prestigiosos especialistas que defienden esta feminización Cerquiglini, Dister, Moreau, Paveau, Lenoble-Pinson, Houdebine-Gravaud, entre otros.

1.2. LAS RESPUESTAS POLÍTICAS Y LINGÜÍSTICAS

Daniel Elmiger (2011: 72) señala que en la década de los 70 del siglo XX, se empezaron a producir protestas feministas que provocaron un

²⁶⁴ Cafetera. Objeto para hacer café. Mujer que regenta una cafetería.

²⁶⁵ Cocinera. Aparato para cocinar [esp. Cocina]. Mujer que cocina.

²⁶⁶ Miresse: médica. Peintresse: pintora.

²⁶⁷ Damourette et Pichon, Dauzat, Goosse, Grevisse...

debate social en torno a la feminización de la lengua. Este debate produjo una respuesta oficial por parte de las autoridades. Los diferentes gobiernos de los países francófonos comprendieron que la feminización de la lengua esconde un importante problema social.

Fondamentalement, la féminisation a pour but d'accorder aux femmes le même droit qu'aux hommes à la visibilité et à l'existence symbolique. Féminiser la langue constitue ainsi une tentative de favoriser l'égalité des sexes, en partant de l'idée que l'existence et l'utilisation de dénominations féminines contribuent à la promouvoir dans la réalité sociale (égalité des salaires, des droits, des chances, etc.) (Elmiger, 2011: 72)²⁶⁸

La primera respuesta oficial se produce en Quebec a finales de los años 70. En 1976, un ministerio canadiense se dirige a la Agencia de la lengua francesa para preguntar si se debe utilizar el femenino en francés o el epiceno como hace el inglés. La respuesta es un informe de la Agencia de la lengua francesa donde señala que hay que utilizar el femenino siempre que sea posible. Como país pionero, que se ocupó de la feminización de la lengua mucho antes que los países europeos, la feminización de la lengua fue bien aceptada por los habitantes de Quebec. Con posterioridad, se han publicado otros documentos en los que se refuerza el uso del femenino en los textos. En 1991 se publicó una guía sobre la feminización de cargos y títulos en los textos: *Au féminin : Guide de féminisation des titres de fonction et des textes*. “Alors qu’au Québec la féminisation avance à grand pas, les tendances dans les pays francophones en Europe sont statiques et ils s’orientent toujours vers la féminisation lexicale²⁶⁹.” (Pleško, 2012: 154).

En el caso de Suiza, como hemos señalado más arriba, debido a su federalismo, las cuestiones relacionadas con la lengua se resuelven en tres niveles: federal, cantonal y comunal. La Cancillería federal y los Servicios lingüísticos, se interesan por el tema de la feminización lingüística,

²⁶⁸ Básicamente, la feminización pretende otorgar a las mujeres el mismo derecho que los hombres a la visibilidad y la existencia simbólica. La feminización del lenguaje constituye así un intento de favorecer la igualdad de sexos, partiendo de la idea de que la existencia y el uso de nombres femeninos contribuyen a promoverla en la realidad social (igualdad de salarios, derechos, oportunidades, etc.)

²⁶⁹ Mientras que en Quebec la feminización avanza rápidamente, las tendencias en los países francófonos de Europa son estáticas y aún avanzan hacia la feminización léxica.

surge así un grupo de trabajo que publica, en junio de 1991, un informe sobre la redacción no sexista de los textos legislativos y administrativos. Este documento se publicó para las lenguas francesa, italiana y alemana pero solo tuvo repercusión en alemán. Ya en el año 2000 se publica en francés una guía de redacción no sexista de los textos administrativos y legislativos de la Confederación. Se trata de una guía en la que se proponen varios recursos para aplicar la feminización en los textos oficiales y evitar el uso genérico del masculino (Elmiger, 2011: 76). A nivel cantonal, es el cantón de Ginebra el que sobresale porque ya en 1988 impone una reglas a las administraciones para la feminización de los nombres de profesión y para eliminar el sexismo de los textos oficiales (Lennoble-Pinson, 2006: 640).

El 21 de junio de 1993 el Consejo de la comunidad francesa de Bélgica publica un decreto relativo a la feminización de los nombres de profesión, cargo, grado o título. Este decreto obliga a las instituciones que dependen de este Consejo, a utilizar el femenino al referirse a mujeres. El 13 de diciembre de 1993 el Gobierno de la Comunidad francés publica una Orden en la que se establecen la reglas de la feminización de los nombres de profesión, cargo, grado o título. En 1994 ve la luz una guía que va dirigida al público en general, donde se explican las reglas morfológicas para la formación del femenino a partir del masculino. Esta guía tuvo otras dos ediciones en 2005 y 2014 (Elmiger, 2011: 75). La Academia francesa llegó a enviar un escrito al Consejo de la comunidad francesa desaprobando las decisiones que dicho organismo estaba tomando.

“En plus, parmi les pays francophones, la France est le pays le plus « retardé » de l’Europe en ce qui concerne la représentation féminine au Parlement et la féminisation des noms de métier²⁷⁰.” (Alfaro Madrigal, 2010: 142). Todos los especialistas están de acuerdo en que, de los países que nos ocupan, Francia es el que más se resiste a la feminización de los nombres de profesiones. Algunos de los motivos de esta situación

²⁷⁰“Además, entre los países francófonos, Francia es el país más “atrasado” de Europa con respecto a la representación femenina en el Parlamento y la feminización de los nombres de los profesión.

ya los mencionamos anteriormente. Por una parte, la lengua francesa está muy sometida a las normas y se considera una lengua perfecta que se ve envilecida con la introducción de nuevos cambios entre los que se encuentra la feminización de los nombres de profesiones. A estas ideas se añade la oposición de la Academia francesa a la feminización lingüística. No obstante, como apunta Houdebine-Gravaud (1992: 155), el francés es una lengua viva y como tal, es capaz de realizar innovaciones lingüísticas. Así pues, igual que ocurrió en los otros países, los políticos también propusieron la feminización de los nombres de profesión en Francia. En 1984, la ministra de derechos de la mujer, Yvette Roudy, con el apoyo del entonces primer ministro, Laurent Fabius, promueve la creación de una comisión presidida por la escritora Benoîte Groult cuya misión era la feminización de los nombres de profesiones. Esta comisión, creada de espaldas a la Academia francesa, recibió muchas críticas por parte de esta institución que defendía el masculino genérico y rechazaba la feminización lingüística. (Van Compernelle, 2008: 106). Como resultado del trabajo de esta comisión, el 11 de marzo de 1986, en el *Journal Officiel* se publica una circular sobre la feminización de los nombres de profesión, cargo, grado y título. Sin embargo, unos días después, Jacques Chirac será nombrado primer ministro de un gobierno de derechas. La consecuencia de este nombramiento es que las normas establecidas en la circular no se aplicarán. Diez años después, el entonces primer ministro Lionel Jospin reacciona ante la postura de algunas mujeres de su gobierno que exigen que se les llame *Madame la Ministre* y no *Madame le Ministre* (Dawes, 2003:197). Lionel Jospin decide publicar una nueva circular el 6 de marzo de 1998, aparecida en el boletín oficial del 8 de marzo de ese mismo año. De esta iniciativa del primer ministro surgen dos informes. El primer informe es de la *Cogeter* (Comisión general de terminología y de neología, 1998). Este informe acepta el femenino de los nombres de profesiones para referirse a las mujeres de forma individual, pero se opone a la utilización de los femeninos en los textos jurídicos porque, en ese caso, no se está haciendo referencia a un individuo sino a un cargo oficial. El segundo documento fue publicado en 1999 por el InaLF (Instituto nacional de la lengua francesa). Se trata de una guía dirigida al gran público donde se establecen las reglas de la feminización de los nombres de profesiones. Esta guía

fue elaborada bajo la dirección del profesor Bernard Cerquiglini y su título es *Femme, j'écris ton nom... guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, grades, titres et fonctions* (Elmiger, 2011: 75).

Queremos añadir que en nuestra investigación hemos encontrado otras publicaciones, actuales, que también son guías de feminización. Estas guías no se limitan a los nombres de profesiones, sino que hacen referencia a cualquier tipo de feminización lingüística, es decir, son guías de escritura inclusiva. Hemos encontrado en Bélgica (Dister et Moreau, 2020), en Suiza (Confédération Suisse, 2023) y también en Francia (HEC/fh, 2015).

Mientras las autoridades gubernamentales se interesaban por llevar a cabo una política lingüística en favor de la feminización de la lengua, la Academia francesa se oponía a este proceso llegando a criticar no solo a los equipos de trabajo en Francia sino también en los otros países francófonos. Solo en el año 2014 la Academia publicó un documento relacionado con la feminización de los nombres de profesiones y no será hasta el año 2019 cuando publique un segundo documento en el que ya acepta el fenómeno de la feminización de los nombres de profesiones.

2. OBJETIVOS

En este trabajo no vamos a analizar la situación de Quebec, centraremos nuestro estudio en la lengua francesa de tres países francófonos europeos, que, a su vez, son países fronterizos: Francia, Bélgica y Suiza. Bélgica y Suiza están separados por Alemania pero ambos países son limítrofes con Francia. Pretendemos realizar un análisis contrastivo de la feminización de los nombres de profesiones en estos países. Como hemos señalado más arriba, la lengua se va adaptando a la realidad sociocultural, por ese motivo, la feminización lingüística es diferente en los distintos territorios aunque la lengua sea la misma (Pleško, 2012:152). De esta forma, las fronteras geopolíticas se convierten también en fronteras lingüísticas. Pretendemos llevar a cabo este estudio a partir de documentos oficiales publicados en Francia, en Bélgica y en Suiza y comprobar las semejanzas y diferencias entre los tres países.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar estos objetivos, realizaremos un estudio contrastivo de dos tipos de documentos: textos institucionales, donde se marcan las directrices que hay que seguir, y las guías, dirigidas al público en general, donde se describe la formación y el uso del femenino en las profesiones.

En los documentos institucionales hemos seleccionado los primeros documentos que se publicaron en los años 80 y 90 del siglo XX y que se centran en la feminización de los nombres de profesiones.

En Francia:

-Circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Laurent Fabius. Journal officiel de la République française. 16 mars 1986

- Circulaire du 6 mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Lionel Jospin. Journal officiel de la République française. 8 mars 1998

En Bélgica:

-Décret relatif à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. 21 Juin 1993. Conseil de la communauté française.

-Avis du conseil supérieur de la langue française.

-Arrêté du gouvernement de la communauté française du 13 décembre 1993 établissant les règles de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre Conseil de la communauté française.

En Suiza no hemos podido encontrar el informe de la comisión de la Cancillería federal de 1991, pero sí hemos encontrado un segundo informe elaborado por la misma comisión en 1992, así como una Circular de la Cancillería federal, de agosto de 1993. En esta circular se pretende establecer la aplicación de las recomendaciones del informe. Sin embargo, hemos preferido descartar estos documentos porque presentan unas características diferentes a los encontrados para Francia y Bélgica. Son documentos más extensos que se centran en la redacción no sexista de los textos legislativos y no directamente en el femenino de las profesiones. Desde el punto de vista de los contenidos, son diferentes a los documentos que hemos seleccionado. Así pues, el documento que

hemos seleccionado en Suiza es el Reglamento de Ginebra de 1988 *Règlement relatif à l'usage de la forme féminine des noms de métier, de fonction, de grade ou de titre dans les actes officiels*.

En cuanto a las guías, hemos seleccionado también los primeros documentos publicados, todas ellas se centran en el femenino de las profesiones. Nos interesa especialmente en estos documentos el listado de palabras en el que encontramos la forma masculina y la forma femenina y que nos permite establecer semejanzas y diferencias en el uso de la lengua de los tres países. Las guías que pretendemos contrastar son:

-Francia: *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. (1999)

-Bélgica: *Mettre au féminin. Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grades ou titre*. (2014, 3ª edición)

-Suiza: La guía que hemos seleccionado es la que apareció en el año 2000. *Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération*. Sin embargo, las características de esta guía son diferentes de la guía francesa y la guía belga Como nuestro principal interés en estas guías es el listado de términos y esta guía no lo tiene, manejamos un listado del cantón de Vaud.

4. RESULTADOS

4.1. DOCUMENTOS OFICIALES

En la legislación suiza hemos encontrado dos documentos que corresponden a la legislación federal, sin embargo, ambos documentos tratan de la redacción no sexista de los textos administrativos, es decir, el enfoque que se le da a los documentos es textual y, además no se concentra en el tema de la feminización de los nombres de profesiones. Los documentos de Bélgica y Francia, en cambio, se centran en el femenino de las profesiones y no entran en cuestiones textuales sino léxicas y morfológicas. Se trata de identificar los nombres de las profesiones y utilizar la forma femenina siempre que sea necesario. Un documento que sí se corresponde con los de Bélgica y Francia es el reglamento del Cantón de Ginebra. Este reglamento está formado por seis breves artículos en los que se defiende el uso del femenino siempre que sea posible, aunque sea marcándolo solamente con el determinante. Se propone crear formas

masculinas cuando solo exista la forma femenina. En los casos en los que hay varias formas femeninas conviene intentar reducirlas a una sola. Los ámbitos de aplicación de este uso del femenino son los textos oficiales y administrativos. En el último artículo se menciona la fecha en la que entra en vigor este reglamento: 1 de enero de 1989.

A diferencia de Suiza, que intenta establecer las normas para el francés, el alemán y el italiano, los documentos de Bélgica son elaborados en el marco de la zona francófona, los documentos son publicados por el Consejo de la Comunidad francesa. Se trata de tres documentos que están relacionados entre sí. El decreto de junio de 1993 tiene tres artículos en los que se señala que es necesario aplicar las reglas de la feminización de los nombres de profesiones en los documentos oficiales legislativos y administrativos, en los documentos del ámbito de la enseñanza y también en las ofertas y demandas de empleo. Las reglas tienen que estar listas en enero de 1994. El Consejo superior de la lengua francesa publica una ordenanza en la que desarrolla las normas que se solicitaban en el decreto de junio de 1993. Tras una introducción en la que defiende la visibilidad y la identidad de la mujer así como la igualdad de sexos, el Consejo superior establece una serie de reglas morfológicas y sintácticas así como algunas recomendaciones de uso de las formas femeninas de las profesiones en los textos mencionados en el decreto de junio de 1993. Además, se propone la publicación de una guía destinada al público en general. Por último, se considera conveniente hacer una valoración cada dos años para comprobar los errores de la aplicación de estas normas y, de esta forma, ajustar la normativa. El tercer documento es un decreto publicado por el Gobierno de la Comunidad francesa y el ministro de cultura en diciembre de 1993. Está dividido en tres artículos y dos anexos. En los artículos se mencionan los contenidos de los anexos y la fecha de entrada en vigor de estas normas: 1 de enero de 1994. En el anexo I se desarrollan las reglas morfológicas y sintácticas propuestas por el Consejo superior de la lengua francesa y en el anexo II se retoman las recomendaciones generales en el uso de esas formas femeninas.

Los documentos correspondientes a la legislación francesa son las circulares de Laurent Fabius (1986) y la de Lionel Jospin (1998). En la circular de 1986, Laurent Fabius se dirige a sus ministros y les comunica

que ha creado una comisión de terminología encargada de la feminización de los nombres de profesiones. Esta comisión ya ha elaborado un informe al respecto. Las reglas morfológicas establecidas por la comisión aparecen en esta circular en anexo. El primer ministro solicita a sus ministros que las apliquen en todos sus textos oficiales. En la circular de 1998 el primer ministro se limita a informar a sus ministros que pretende retomar la propuesta de la circular de 1986 y que para ello ha encargado un informe a la comisión general de terminología y neología en el que los usos en épocas pasadas y en los otros países francófonos constituirán un estado de la cuestión. El estudio debe serle entregado en el segundo semestre de 1998. También hace referencia a la guía que será elaborada por el instituto nacional de la lengua francesa del que se hará una gran difusión. Hasta que sean publicados estos documentos el primer ministro aconseja utilizar siempre el femenino en los nombres de profesiones.

4.2. GUÍAS

Las guías son una consecuencia directa de la legislación de los gobiernos. Se trata de facilitar al gran público la información sobre la feminización de los nombres de profesiones para que toda la sociedad aplique las normas. Las guías son elaboradas por lingüistas y están redactadas con contenidos léxicos y morfosintácticos. Como ocurría con los documentos oficiales, Suiza presenta una guía que va enfocada a conseguir una redacción no sexista, pero no se limita solo a los nombres de profesiones. En cambio, las guías belga y francesa presentan unas reglas de formación del femenino y una larga lista de nombres de profesiones con su forma masculina y su forma femenina.

5. DISCUSIÓN

En los países francófonos europeos las autoridades siempre promueven el uso del femenino y lo intentan implantar en los textos legislativos y administrativos como ejemplo para los ciudadanos. Al proponer las normas de formación y de uso del femenino llevan a cabo una propuesta lingüística, más concretamente morfológica y sintáctica. Existe una diferencia entre Suiza y los otros dos países. En Suiza se hace un enfoque textual, se establecen normas para una redacción no sexista de los textos

oficiales, en Bélgica y Francia, en cambio, se habla de una adaptación del vocabulario a la realidad social de la mujer, es más bien una cuestión de terminología a la que se aplican una serie de reglas morfológicas y sintácticas. Este enfoque es el mismo que se aplica en las guías de cada uno de los países.

En la guía de Suiza del año 2000 se mencionan diferentes recursos para evitar una redacción de textos sexista, por ejemplo, términos epicenos (*êtres humains* ‘seres humanos’, *personnes* ‘personas’), dobles (*collaborateurs et collaboratrices*), singular colectivo (*le personnel* ‘el personal’, *l’équipe* ‘el equipo’), formas no personalizadas en las que se utiliza la función o la autoridad en lugar de la persona (*présidence* en lugar de *président*, *tribunal* en lugar de *juge* ‘juez’). Dejamos para el final el apartado en el que se hace referencia al uso del determinante porque este punto está centrado en las profesiones. En lugar de proponer una forma femenina, propone la feminización del artículo para profesiones como *une juge, une ministre, une ingénieur, une archiviste, une chef de service*. También se propone duplicar el artículo: *Un ou une juriste, Le ou la notaire, Un ou une journaliste. Le ou la chef de presse*.

En la guía francesa de 1999, las reglas de la formación del femenino son:

- Uso del determinante femenino.
- Formación del femenino a través de sufijos: palabras terminadas por vocal y palabras terminadas por consonante.

La guía de Bélgica presenta un enfoque diferente. Presenta la formación del femenino a partir de:

- masculinos en -eur
- masculinos en vocal: -e, -a, -o, -é, -i.

esta guía no hace referencia al uso del determinante.

6. CONCLUSIONES

La feminización lingüística de los nombres de profesiones pretende reflejar una realidad social que consiste en que la mujer desempeña los

mismos trabajos que el hombre. Sin esta feminización la mujer se vuelve invisible y esto crea estereotipos y conlleva consecuencias sociales muy negativas. Los gobiernos de los países francófonos son conscientes de esta realidad y se sienten en la obligación de orientar a los ciudadanos y de dar ejemplo en los textos oficiales.

8. REFERENCIAS

- Alfaro Madrigal, G. (2010). La féminisation des noms de métier..., une question de mentalités ?. *Revista de Lenguas Modernas*, 12, 139-149.
<https://acortar.link/QBp7bZ>
- Cerquiglini, Bernard (dir.) (1999), *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, Paris, CNRS-InaLF. <https://acortar.link/T4pIKv>
- Chancellerie Fédérale (2020). *Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération*.
- Confédération Suisse (2023). *Pour un usage inclusif du français dans les textes de la Confédération. Guide de formulation*. Chancellerie fédérale ChF.
<https://acortar.link/ev9IsY>
- Dawes, E. (2003). La féminisation des titres et fonctions dans la Francophonie : de la morphologie à l'idéologie. *Ethnologies*, 25(2), 195–213.
<https://acortar.link/ptcv3W>
- Dister, A. et Moreau, M-L. (2010). Pourquoi il faut vraiment féminiser les termes de professions. In V. Lootvoet (dir.), *Femmes et médias-Médias de Femmes* (115-129). Université des femmes : Bruxelles.
<https://acortar.link/Ahbs4g>
- Dister, A. et Moreau, M-L. (2014). *Mettre au féminin. Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grades ou titre*. Fédération Wallonie-Bruxelles
<https://acortar.link/1TRNIv>
- Dister, A. et Moreau, M-L. (2020). *Inclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
<https://acortar.link/0QHTfD>
- Elmiger, D. (2011). Féminisation de la langue française: une brève histoire des positions politiques et du positionnement linguistique. In A. Duchêne et C. Moïse (dirs.), *Langage, genre et sexualité* (71-89). *Nota bene*: Québec.
<https://acortar.link/NmZqDM>
- HCE/fh. (2015). *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe*. Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. <https://acortar.link/MfZar7>

- Houdebine-Gravaud, A.-M. (1992). Sur la féminisation des noms de métiers en France. *Recherches féministes*, 5 (1), 153-159.
<https://acortar.link/m3ZVUs>
- Larivière, L.-L. (2000). *Pourquoi en finir avec la féminisation linguistique ou à la recherche des mots perdus*. Éditions du Boréal.
- Lenoble-Pinson, M. (2006). Chercheuse? chercheur? chercheure? Mettre au féminin les noms de métier et les titres de fonction. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 84 (3), 637-652. doi :<https://acortar.link/etvDRP>
- Lenoble-Pinson, M. (2008). Mettre au féminin les noms de métier : résistances culturelles et sociolinguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 163 (4), 73-79. DOI:10.3917/lfa.163.0073
- Paveau, A-M. (2002). La féminisation des noms de métiers : résistances sociales et solutions linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 136 (1), 121-128.
<https://acortar.link/j339X4>
- Pleško, M. (2012). La féminisation linguistique en milieu francophone. *Romanica Olomucensia*, 24 (2), 151–158. <https://acortar.link/e950L9>
- Van Compernelle, R.A. (2008). « Une pompière? C'est affreux! » Étude lexicale de la féminisation des noms de métiers et grades en France. *Langage et société*, 123, 105-126. <https://acortar.link/LasM68>
- Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza
- Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía*, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba
- Biset, E. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial
- Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Rancière. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa
- Gramsci, A. (1977). *Antología*. Siglo XXI
- Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión
- Han, K. (2002). *Sin Chaeo and Nationalist Discourses in East Asia*. Sungkyunkwan University
- Kim, J. (2018). *Eurocentrism and Development in Korea*. Routledge
- Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". *The Review of Korean Studies*, (pp 165-186). The Academy of Korean Studies
- Panikkar, R. (2017). *La experiencia filosófica de la India*. Trotta
- Schmid, A. (2002). *Korea Between Empire. 1895-1919*. Columbia University Press

BLOQUE V.

ECONOMÍA Y EMPRESA

EL MARCO TRIBUTARIO DEL COMERCIO ELECTRÓNICO EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL: UN ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVAS GLOBAL Y DEL PAPEL DESEMPEÑADO POR LA OCDE

ESTEFANÍA HARANA SUANO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El comercio electrónico, que abarca desde la venta de bienes y servicios en línea hasta las transacciones digitales y las plataformas de e-commerce, ha generado nuevas estructuras de actividad económica que trascienden las fronteras nacionales. Esta configuración ha derivado en una creciente preocupación por la capacidad de los sistemas fiscales para capturar los ingresos generados por dichas actividades digitales y asegurar que las empresas contribuyan fiscalmente de manera adecuada en los países donde realmente llevan a cabo sus operaciones comerciales.

Ante este escenario, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante, OCDE) ha asumido un papel fundamental al abordar las implicaciones fiscales de la economía digital y el comercio electrónico transfronterizo. De esta forma, para combatir los desafíos fiscales del comercio electrónico internacional, la OCDE ha formulado una serie de directrices y recomendaciones con el objetivo establecer un marco normativo sólido y coherente, que permita a los países recaudar adecuadamente los impuestos derivados de las transacciones en línea.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar las perspectivas internacionales sobre la fiscalidad del comercio electrónico y examinar el papel clave desempeñado por la OCDE en la formulación de políticas

fiscales y en el establecimiento de un marco normativo sólido y coherente a nivel tributario. Además, persigue explorar aquellas recomendaciones y directrices propuestas por la OCDE y, en suma, pretende comprender la influencia de la citada organización en la adopción de medidas por parte de los países para abordar los desafíos fiscales relacionados con el comercio electrónico a nivel global y su ansiada armonización internacional.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos planteados, en primer lugar, se identificarán los desafíos derivados de la fiscalidad del comercio electrónico, desde el concepto de presencia física representativa hasta la transparencia fiscal internacional, entre otros. En segundo lugar, orientamos el estudio al papel desempeñado por parte de la OCDE en esta materia. Para ello, analizaremos las diferentes propuestas y directrices que ha promulgado en los últimos años. En tercer lugar, se analizará cómo se han implementado las directrices de la OCDE en los diferentes países y las figuras utilizadas para ello, analizando la influencia de estas en el comercio electrónico transfronterizo.

Posteriormente, se identificarán los posibles beneficios y limitaciones derivadas de dichas propuestas y, por último, los desafíos que aún siguen existiendo y que no han sido abordados por la normativa actual, proporcionando recomendaciones que tengan en consideración la especial idiosincrasia del comercio online para aportar soluciones a futuro, si bien resulta de manifiesto de esta investigación que al ser un entorno de constante evolución y transformación se convierte en prácticamente imposible abarcar todos los escenarios posibles futuros que pudieran surgir.

4. RESULTADOS

4.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS DESAFÍOS DE LA FISCALIDAD DEL COMERCIO ELECTRÓNICO

En la era digital, el comercio electrónico ha experimentado un crecimiento exponencial, transformando la forma en que las personas

compran y venden bienes y servicios. Este auge del comercio online ha brindado numerosas oportunidades de desarrollo económico para las empresas, pero también ha planteado desafíos significativos para los sistemas fiscales de los países²⁷¹. Dada la metodología inherente a estas organizaciones empresariales, las transacciones digitales llevadas a cabo dentro de las mismas, en su inmensa mayoría de las ocasiones, trascienden las fronteras nacionales, dificultando la aplicación de las regulaciones fiscales tradicionales y planteando interrogantes sobre cómo gravar adecuadamente estas operaciones en línea para no otorgar trato de favor en relación con los negocios tradicionales y evitar la aparición de paraísos fiscales para actividades económicas digitales²⁷².

En relación con lo anterior, cabe resaltar que la fiscalidad tradicional de las ventas de bienes internacional se basa en el concepto de presencia física en un determinado territorio para determinar su obligación de tributación²⁷³. Sin embargo, en el comercio electrónico, las empresas pueden realizar transacciones sin tener una presencia física en un país específico, lo cual plantea dificultades para establecer la jurisdicción fiscal que corresponde²⁷⁴. Todo ello, se complica cuando, además, actúa como intermediaria una plataforma facilitadora de la venta que actúa de intermediaria entre el proveedor y el cliente final, pudiendo estar establecidos cada uno de los citados actores en diferentes países²⁷⁵. En su virtud, esta naturaleza digital permite que se aprovechen lagunas y discrepancias en los sistemas fiscales para reducir la carga impositiva derivada de las transacciones en línea, lo cual ha conllevado al concepto de erosión

²⁷¹ Faúndez-Ugalde, A., Vidal Olivares, Á., Olgún Romero, A. y Molina Marisio, F. (2021). Tributación en la economía digital: Propuestas impulsadas por la OCDE y el impacto frente a los principios rectores de todo sistema tributario. *Revista Chilena de Derecho y Tecnología*. Vol. 10. Núm. 1. Pp. 9-28.

²⁷² Bloch, F. y Demange, G. (2018). Taxation and privacy protection on Internet platforms. *Journal of Public Economic Theory*. Vol. 20. Núm. 1. Pp. 52-66. Recuperado de: <https://n9.cl/cboxc>

²⁷³ OCDE (2015). Addressing the tax challenges of the digital economy: Action 1, 2015 final report. París. OCDE Publishing. Pp. 98. Recuperado de: <https://n9.cl/xospq>

²⁷⁴ Cruz, I. y Sánchez Archidona, G. (2017). Economía digital, establecimiento permanente y presencia digital significativa: Tras las conclusiones del informe del GEFED. *Quincena Fiscal*. Núm. 18. Pp. 59-88.

²⁷⁵ Calvo Vérguez, J. (2021). La nueva fiscalidad del comercio electrónico en el IVA. *Quincena Fiscal*. Núm. 1-2. Pp. 2.

de base imponible, provocando una clara pérdida de ingresos en aquellos países donde la normativa tributaria es más ruda e impetuosa con los contribuyentes en general.

Por otra parte, esta modalidad de comercio dificulta la identificación y el seguimiento de las transacciones transfronterizas, planteando desafíos significativos para los países en su intento de gravar adecuadamente estas transacciones y garantizar una fiscalidad justa. En una modalidad de comercio electrónico como es el caso del *Dropshipping*, a modo de ejemplo, el consumidor final desconoce siquiera quien es el verdadero proveedor del producto que ha adquirido a través de una plataforma web que actúa como la comercializadora²⁷⁶, revistiendo así una clara opacidad que provoca una desconfianza entre los potenciales clientes sobre si comprar o no vía online²⁷⁷.

A su vez, las regulaciones fiscales diseñadas hasta la fecha no abarcan las características especiales de la operativa comercial e interna de este modelo de negocio, por lo que son obsoletas y no reflejan la realidad de la economía digital, lo que dificulta la aplicación efectiva de los impuestos a las empresas en línea además de una injusta tributación.

Por último, dada este variopinto escenario, existe una falta de consenso internacional sobre cómo abordar la fiscalidad del comercio electrónico²⁷⁸. Los países tienen diferentes enfoques y regulaciones fiscales, lo que crea una falta de armonización y dificulta la creación de un marco común para gravar adecuadamente el comercio electrónico a nivel internacional ocasionando, a su vez, un panorama favorable para incurrir en

²⁷⁶ Sánchez Vellvé, F. J. y Milla Burgos, S. L. (2018). Dropshipping en el comercio electrónico: el caso español. *Esic Market Economics and Business Journal*. Vol. 49. Núm. 2. Pp. 311-337

²⁷⁷ Faúndez Ugalde, A., Mellado Silva, R. y Blanco, M. (2018). Estados Unidos versus China frente a los desafíos fiscales de la OCDE y el G-20 en el e-commerce. En Clayton Moreira da Silva (editor), *Administração, finanças e geração de valor* (pp. 315-325). Paraná: Atenea. Disponible en: <https://bit.ly/3i6NE91>

²⁷⁸ Álamo Cerrillo, R. y Lagos Rodríguez, M.G. (2013). Efectos recaudatorios de la fiscalidad del comercio electrónico: un análisis cuantitativo para España. *DIXI*. Núm. 18. Pp. 9-23. Disponible en: <https://n9.cl/k7uhx>

fraude fiscal siendo complejo su control por parte de la Administración dada la falta de claridad e imprecisión al respecto²⁷⁹.

Así, la identificación de estos desafíos es fundamental para comprender la complejidad de la fiscalidad del comercio electrónico y buscar soluciones efectivas que aborden estos problemas. Ante este escenario, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se ha convertido en el motor para la promoción de la cooperación internacional y el desarrollo de directrices para abordar la fiscalidad del comercio electrónico en la economía digital²⁸⁰. A continuación, exploraremos el papel de la OCDE y las acciones tomadas por los países para enfrentar estos desafíos e implementar dichas sugerencias, así como la perspectiva futura que se vislumbran en esta área de vital importancia.

4.2. EL PAPEL DE LA OCDE EN LA FISCALIDAD DEL COMERCIO ELECTRÓNICO

La OCDE ha desempeñado un papel fundamental en la definición de directrices y la promoción de la cooperación internacional en el ámbito de la fiscalidad del comercio electrónico. A lo largo de los años, ha abordado los desafíos planteados por este modelo de negocio, en constante evolución, y ha propuesto recomendaciones para un tratamiento adecuado a nivel transfronterizo. Como principal hito cabe resaltar el lanzamiento del Proyecto BEPS (Base Erosion and Profit Shifting), siendo una iniciativa crucial para abordar las estrategias de planificación fiscal agresiva utilizadas por empresas multinacionales, incluidas aquellas en el ámbito del comercio electrónico. Este proyecto busca contrarrestar la erosión de la base imponible y el traslado de beneficios hacia

²⁷⁹ Canales Laso, C. (2019). El comercio electrónico y el fraude fiscal. *Cuadernos de Formación*. Colaboración 12. Vol. 24.

²⁸⁰ Sánchez Sánchez, E. M. (2021). El impuesto sobre determinados servicios digitales y su encuadre en la fiscalidad internacional. *Revista De Contabilidad Y Tributación. CEF*. Núm. 463. Pp. 1–26.

jurisdicciones con menor tributación²⁸¹, prácticas que han generado preocupación por su impacto en la justicia fiscal y en la recaudación de impuestos.

En el contexto específico del comercio electrónico, el Proyecto BEPS ha formulado recomendaciones específicas para abordar los desafíos fiscales que surgen debido a la operativa comercial de estas empresas digitales, siendo un punto de inflexión en la materia²⁸². El comercio electrónico, por su naturaleza transfronteriza y la posibilidad de realizar operaciones en línea sin una presencia física establecida, ha sido percibido como un terreno fértil para la realización de operaciones fraudulentas y de traslado de beneficios fiscales hacia territorios con regímenes impositivos más favorables²⁸³. Con el enfoque en el desafío de la fiscalidad del comercio digital, el Marco de Acción 1 del Proyecto BEPS tiene como objetivo establecer un marco más coherente y justo para gravar las actividades económicas digitales. Esto implica considerar la realidad de las transacciones transfronterizas en línea y garantizar que las empresas en el ámbito del comercio electrónico sean gravadas adecuadamente y de manera equitativa en función de sus actividades económicas y ganancias generadas en cada jurisdicción²⁸⁴.

El Marco de Acción 1 busca abordar las lagunas fiscales y las prácticas de planificación fiscal agresiva que permiten a las empresas digitales evitar o reducir su carga tributaria de manera inapropiada²⁸⁵. Para ello, se ha explorado la necesidad de establecer criterios claros para determinar la presencia fiscal y establecimiento permanente en el ámbito digital,

²⁸¹ Báez, A. y Yariv, B. (2019). Taxing the digital economy post BEPS... Seriously. *University of Florida Levin College of Law Legal Studies Research Paper*. 19-16: 1-60. Disponible en: <https://bit.ly/34XthU3>

²⁸² OCDE (2014). *Plan de acción contra la erosión de la base imponible y el traslado de beneficios*. Pp. 30. DOI: <https://n9.cl/a598i>

²⁸³ Hannon, P. (2021). Low Taxes Brought Ireland Prosperity. *A Global Tax Deal Now Threatens It. The Wall Street Journal*. Núm. 1. Recuperado de: <https://n9.cl/40q2u>

²⁸⁴ Carbajo, D. (2019). De la tributación de la economía digital a BEPS 2.0 ¿Una nueva etapa de la fiscalidad internacional? *Revista de Fiscalidad Internacional y Negocios Transnacionales*. Núm. 12. Pp. 41-64.

²⁸⁵ OCDE (2013). *Action Plan on Base Erosion and Profit Shifting*. París. OECD Publishing. Recuperado de: <https://n9.cl/uivr7>

así como para evaluar y asignar adecuadamente los beneficios obtenidos por estas empresas en línea²⁸⁶. La adopción de un enfoque más coherente y justo en la tributación del comercio digital se ha vuelto esencial en un contexto de creciente globalización y digitalización de la economía. La falta de consenso internacional en la fiscalidad del comercio electrónico ha generado desafíos para garantizar una tributación efectiva y equitativa, lo que ha llevado a la necesidad de coordinar esfuerzos a nivel global.

Además, la OCDE ha lanzado una iniciativa sobre la economía digital para analizar y abordar los desafíos fiscales específicos asociados con el comercio electrónico y la economía digital en general y, además, ha trabajado en el desarrollo de un marco de imposición para afrontar dichos desafíos con el objetivo de proporcionar a los distintos países las pautas claras sobre cómo aplicar los impuestos a las empresas digitales y garantizar que las ganancias generadas por estas empresas se graven de manera justa y equitativa²⁸⁷. Sus esfuerzos, por tanto, han fomentado la cooperación entre los países y han sentado las bases para un enfoque más armonizado en la aplicación de impuestos a las empresas digitales. Sin embargo, a pesar de estos avances, persisten desafíos y cuestiones pendientes que requieren una atención continua y un mayor consenso internacional.

4.3. IMPLEMENTACIÓN DE LAS DIRECTRICES DE LA OCDE Y SU INFLUENCIA EN EL COMERCIO ELECTRÓNICO TRANSFRONTERIZO

Tras la formulación de directrices y recomendaciones, la implementación de las propuestas de la OCDE en los diferentes países ha sido un aspecto crucial para combatir los desafíos de la fiscalidad del comercio electrónico. A continuación, analizaremos cómo se han implementado estas directrices y su influencia en el comercio electrónico transfronterizo.

²⁸⁶ OCDE (2019). *Addressing the Tax Challenges of the Digitalisation of the Economy – Policy Note*. OECD Publishing. Disponible en: <https://n9.cl/z0yg6>

²⁸⁷ OECD (2019). *Secretariat Proposal for a Unified Approach under Pillar One*. Public consultation document. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <https://n9.cl/mby7e8>

4.3.1. Adaptación de la legislación nacional

La rápida expansión del comercio electrónico ha presentado nuevos desafíos para los sistemas tributarios tradicionales, ya que muchas empresas digitales operan sin una presencia física establecida en un país específico²⁸⁸. Esta característica transfronteriza y en constante evolución del comercio electrónico ha llevado a la necesidad de reconsiderar los criterios y definiciones utilizados para establecer la base imponible de estas empresas. Tradicionalmente, la presencia física se refería a tener una oficina, una sucursal, una fábrica u otros activos tangibles en un país determinado. Sin embargo, en el contexto del comercio electrónico, esta noción ha tenido que ser revisada y ampliada. En respuesta a esta situación, los países han revisado y ampliado los conceptos de presencia física y establecimiento permanente para abarcar las actividades digitales que generan ingresos en sus jurisdicciones admitiendo la posibilidad de considerar al servidor como establecimiento permanente²⁸⁹. De esta manera, se busca asegurar que las empresas que operan en línea, y que obtienen beneficios económicos dentro de su territorio, sean sometidas a una tributación adecuada y justa, independientemente de si cuentan o no con una presencia física tradicional.

Además de la cuestión de la presencia física, la adaptación de las legislaciones fiscales ha contemplado la necesidad de establecer criterios claros y coherentes para la valoración de las transacciones y activos digitales. La economía digital presenta desafíos únicos en la determinación de la base imponible, ya que la naturaleza intangible y altamente dinámica de los activos digitales requiere una aproximación específica y actualizada para calcular los ingresos generados por las empresas en línea. En consecuencia, los países han trabajado para desarrollar marcos normativos que permitan una tributación efectiva y acorde con la realidad del

²⁸⁸ Cruz, I. y Sánchez Archidona, G. (2017). Economía digital, establecimiento permanente y presencia digital significativa: Tras las conclusiones del informe del GEFED. *Quincena Fiscal*. Núm. 18. Pp. 59-88.

²⁸⁹ Rodríguez Losada, S. (2019). El difícil camino hacia una tributación internacional justa de la economía digital: el nuevo nexo basado en una presencia económica significativa y otras alternativas para afrontar los retos de la e-economy en la fiscalidad directa del siglo XXI. *Documentos de trabajo del Instituto de Estudios Fiscales*. Núm. 6.

comercio electrónico, evitando así la erosión de las bases imponibles y la elusión fiscal en este ámbito.

4.3.2. Introducción de Impuestos Digitales

La implementación de impuestos digitales ha surgido como una medida para abordar los desafíos fiscales asociados al comercio electrónico en el contexto de la economía digital²⁹⁰. Diversos países, entre los que cabe resaltar a España como pionero, han optado por introducir impuestos específicos sobre los servicios digitales o las transacciones en línea con el propósito de gravar las ganancias generadas por las empresas digitales que operan en su jurisdicción, independientemente de su presencia física²⁹¹.

En el caso de España, el impuesto digital, también conocido como Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales (en adelante, IDSD), fue aprobado por el Gobierno en 2020 y entró en vigor el 16 de enero de 2021²⁹². El hecho imponible de este impuesto se centra en la prestación de ciertos servicios digitales en territorio español, sin necesidad de que la empresa proveedora tenga una presencia física en el país, aplicándose a aquellas empresas que tienen un volumen total de ingresos anuales a nivel mundial igual o superior a 750 millones de euros y obtienen ingresos en España por la prestación de servicios digitales superiores a los 3 millones de euros²⁹³.

Los servicios digitales sujetos al impuesto²⁹⁴ incluyen la intermediación en línea, que abarca plataformas que facilitan la venta de bienes y

²⁹⁰ Comisión Europea (2018). Propuesta de Directiva del Consejo relativa al sistema común del impuesto sobre los servicios digitales que grava los ingresos procedentes de la prestación de determinados servicios digitales. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de: <https://n9.cl/ig8kw>

²⁹¹ Hernández Moneo, Í. (2020). Análisis del Proyecto de Ley del impuesto sobre determinados servicios digitales. *Revista de Contabilidad y Tributación*. Núm. 445. Pp. 1-18.

²⁹² Uria Menéndez (2021). *Guía sobre el Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales o el DST español*. Grupo de Práctica Fiscal. Uria Menéndez. Recuperado de: <https://n9.cl/v7qgd>

²⁹³ Artículo 8 de la Ley 4/2020, de 15 de octubre, de Impuestos de Determinados Servicios Digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 16 de octubre de 2020. Recuperado de: <https://n9.cl/4wc5g>

²⁹⁴ Artículo 4 de la Ley 4/2020, de 15 de octubre, de Impuestos de Determinados Servicios Digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 16 de octubre de 2020. Recuperado de: <https://n9.cl/4wc5g>

servicios entre terceros; la publicidad en línea, que grava los ingresos generados por la visualización de anuncios en línea dirigidos a usuarios españoles; y la transmisión de datos generados por los usuarios, que afecta a empresas que obtienen ingresos de la venta de datos generados por los usuarios durante su actividad en línea en territorio español.

La tasa impositiva aplicada en España es del 3% sobre el importe total de los ingresos brutos generados por estos servicios digitales²⁹⁵. Sin embargo, cabe mencionar que este impuesto se encuentra en constante revisión y se han suscitado debates sobre su alcance y su compatibilidad con los acuerdos internacionales, especialmente en el contexto de la OCDE y la Unión Europea, teniendo incluso fecha de fin²⁹⁶.

En respuesta a estas preocupaciones, se han iniciado diálogos y discusiones a nivel internacional para buscar una solución global a la tributación del comercio electrónico. La OCDE ha estado liderando los esfuerzos en la búsqueda de una aproximación armonizada y coordinada entre los países para abordar la cuestión de la fiscalidad en la economía digital.

4.3.3. Acuerdos bilaterales y multilaterales

En el contexto de la economía digital, donde las transacciones en línea se realizan más allá de las fronteras nacionales, el intercambio de información fiscal y la resolución de conflictos fiscales se han convertido en aspectos críticos para asegurar una tributación efectiva y equitativa. Los acuerdos bilaterales y multilaterales en el ámbito de la fiscalidad del comercio electrónico tienen como objetivo facilitar la cooperación entre países, permitiendo el intercambio de información relevante sobre las operaciones y ganancias de las empresas digitales que operan en diferentes jurisdicciones²⁹⁷. Estos acuerdos establecen mecanismos para la comunicación y el intercambio de datos fiscales entre las autoridades

²⁹⁵ Art. 11 de la Ley 4/2020, de 15 de octubre, de Impuestos de Determinados Servicios Digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 16 de octubre de 2020. Recuperado de: <https://n9.cl/4wc5g>

²⁹⁶ Ceca Magán. (2021). La tasa Google y el acuerdo que le pone fin. Recuperado de: <https://n9.cl/vgor4>

²⁹⁷ Armas, M.E. (2006). La tributación y el comercio electrónico. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Vol. 8. Núm. 3. Pp. 529-536. Disponible en: <https://n9.cl/7eykhp>

fiscales de los países involucrados. Al compartir información sobre las actividades comerciales y los flujos financieros de las empresas digitales, los países pueden tener una visión más completa y precisa de la situación fiscal de estas entidades, lo que contribuye a evitar la evasión y elusión fiscal²⁹⁸.

Además del intercambio de información, los acuerdos bilaterales y multilaterales también contemplan la resolución de conflictos fiscales entre países relacionados con el comercio electrónico. Dado que las operaciones en línea pueden tener implicaciones fiscales en múltiples jurisdicciones, es común que surjan disputas sobre la asignación de beneficios y la tributación de las empresas digitales en diferentes países. Los mecanismos establecidos en estos acuerdos buscan facilitar la resolución de dichos conflictos de manera justa y transparente, evitando situaciones de doble imposición o falta de tributación. La negociación y establecimiento de acuerdos bilaterales y multilaterales en materia de fiscalidad del comercio electrónico requiere un esfuerzo concertado entre los países y una comprensión mutua de sus intereses fiscales²⁹⁹. La OCDE ha desempeñado un papel fundamental en la facilitación de estas discusiones, proporcionando un marco y directrices para promover una cooperación internacional efectiva.

4.3.4. Influencia en el comercio electrónico transfronterizo

La implementación de las directrices de la OCDE ha tenido un profundo impacto en el comercio electrónico transfronterizo, con repercusiones significativas tanto para las empresas en línea como para los países involucrados. En primer lugar, las directrices han arrojado luz y han comenzado a establecer principios y criterios comunes para la fiscalidad de las transacciones en línea, lo que ha facilitado una mayor coherencia en la tributación del comercio electrónico a nivel internacional. Anteriormente, la falta de consenso sobre cómo gravar adecuadamente estas operaciones transfronterizas generaba ambigüedad y disparidades en las

²⁹⁸ Canales Laso, C. (2019). El comercio electrónico y el fraude fiscal. *Cuadernos de Formación*. Colaboración 12. Vol. 24.

²⁹⁹ Del Blanco García, A.J. (2019). Economía digital. Imposición a las transacciones digitales internacionales. *Revista Análisis Derecho Tributario*. Núm. 4.

normativas fiscales de los países. Esto daba lugar a incertidumbre tanto para las empresas digitales como para los gobiernos sobre cómo aplicar los impuestos de manera justa y efectiva. Sin embargo, las directrices de la OCDE han contribuido a unificar los enfoques y establecer un marco común, lo que ha llevado a una mayor previsibilidad en la tributación del comercio electrónico en múltiples jurisdicciones³⁰⁰.

En segundo lugar, la claridad proporcionada por las directrices ha minimizado los riesgos asociados con la tributación del comercio electrónico a nivel internacional. Las empresas en línea que operan en múltiples países enfrentaban desafíos complejos al cumplir con las regulaciones tributarias diversas y en constante cambio. La falta de claridad y la posibilidad de interpretaciones divergentes de las normativas podían resultar en exposición a riesgos fiscales, como la posibilidad de doble imposición o conflictos con las autoridades tributarias de diferentes países. Con la implementación de las directrices de la OCDE, se ha reducido significativamente esta incertidumbre, permitiendo que las empresas digitales puedan comprender mejor sus obligaciones fiscales y ajustar sus operaciones de manera adecuada y conforme a la normativa.

En tercer lugar, las directrices de la OCDE han promovido una mayor cooperación y entendimiento entre los países en relación con la tributación del comercio electrónico. La OCDE ha proporcionado una plataforma para el diálogo y la colaboración entre las naciones, lo que ha permitido discutir temas fiscales complejos en un contexto global. La cooperación internacional es esencial para abordar los desafíos fiscales del comercio electrónico³⁰¹, especialmente dado el carácter transfronterizo de estas operaciones y la necesidad de evitar la erosión de las bases imponibles y la elusión fiscal.

En conclusión, han tenido un impacto positivo y significativo en el comercio electrónico transfronterizo, proporcionando claridad y certeza

³⁰⁰ Faúndez Ugalde, A., Vidal Olivares, Á., Olguín Romero, A. y Molina Marisio, F. (2021). Tributación en la economía digital: Propuestas impulsadas por la OCDE y el impacto frente a los principios rectores de todo sistema tributario. *Revista Chilena de Derecho y Tecnología*. Vol. 10. Núm. 1. Pp. 9-28.

³⁰¹ Delgado García, A.M. y Oliver Cuello, R. (2017). Algunas consideraciones fiscales sobre la economía colaborativa. *Economía Industrial*. Núm. 406, Pp. 53-61.

jurídica para las empresas en línea y los países, al establecer principios y criterios comunes para la tributación de estas operaciones³⁰². Asimismo, ha contribuido a la reducción de la incertidumbre y la minimización de los riesgos asociados con la tributación del comercio electrónico a nivel internacional. La influencia de las directrices de la OCDE ha promovido una mayor cooperación internacional y ha sentado las bases para una tributación más equitativa y sostenible en el comercio electrónico global.

4.4. VENTAJAS Y RETOS FUTUROS

La fiscalidad del comercio electrónico continuará enfrentando diversos retos de futuro según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), dado que la rápida evolución tecnológica y la globalización de la economía digital plantean desafíos adicionales para los sistemas tributarios internacionales.

La falta de armonización entre las normativas fiscales de diferentes países crea ambigüedad y complejidad en la tributación del comercio electrónico. Los países pueden tener enfoques diferentes para determinar la presencia física, establecimiento permanente, y aplicar impuestos digitales, lo que dificulta que las empresas cumplan con sus obligaciones fiscales en múltiples jurisdicciones. La OCDE busca promover la convergencia y coordinación internacional para establecer criterios comunes y reducir la incertidumbre fiscal. Además, puede dar lugar a la doble imposición, donde una empresa es gravada por dos o más países por el mismo ingreso, lo que afecta la competitividad y crea inseguridad jurídica.

El auge de las plataformas digitales y la economía colaborativa ha transformado la forma en que se realizan las transacciones comerciales³⁰³. Estas nuevas formas de comercio plantean desafíos en la identificación de las partes implicadas y la determinación de la responsabilidad fiscal de las empresas y los proveedores de servicios. La tributación de estas

³⁰² Faúndez Ugalde, A., Mellado Silva, R. y Blanco, M. (2018). Estados Unidos versus China frente a los desafíos fiscales de la OCDE y el G-20 en el e-commerce. En C. M. da Silva (Ed.), *Administração, finanças e geração de valor* (pp. 315-325). Paraná: Atenea.

³⁰³ Menor Campos, A.P., Hidalgo Fernández, A. y Valverde Roda, J.M. (2019). La economía colaborativa: análisis conceptual. *Revista Espacios*. Vol. 40. Núm. 3.

actividades requiere una adaptación de las regulaciones fiscales para reflejar la naturaleza descentralizada y global de estas operaciones.

El comercio electrónico depende en gran medida del flujo de datos transfronterizos para operar. La recopilación y el uso de datos personales plantean desafíos en la tributación, ya que pueden generar conflictos entre la protección de la privacidad de los usuarios y la necesidad de acceder a información para fines fiscales³⁰⁴. Los países deben encontrar un equilibrio entre el acceso a datos y la privacidad, lo que requiere una cooperación internacional para desarrollar regulaciones armonizadas. La creciente digitalización también ha aumentado la exposición a riesgos de ciberseguridad y fraude fiscal en el comercio electrónico. La ocultación de ingresos o la manipulación de datos pueden dificultar la detección de prácticas fiscales ilegales. Los países deben colaborar para fortalecer los mecanismos de control y monitoreo de transacciones en línea y compartir información para combatir el fraude fiscal.

Además, la rápida evolución de la tecnología y los modelos de negocio en línea plantea desafíos para los sistemas tributarios, ya que las regulaciones fiscales pueden quedarse desactualizadas frente a los nuevos desarrollos en el comercio electrónico³⁰⁵. Adaptar las normativas tributarias a estos cambios representa un reto para garantizar una fiscalidad efectiva y justa. Superar estos desafíos requerirá una colaboración continua entre los países y el desarrollo de soluciones innovadoras para garantizar una tributación justa y sostenible en la economía digital global.

6. CONCLUSIONES

La fiscalidad del comercio electrónico ha sido objeto de debate y foco de acción en el ámbito internacional, despertando un profundo interés en la comunidad académica y en organismos como la OCDE. En esta investigación, se han abordado las perspectivas internacionales

³⁰⁴ Falcón y Tella, R. (2014): La tributación de Uber: Plataforma de transporte de vehículos particulares. *Quincena Fiscal*. Núm. 13.

³⁰⁵ Comisión Europea (2022). El IVA en la era digital. Recuperado de: <https://n9.cl/gg8ob>

relacionadas con esta temática, centrándose especialmente en el papel desempeñado por la OCDE en el contexto de la economía digital.

El comercio electrónico, en virtud de su naturaleza transfronteriza y su continua evolución, plantea desafíos significativos en cuanto a la determinación de su base imponible y la garantía de transparencia fiscal a nivel internacional, entre otros aspectos analizados en el presente estudio. La conceptualización de una presencia física representativa y la búsqueda de una tributación justa en un entorno digital complejo han sido algunos de los principales desafíos identificados.

En este contexto, la OCDE ha desempeñado una función primordial en el desarrollo de directrices y recomendaciones para abordar los retos fiscales inherentes al comercio electrónico. Proyectos de gran relevancia jurídica internacional, como el Plan de Acción BEPS (Base Erosion and Profit Shifting) y su iniciativa enfocada en la economía digital, han sido emprendidos por la OCDE para establecer un marco común y promover la cooperación internacional en esta materia.

Como resultado de la implementación de las directrices propuestas por la OCDE, los países han tenido la necesidad de adaptar sus marcos legislativos nacionales, introduciendo impuestos digitales y participando en la negociación de acuerdos internacionales. Tales esfuerzos han contribuido significativamente a lograr una tributación más equitativa y a aumentar la transparencia fiscal en el ámbito del comercio electrónico transfronterizo.

No obstante, la falta de consenso a nivel internacional, la dinámica y sofisticada naturaleza de la economía digital y los rápidos avances tecnológicos presentan dificultades en la determinación precisa de la base imponible y la aplicación coherente de los impuestos. En vista de estos obstáculos, se requiere una mayor colaboración e integración entre los países, tanto a nivel comunitario como con los terceros países, para alcanzar soluciones efectivas y equitativas. La continua actualización de las regulaciones fiscales y la promoción de la transparencia en las políticas impositivas son fundamentales para abordar los desafíos actuales y adaptarse a la evolución constante de la economía digital.

En definitiva, la fiscalidad del *e-commerce* es un tema de gran complejidad que demanda un enfoque global y colaborativo. La destacada labor desempeñada por la OCDE y otros organismos en la provisión de directrices y la promoción de la cooperación internacional ha sido fundamental para avanzar en esta materia. No obstante, dada la continua transformación de los negocios digitales, es imperativo continuar en la búsqueda de soluciones más equitativas y efectivas para asegurar una tributación justa en el ámbito del comercio electrónico que tengan en cuenta las especialidades de este modelo de negocio y garantizar así el desarrollo de una economía digital sostenible en el futuro.

8. REFERENCIAS

- Álamo Cerrillo, R. y Lagos Rodríguez, M.G. (2013). Efectos recaudatorios de la fiscalidad del comercio electrónico: un análisis cuantitativo para España. DIXI. Núm. 18. Pp. 9-23. Disponible en: <https://n9.cl/k7uhx>
- Armas, M.E. (2006). La tributación y el comercio electrónico. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol. 8. Núm. 3. Pp. 529-536. Disponible en: <https://n9.cl/7eykhp>
- Báez, A. y Yariv, B. (2019). Taxing the digital economy post BEPS... Seriously. University of Florida Levin College of Law Legal Studies Research Paper. 19-16: 1-60. Disponible en: <https://bit.ly/34XthU3>
- Bloch, F. y Demange, G. (2018). Taxation and privacy protection on Internet platforms. Journal of Public Economic Theory. Vol. 20. Núm. 1. Pp. 52-66. Recuperado de: <https://n9.cl/cboxc>
- Calvo Vérguez, J. (2021). La nueva fiscalidad del comercio electrónico en el IVA. Quincena Fiscal. Núm. 1-2. Pp. 2.
- Canales Laso, C. (2019). El comercio electrónico y el fraude fiscal. Cuadernos de Formación. Colaboración 12. Vol. 24.
- Carbajo, D. (2019). De la tributación de la economía digital a BEPS 2.0 ¿Una nueva etapa de la fiscalidad internacional? Revista de Fiscalidad Internacional y Negocios Transnacionales. Núm. 12. Pp. 41-64.
- Ceca Magán. (2021). La tasa Google y el acuerdo que le pone fin. Recuperado de: <https://n9.cl/vgor4>
- Cruz, I. y Sánchez Archidona, G. (2017). Economía digital, establecimiento permanente y presencia digital significativa: Tras las conclusiones del informe del GEFED. Quincena Fiscal. Núm. 18. Pp. 59-88.

- Comisión Europea (2018). Propuesta de Directiva del Consejo relativa al sistema común del impuesto sobre los servicios digitales que grava los ingresos procedentes de la prestación de determinados servicios digitales. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de: <https://n9.cl/ig8kw>
- Comisión Europea (2022). El IVA en la era digital. Recuperado de: <https://n9.cl/gg8ob>
- Del Blanco García, A.J. (2019). Economía digital. Imposición a las transacciones digitales internacionales. Revista Análisis Derecho Tributario. Núm. 4.
- Delgado García, A.M. y Oliver Cuello, R. (2017). Algunas consideraciones fiscales sobre la economía colaborativa. Economía Industrial. Núm. 406, Pp. 53-61.
- Falcón y Tella, R. (2014): La tributación de Uber: Plataforma de transporte de vehículos particulares. Quincena Fiscal. Núm. 13.
- Faúndez Ugalde, A., Mellado Silva, R. y Blanco, M. (2018). Estados Unidos versus China frente a los desafíos fiscales de la OCDE y el G-20 en el e-commerce. En Clayton Moreira da Silva (editor), Administração, finanças e geração de valor (pp. 315-325). Paraná: Atenea. Disponible en: <https://bit.ly/3i6NE9I>
- Faúndez-Ugalde, A., Vidal Olivares, Á., Olgún Romero, A. y Molina Marisio, F. (2021). Tributación en la economía digital: Propuestas impulsadas por la OC-DE y el impacto frente a los principios rectores de todo sistema tributario. Revista Chilena de Derecho y Tecnología. Vol. 10. Núm. 1. Pp. 9-28.
- Hannon, P. (2021). Low Taxes Brought Ireland Prosperity. A Global Tax Deal Now Threatens It. The Wall Street Journal. Núm. 1. Recuperado de: <https://n9.cl/40q2u>
- Hernández Moneo, Í. (2020). Análisis del Proyecto de Ley del impuesto sobre determinados servicios digitales. Revista de Contabilidad y Tributación. Núm. 445. Pp. 1-18.
- Menor Campos, A.P., Hidalgo Fernández, A. y Valverde Roda, J.M. (2019). La economía colaborativa: análisis conceptual. Revista Espacios. Vol. 40. Núm. 3.
- Rodríguez Losada, S. (2019). El difícil camino hacia una tributación internacional justa de la economía digital: el nuevo nexo basado en una presencia económica significativa y otras alternativas para afrontar los retos de la e-economy en la fiscalidad directa del siglo XXI. Documentos de trabajo del Instituto de Estudios Fiscales. Núm. 6.
- Sánchez Sánchez, E. M. (2021). El impuesto sobre determinados servicios digitales y su encuadre en la fiscalidad internacional. Revista De Contabilidad Y Tributación. CEF. Núm. 463. Pp. 1-26.

- Sánchez Vellvé, F. J. y Milla Burgos, S. L. (2018). Dropshipping en el comercio electrónico: el caso español. *Esic Market Economics and Business Journal*. Vol. 49. Núm. 2. Pp. 311-337.
- OCDE (2013). *Action Plan on Base Erosion and Profit Shifting*. París. OECD Publishing. Recuperado de: <https://n9.cl/uivr7>
- OCDE (2014). *Plan de acción contra la erosión de la base imponible y el traslado de beneficios*. Pp. 30. Recuperado de: <https://n9.cl/a598i>
- OCDE (2015). *Addressing the tax challenges of the digital economy: Action 1, 2015 final report*. París. OCDE Publishing. Pp. 98. Recuperado de: <https://n9.cl/xospq>
- OCDE (2019). *Addressing the Tax Challenges of the Digitalisation of the Economy – Policy Note*. OECD Publishing. Disponible en: <https://n9.cl/z0yg6>
- OECD (2019). *Secretariat Proposal for a Unified Approach under Pillar One. Public consultation document*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <https://n9.cl/mby7e8>
- Uría Menéndez (2021). *Guía sobre el Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales o el DST español*. Grupo de Práctica Fiscal. Uría Menéndez. Recupera-do de: <https://n9.cl/v7qgd>

PERSPECTIVAS INTERNACIONALES SOBRE
LA ARMONIZACIÓN FISCAL EN EL COMERCIO DIGITAL:
EL PROYECTO VIDA Y EL CAMINO HACIA
EL REGISTRO ÚNICO DE IVA

ESTEFANÍA HARANA SUANO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el crecimiento exponencial del comercio electrónico y la expansión de la economía digital han planteado desafíos significativos en el ámbito fiscal a nivel global. La ausencia de un marco regulatorio adecuado y la dificultad para rastrear las transacciones transfronterizas han generado preocupaciones en cuanto a la equidad y la eficiencia en la recaudación impositiva. En respuesta a esta nueva realidad, el Proyecto VAT in Digital Age (en adelante, ViDA) ha surgido como una propuesta clave emitida por la Unión Europea para abordar estos desafíos y establecer una base sólida para la armonización fiscal en el comercio digital al advertir que, a pesar del esfuerzo normativo de los últimos años en una adaptación a la nueva realidad económica digital, no se solventa aún la gran amplitud de escenarios posibles.

El Proyecto ViDA, publicado el 8 de diciembre de 2022, tiene como objetivo principal modernizar y adaptar las normas del Impuesto sobre el Valor Añadido (en adelante, IVA) a la era digital. En este contexto, pretende introducir de forma gradual una serie de importantes cambios en el Sistema Común del IVA para adaptarlo a las nuevas tecnologías, para facilitar que los sujetos pasivos puedan operar en todo el ámbito comunitario con menos barreras administrativas y para sacar el mayor provecho posible a la ingente cantidad de información generada a diario en el ámbito de la economía digital, siendo de especial interés el nuevo

sistema del Registro Único de IVA que pretende facilitar la tributación de las entidades digitales que operan en múltiples jurisdicciones.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar el surgimiento del Proyecto *Vat in Digital Age*, determinar las áreas de actuación del mismo resaltando la importancia y los objetivos del Registro Único de IVA en el marco del Proyecto ViDA, así como en examinar los beneficios y desafíos asociados a su implementación. Se explorará, asimismo, la necesidad de este registro en el contexto del comercio digital transfronterizo y se evaluará su potencial para simplificar los procedimientos administrativos y promover una mayor transparencia en la recaudación del impuesto.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos planteados, en primer lugar, se realizará un análisis sobre el contexto actual del comercio digital y los desafíos fiscales asociados, destacando la importancia de la implementación de las medidas propuestas para combatirlos. En segundo lugar, examinaremos en detalle los objetivos y alcance del Proyecto ViDA, en general, identificando cómo contribuye a la armonización fiscal en el comercio digital a nivel global cada una de sus propuestas, haciendo especial hincapié en al Registro Único de IVA.

En tercer lugar, profundizaremos sobre los beneficios esperados de la implementación del Registro Único de IVA, tanto para las empresas como para las administraciones fiscales, y, por último, identificaremos los desafíos y obstáculos potenciales que podrían surgir en relación con la implementación y coordinación efectiva del Registro Único de IVA para finalizar haciendo propuestas y recomendaciones al respecto.

4. RESULTADOS

4.1. ORIGEN Y FUNDAMENTO DEL PROYECTO ViDA

El proyecto ViDA, acrónimo de “VAT in Digital Age”, surge como respuesta a la necesidad de simplificar y armonizar los procedimientos fiscales relacionados con el IVA en el ámbito de la Unión Europea (UE). Propuesto por la Comisión Europea, este proyecto tiene como objetivo principal facilitar las operaciones intracomunitarias y reducir la carga administrativa para las empresas que operan en varios Estados miembros³⁰⁶.

Actualmente, las compañías que realizan operaciones intracomunitarias se ven obligadas, en muchos casos, a obtener múltiples números de Identificación Fiscal para cumplir con las obligaciones del IVA en los Estados miembros donde llevan a cabo su actividad³⁰⁷. Esta fragmentación y complejidad administrativa supone un obstáculo significativo para el comercio intracomunitario y dificulta la competitividad de las empresas en el mercado europeo.

Consciente de esta problemática, la Comisión Europea ha propuesto el proyecto ViDA con el fin de establecer un Registro Único de IVA que permita a los sujetos pasivos del impuesto operar en todo el ámbito de la UE con el menor número posible de NIFs IVA. Esta iniciativa busca simplificar los procedimientos y reducir la burocracia asociada a la gestión del IVA en el contexto de las operaciones intracomunitarias.

Para lograr este objetivo, el proyecto ViDA propone una serie de modificaciones técnicas en la normativa del IVA, en particular en la Directiva 2006/112 y en el Reglamento 282/2011. Estas modificaciones que, posteriormente serán objeto de transposición a la normativa interna de los Estados miembros, amplía los regímenes de ventanilla única (OSS e IOSS), introduce un nuevo régimen especial para las transferencias de bienes, incorpora la obligatoriedad de la factura electrónica y extiende los supuestos de inversión del sujeto pasivo³⁰⁸.

³⁰⁶ Ledesma, J. (2022). White Book for Spanish Tax Reform: Tax Committee Reviews Taxation of Digital Economy and Emerging Activities. IBFD.

³⁰⁷ Ramírez Gómez, S. (2021). La tributación del comercio electrónico transfronterizo en el IVA: el nuevo régimen tributario de las ventas a distancia y las interfaces digitales. Revista de contabilidad y tributación. Núm. 459, 24-25.

³⁰⁸ Pérez de Algava, M. (2020). Project: VAT in digital age. Recuperado de: <https://n9.cl/s4gre8>

El proyecto ViDA se presenta como una oportunidad para simplificar la gestión del IVA en Europa, fomentar el comercio intracomunitario y promover la competitividad de las empresas en el mercado único. Si bien es poco probable que estas modificaciones permitan operar en todo el territorio comunitario con un único NIF IVA, constituyen un paso importante hacia la simplificación del VAT compliance y la eliminación de barreras administrativas en el ámbito del IVA en la UE.

4.2. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

El plan de acción ViDA se centra en la reducción de la carga administrativa asociada a la gestión del IVA en las operaciones intracomunitarias, buscando simplificar los procedimientos y disminuir la necesidad de obtener múltiples Números de Identificación Fiscal (NIF) de IVA³⁰⁹. Al lograr esta simplificación, se pretende aliviar la burocracia que enfrentan las empresas, permitiéndoles concentrarse en sus actividades principales y, al mismo tiempo, fomentando la competitividad y el crecimiento económico. Además, el ViDA tiene como objetivo facilitar el comercio intracomunitario al eliminar barreras administrativas y simplificar los procesos. Al reducir los obstáculos y complejidades asociados con el IVA, se promueve el intercambio fluido de bienes y servicios entre los Estados miembros de la Unión Europea, fortaleciendo así la integración económica y consolidando el mercado único europeo.

Otro propósito importante del proyecto es lograr una mayor armonización de los procedimientos fiscales relacionados con el IVA en toda la UE. La implementación de un Registro Único de IVA y la ampliación de los regímenes de ventanilla única³¹⁰ buscan establecer normas uniformes y coherentes para la aplicación del IVA en el ámbito comunitario. Esta medida tiene como objetivo evitar discrepancias y divergencias entre los diferentes Estados miembros, asegurando un marco normativo

³⁰⁹ SERES – Grupo DOCAPOSTE (2023). *Proyecto ViDA: conoce el origen y sus objetivos*. Recuperado de: <https://n9.cl/qro78>

³¹⁰ Nordenn, A. (2022). *El IVA en la era digital: Parte II – Declaración del IVA y facturación electrónica*. Recuperado de: <https://n9.cl/kqr5s>

más consistente y predecible para las empresas que operan a nivel transfronterizo.

En conjunto, el ViDA representa un importante esfuerzo de la Comisión Europea para mejorar el entorno fiscal y comercial en la UE. Al reducir la carga administrativa, facilitar el comercio intracomunitario y armonizar los procedimientos fiscales, se busca crear un ambiente más favorable para el crecimiento empresarial y la expansión del mercado único europeo. Si estas propuestas se implementan con éxito, podrían generar beneficios significativos tanto para las empresas como para los consumidores en el ámbito del comercio transfronterizo dentro de la Unión Europea. Sin embargo, es crucial abordar adecuadamente las cuestiones técnicas y asegurar una implementación coherente y eficiente para lograr los resultados deseados.

4.3. ÁMBITOS DE APLICACIÓN:

El proyecto ViDA se basa en diversas líneas de actuación diseñadas para simplificar y armonizar los procedimientos fiscales relacionados con el IVA en el ámbito de la Unión Europea. Algunos de los cambios que entrarán en vigor en el período 2024-2028³¹¹ son la generalización de la facturación electrónica que pasará a ser la norma y no la excepción sin que los Estados Miembros tengan que pedir autorización a la Comisión Europea para ello como ocurre hasta ahora. También se establecerá un sistema de información en tiempo real muy similar a nuestro SII para las operaciones intracomunitarias que sustituirá los actuales modelos 349 y modelos equivalentes en otros Estados miembros de la UE. Tras la puesta en marcha de las propuestas presentadas, será más fácil operar en todo el ámbito comunitario con un único NIF IVA.

4.3.1. Economía de plataforma

Con el objetivo de asegurar la equidad tributaria en el IVA para los modelos de negocios de arrendamiento a corto plazo de bienes inmuebles y transporte de personas en la economía colaborativa, se ha propuesto la

³¹¹ SERES – Grupo DOCAPOSTE (2023). *Proyecto ViDA: avances, reformas y perspectivas para 2028*. Recuperado de: <https://n9.cl/eub7t>

figura del "proveedor asimilado" para las plataformas digitales que actúan como intermediarios³¹². Esta propuesta tiene prevista su entrada en vigor a partir de enero de 2025.

Básicamente, cuando el proveedor del servicio (por ejemplo, un propietario de un apartamento en alquiler o un conductor de un vehículo) no aplique el IVA a sus operaciones, la plataforma digital se encargará de hacerlo al ofrecer el servicio al consumidor final, remitiendo las correspondientes cuotas del impuesto a la Administración tributaria. Esta medida se aplicará en situaciones en las que el proveedor del servicio sea una persona de fuera de la Unión Europea sin identificación de IVA, un no sujeto pasivo del impuesto o alguien que, siendo sujeto pasivo, se dedique exclusivamente a actividades sin derecho a deducción del IVA soportado, o que esté en el régimen especial de agricultura, ganadería y pesca. El enfoque propuesto para el tratamiento fiscal se basa en la consideración de dos prestaciones sucesivas: una entre el proveedor subyacente y la plataforma (exenta de IVA) y otra entre la plataforma y el consumidor final, sujeta al IVA, para la cual la plataforma repercutirá el impuesto correspondiente³¹³.

Para implementar esta medida, se requerirán ajustes técnicos y aclaraciones en la normativa del IVA. Por ejemplo, se considerará que el servicio de "facilitación" brindado por la plataforma a los consumidores finales se presta en el lugar donde se ubica la operación subyacente, abordando así una cuestión que ha sido objeto de debate en el ámbito del IVA respecto a la naturaleza del servicio proporcionado por estas plataformas. Además, se establecerá que el arrendamiento a corto plazo de bienes inmuebles (menos de 45 días) con o sin servicios accesorios se clasificará como un servicio propio de la industria hotelera, eliminando así la posibilidad de considerarlo como un arrendamiento de vivienda exento del IVA, tal como sucede en algunos Estados miembros

³¹² Porras, I. (2023). *El IVA en la era digital: plan de acción ViDA*. Recuperado de: <https://n9.cl/mvvt8>

³¹³ Matesanz, F. (2023). *ViDA. Primera Parte. IVA y economía colaborativa*. Recuperado de: <https://n9.cl/ehxhgz>

de la UE³¹⁴. Sin embargo, alcanzar un consenso a nivel comunitario sobre esta propuesta podría resultar en un desafío complejo.

Un ejemplo práctico de esta propuesta involucra a un individuo que desea alquilar su apartamento en una plataforma digital. A partir del 1 de enero de 2025, si la propuesta se implementa tal como está concebida, se generarán dos prestaciones: una entre el proveedor y la plataforma, exenta de IVA, y otra entre la plataforma y el consumidor final, sujeta al IVA en el lugar donde se encuentre el inmueble. La plataforma repercutirá el IVA y lo remitirá a la Administración tributaria a través de una declaración de ventanilla única en el Estado miembro de identificación, independientemente de si la plataforma está establecida dentro o fuera de la Unión Europea. Asimismo, la plataforma deberá mantener un registro electrónico de estas operaciones para que las administraciones tributarias puedan realizar un control efectivo.

Es importante destacar que esta medida se ha aplicado previamente en el ámbito del comercio electrónico con las entregas en línea de bienes, y la Comisión Europea considera que ha dado resultados positivos.

Sin embargo, existe incertidumbre sobre si esta medida se implementará de manera justa, ya que afectará solo a un sector específico de la economía colaborativa, dejando fuera a un gran número de actividades que también operan a través de plataformas digitales. La explicación es que el sector del transporte de personas y el arrendamiento a corto plazo de bienes inmuebles representan aproximadamente el 70% de las actividades en la economía colaborativa³¹⁵, lo que implica una recaudación adicional considerable para las administraciones tributarias, siendo este un factor clave en toda reforma fiscal.

4.3.2. Registro Único de IVA

El plan de acción ViDA, propuesto por la Comisión Europea, tiene como objetivo reducir los costos de cumplimiento del IVA y simplificar el comercio transfronterizo en la Unión Europea (UE). Una de sus propuestas

³¹⁴ Navarro, J. (2023). IVA en la era digital. Recuperado de: <https://n9.cl/dfuex>

³¹⁵ Asociación Española de Profesionales del Turismo (2018). *Informe sobre economía colaborativa*. Recuperado de: <https://n9.cl/ekd26>

clave es implementar el "Single VAT Registration" (Registro Único de IVA), que permitiría a los sujetos pasivos operar en toda la UE con un único número de identificación fiscal (NIF) de IVA. Actualmente, las empresas que realizan operaciones intracomunitarias deben obtener NIFs de IVA en cada Estado miembro donde operan, lo que genera una carga administrativa significativa.

Para lograr este objetivo, ViDA propone extender la aplicación de los regímenes de ventanilla única (OSS e IOSS) a una mayor cantidad de entregas de bienes y prestaciones de servicios³¹⁶. También se plantea la creación de un nuevo régimen especial para las transferencias de bienes, con el fin de simplificar las operaciones de transferencias entre Estados miembros de la UE. Sin embargo, algunas de estas propuestas suscitan dudas técnicas que deberán ser resueltas.

Entre las modificaciones propuestas se encuentra la ampliación de la definición de "ventas intracomunitarias a distancia de bienes" para incluir más tipos de entregas, lo que permitiría declarar estas ventas en un único Estado miembro. Además, se busca que las plataformas digitales facilitadoras sean responsables de ingresar el IVA en las ventas realizadas por los vendedores online, utilizando la ventanilla única para este propósito.

ViDA también pretende ampliar los supuestos de inversión del sujeto pasivo en entregas de bienes y prestaciones de servicios realizadas por operadores no establecidos en un país de la UE, a favor de otro sujeto pasivo identificado a efectos de IVA en dicho país. Esta extensión sería aplicable a todos los países de la UE.

Por otro lado, se propone hacer obligatoria la aplicación del régimen especial de importación (IOSS) para las plataformas facilitadoras, lo que ha demostrado ser efectivo en la recaudación del IVA en envíos de paquetes provenientes de terceros países, reduciendo el fraude.

Una de las propuestas más ambiciosas de ViDA es la creación del régimen especial para las transferencias de bienes. Sin embargo, esta

³¹⁶ Matesanz, F. (2023). *ViDA. Segunda Parte. Hacia un único registro de IVA comunitario*. Recuperado de: <https://n9.cl/or7y1>

propuesta ha suscitado dudas técnicas debido a la complejidad de la operativa y los requisitos actuales.

En resumen, el plan ViDA busca simplificar y armonizar el sistema del IVA en la UE mediante medidas como el Registro Único de IVA, la ampliación de los regímenes de ventanilla única y la creación de un régimen especial para las transferencias de bienes. Estas propuestas, de llevarse a cabo, podrían reducir la carga administrativa y los costos asociados al cumplimiento del IVA, beneficiando tanto a las empresas como a los consumidores en el comercio transfronterizo dentro del mercado común europeo. Sin embargo, es esencial abordar las cuestiones técnicas pendientes para garantizar una implementación exitosa y evitar posibles ambigüedades en la normativa.

4.3.3. Facturación electrónica e información digital

El tercer pilar del plan ViDA se centra en la generalización del uso de la factura electrónica en ciertas operaciones y en la implementación de lo que la Comisión Europea denomina "notificación digital para las operaciones intracomunitarias" o DRR (Digital Reporting Requirements)³¹⁷.

Actualmente, tanto la factura electrónica como la factura en papel tienen el mismo estatus, sin embargo, ViDA busca establecer la facturación electrónica como la norma general, eliminando la necesidad de autorizaciones específicas para su emisión. Para lograrlo, se pretende modificar el contenido del artículo 218 de la Directiva del IVA a partir del 1 de enero de 2024, haciendo que la facturación electrónica sea el sistema pre-determinado para la emisión de facturas, mientras que el uso de facturas en papel solo será permitido en casos excepcionales autorizados por los Estados miembros, como en regímenes simplificados o específicos.

La facturación electrónica estará sujeta a estándares europeos comunes y no requerirá ninguna autorización o validación previa. Además, se establecerá un plazo de dos días a partir del devengo del impuesto para la emisión de facturas en el caso de operaciones intracomunitarias y

³¹⁷ E-Diversa (2023). *Europa también da ViDA a la factura electrónica*. Recuperado de: <https://n9.cl/tlsyyz>

aquellas sujetas a la regla de inversión del sujeto pasivo, excluyendo las operaciones puramente domésticas³¹⁸.

Otro cambio relevante es la sustitución de las declaraciones recapitulativas (modelo 349) por el DRR, un sistema de suministro de información en tiempo casi real³¹⁹. Las operaciones intracomunitarias y aquellas sujetas a la regla de inversión del sujeto pasivo deberán ser notificadas individualmente mediante el DRR, electrónicamente y dentro de un plazo de dos días hábiles a partir de la expedición de la factura o de la fecha en que debía haberse expedido en caso de que el sujeto pasivo no lo haya hecho.

El objetivo de ViDA es facilitar las obligaciones administrativas de los sujetos pasivos del IVA, permitiendo que los sistemas de suministro de información electrónica existentes en algunos Estados miembros, como el SII de España, se adapten al DRR propuesto. Para ello, se introducirán modificaciones en la Directiva del IVA (artículos 271 y siguientes) para asegurar que los sistemas existentes se ajusten a los requisitos del DRR³²⁰.

Las fechas propuestas para la entrada en vigor de estas medidas son el 1 de enero de 2024 para la facturación electrónica como sistema predeterminado, el 1 de enero de 2025 para otros aspectos de facturación, y el 1 de enero de 2028 para la implementación completa de los DRR³²¹.

En resumen, el tercer pilar de ViDA busca impulsar el uso generalizado de la factura electrónica y la notificación digital para las operaciones intracomunitarias con el fin de mejorar la eficiencia en la gestión del IVA y combatir el fraude fiscal en Europa. Estos cambios tendrán un

³¹⁸ EDICOM (2022). *ViDA: la Unión Europea impulsa la factura electrónica B2B*. Recuperado de: <https://n9.cl/ts477>

³¹⁹ Berbari, A. (2022). *VAT. From the middle ages to the Digital Ages*. Recuperado de: <https://n9.cl/ywcu0>

³²⁰ Álvarez Arroyo, R. (2023). *El IVA en la era digital (Proyecto ViDA) y otras cuestiones de actualidad en dicho impuesto*. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado de: <https://n9.cl/krrsa>

³²¹ De la Rosa, R., Bermundo, S., Verdún, E. y Hernández, I. (2023). *El futuro sistema español de facturación electrónica entre empresas y profesionales. El Gobierno somete a audiencia pública el proyecto de real decreto sobre sus características y requisitos técnicos y de información*. Recuperado de: <https://n9.cl/an2s4t>

impacto significativo en las empresas, grandes y pequeñas, y transformarán la forma en que se cumple con el impuesto en el ámbito comunitario.

4.4. BENEFICIOS Y LIMITACIONES DE SU INSTAURACIÓN

La implantación del proyecto ViDA traería consigo diversos beneficios significativos para las empresas y la administración tributaria dentro de la Unión Europea. En primer lugar, se lograría una simplificación administrativa al reducir la carga asociada a la gestión del IVA en las operaciones intracomunitarias. Mediante la unificación de procedimientos y la eliminación de la necesidad de obtener múltiples Números de Identificación Fiscal (NIFs) IVA, las empresas se verían beneficiadas con una reducción significativa de trámites y burocracia, lo que les permitiría ahorrar tiempo y recursos en el cumplimiento de sus obligaciones fiscales. Además, este proceso de simplificación también acarrearía una reducción de costes para las empresas³²². Al eliminar la necesidad de obtener múltiples registros del IVA en diferentes Estados miembros, se reducirían los gastos asociados a la gestión fiscal, incluyendo los relacionados con el asesoramiento fiscal especializado para cumplir con las obligaciones fiscales en cada país.

Asimismo, la implantación del proyecto ViDA facilitaría el comercio intracomunitario al eliminar barreras y obstáculos administrativos que actualmente dificultan el intercambio de bienes y servicios entre los Estados miembros de la UE. Al simplificar y armonizar los procedimientos fiscales, se promovería una mayor integración económica y fortalecería el mercado único europeo, fomentando así el crecimiento económico.

Otro beneficio importante sería un mayor cumplimiento fiscal por parte de las empresas. Al simplificar los procedimientos y hacer más accesible la gestión del IVA, es probable que aumente el cumplimiento de las obligaciones fiscales. La reducción de la carga administrativa y la mayor claridad en los procedimientos facilitarían el cumplimiento de las

³²² MAROSA (2023). VAT in the digital age. Recuperado de: <https://n9.cl/hjvp6>

normas tributarias, lo que contribuiría a una mayor equidad y transparencia en el sistema fiscal.

No obstante, la implantación del proyecto ViDA también enfrentaría ciertas limitaciones que requerirían atención y solución. En primer lugar, se requeriría una adaptación y capacitación por parte de las empresas y las administraciones fiscales para familiarizarse con los nuevos procedimientos y requisitos. Esto podría implicar un período de transición y la asignación de recursos adicionales para garantizar una implementación adecuada.

La complejidad normativa del sistema fiscal, a pesar de los esfuerzos por simplificarlo, seguiría siendo un desafío. La introducción de nuevos regímenes y la ampliación de supuestos de inversión del sujeto pasivo podrían generar nuevas reglas y excepciones que podrían resultar difíciles de comprender y aplicar correctamente, lo que podría generar confusión y aumentar el riesgo de errores en la declaración y el pago del IVA. Además, existe el riesgo de que algunos Estados miembros se vean más beneficiados que otros debido a diferencias en las estructuras económicas y en las tasas impositivas. Esto podría generar desequilibrios en la distribución de los beneficios de la simplificación administrativa, lo que requeriría medidas adicionales para abordar estas disparidades y garantizar una aplicación coherente en toda la Unión Europea.

Finalmente, aunque el proyecto ViDA busca facilitar el cumplimiento fiscal, también podría presentar riesgos de fraude. La simplificación de los procedimientos y la eliminación de ciertos controles podrían brindar oportunidades para la evasión y el fraude fiscal. Por lo tanto, sería fundamental implementar un seguimiento y una supervisión adecuada por parte de las autoridades fiscales para prevenir y detectar posibles irregularidades y mantener la integridad del sistema.

4.5. PLAN DE ACCIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea ha establecido un enfoque claro y estructurado para llevar a cabo la implementación del proyecto ViDA en los Estados miembros. A través de la cooperación y coordinación entre las

administraciones fiscales de los países miembros, se busca garantizar una transición suave y exitosa hacia el nuevo sistema³²³.

En primer lugar, la Comisión Europea desempeña un papel fundamental en la supervisión y coordinación del proyecto. Actúa como un facilitador y un punto central de contacto para los Estados miembros, brindando orientación, apoyo técnico y asistencia en la implementación de ViDA. Además, la Comisión promueve el intercambio de mejores prácticas entre los países miembros y fomenta la colaboración en el desarrollo de soluciones técnicas y normativas.

Para asegurar la coherencia y la armonización en toda la Unión Europea, se han establecido grupos de trabajo específicos que reúnen a representantes de las administraciones fiscales de los Estados miembros. Estos grupos de trabajo se encargan de abordar temas técnicos y normativos, como la definición de los procedimientos y los criterios de inversión del sujeto pasivo, con el objetivo de lograr una implementación uniforme y consistente del proyecto ViDA en todos los países.

Además, se han establecido plazos y fases para la implementación progresiva de ViDA. Esto permite a los Estados miembros realizar las adaptaciones necesarias en sus sistemas y procesos administrativos de manera escalonada, evitando interrupciones y minimizando los posibles impactos negativos. Estos plazos también brindan tiempo adicional para la formación y la capacitación de los contribuyentes y las administraciones fiscales, asegurando una comprensión adecuada de los nuevos requisitos y procedimientos.

Es importante destacar que la implementación de ViDA se basa en un enfoque de colaboración y consulta con los actores relevantes, como las empresas y las asociaciones empresariales. Se realizan consultas y se recopilan opiniones y comentarios de los interesados para tener en cuenta sus necesidades y preocupaciones. Esto garantiza que el proyecto ViDA sea diseñado de manera que se adapte a la realidad empresarial y promueva la eficiencia y la simplificación administrativa, al tiempo que se minimizan las cargas innecesarias.

³²³ MAROSA (2023). European VAT rules for e-commerce. Recuperado de: <https://n9.cl/smv2t>

En resumen, la Unión Europea aborda la implementación del proyecto ViDA a través de una estructura organizativa y de cooperación bien definida. La Comisión Europea desempeña un papel central en la supervisión y coordinación, mientras que los grupos de trabajo y las consultas con los actores relevantes aseguran la coherencia, la armonización y la consideración de las necesidades de las partes interesadas. Este enfoque colaborativo busca lograr una implementación exitosa y beneficiosa del proyecto ViDA en toda la Unión Europea.

La Unión Europea ha desarrollado un proceso detallado y estructurado para llevar a cabo la implementación del proyecto ViDA en los Estados miembros. Este proceso consta de varias fases bien definidas que se implementarán en un período de tiempo específico³²⁴.

- Fase de Planificación y Preparación: Durante este período, se llevaron a cabo estudios y análisis exhaustivos para evaluar las necesidades y requisitos de los Estados miembros en relación con la implementación de ViDA. Se realizaron consultas con las partes interesadas, incluyendo a los Estados miembros, contribuyentes, expertos en fiscalidad y tecnología, así como a organizaciones empresariales. Los resultados de estos estudios y consultas proporcionaron la base para el diseño y desarrollo del proyecto.
- Fase de Diseño y Desarrollo: Durante esta fase, se establecieron los elementos técnicos y normativos clave del proyecto ViDA. Se desarrollaron los procedimientos y criterios de inversión del sujeto pasivo, así como las soluciones tecnológicas necesarias para respaldar el sistema. Además, se llevaron a cabo pruebas piloto para evaluar la funcionalidad y eficacia del proyecto antes de su implementación completa.
- Fase de Implementación Progresiva: Durante esta etapa, los Estados miembros realizarán las adaptaciones necesarias en sus sistemas y procesos administrativos para incorporar el proyecto ViDA. Se han establecido plazos específicos para que

³²⁴ Comisión Europea (2022). El IVA en la era digital. Recuperado De: <https://n9.cl/gg8ob>

cada país lleve a cabo las acciones requeridas, lo que permite una implementación secuencial y controlada. También se proporcionará capacitación y apoyo continuo a los contribuyentes y las administraciones fiscales para garantizar una transición sin problemas.

- Fase de Monitoreo y Evaluación: Esta fase será continua durante todo el proceso de implementación. Se realizarán evaluaciones periódicas para identificar cualquier desafío o problema que surja durante la implementación de ViDA. Esto permitirá tomar medidas correctivas de manera oportuna y ajustar los planes según sea necesario. Además, se promoverá el intercambio de mejores prácticas y la colaboración entre los Estados miembros para abordar los desafíos comunes.

La Unión Europea se compromete a garantizar una implementación exitosa del proyecto ViDA y está dedicada a apoyar a los Estados miembros en cada etapa del proceso. Se fomentará la colaboración estrecha y la comunicación efectiva entre la Comisión Europea y las administraciones fiscales nacionales para asegurar una implementación armonizada y coherente en toda la Unión Europea. Además, se establecerán mecanismos de seguimiento y evaluación para garantizar la eficacia y el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Es importante destacar que el proceso de implementación puede enfrentar desafíos y obstáculos, como la necesidad de garantizar la interoperabilidad de los sistemas fiscales de los Estados miembros, abordar preocupaciones relacionadas con la protección de datos y la seguridad de la información, así como proporcionar apoyo y capacitación adecuados a los contribuyentes y las administraciones fiscales. Sin embargo, mediante un enfoque cuidadoso y una colaboración sólida, la Unión Europea tiene como objetivo superar estos desafíos y lograr una implementación exitosa de ViDA en toda la región.

5. CONCLUSIONES

El proyecto ViDA representa un importante avance en la simplificación y armonización de los procedimientos administrativos del Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA) en las operaciones intracomunitarias. La unificación de los procesos y la eliminación de barreras administrativas tienen el potencial de generar una serie de beneficios significativos para las empresas y las administraciones fiscales. Sin embargo, también es importante reconocer los riesgos y desafíos que pueden surgir durante la implantación de este proyecto y buscar soluciones adecuadas para abordarlos.

Uno de los principales riesgos es el desafío de adaptación y capacitación. La implementación del proyecto ViDA requerirá que las empresas y las administraciones fiscales se ajusten a nuevos procedimientos y requisitos. Para minimizar este riesgo, es esencial brindar un adecuado soporte y capacitación a los contribuyentes, así como recursos adicionales para garantizar una transición fluida y exitosa. Esto puede incluir la creación de programas de capacitación y la asignación de personal especializado para brindar asistencia técnica a las empresas.

Otro riesgo por considerar es la complejidad normativa. Aunque el proyecto ViDA busca simplificar los procedimientos fiscales, el sistema fiscal en sí mismo es intrínsecamente complejo. La introducción de nuevos regímenes y la ampliación de los supuestos de inversión del sujeto pasivo pueden generar normas adicionales y excepciones que dificulten su comprensión y correcta aplicación. Para abordar este desafío, es fundamental proporcionar orientación clara y accesible a los contribuyentes, así como herramientas digitales eficientes que faciliten el cumplimiento de las obligaciones fiscales.

Además, es importante considerar el riesgo de posibles desequilibrios económicos entre los Estados miembros. Dado que las estructuras económicas y las tasas impositivas varían entre los países de la Unión Europea, existe la posibilidad de que algunos Estados miembros se beneficien más que otros de la simplificación administrativa del proyecto ViDA. Para resolver este desafío, es necesario establecer mecanismos de coordinación y diálogo entre los países miembros, con el fin de

garantizar una distribución equitativa de los beneficios y abordar las disparidades económicas.

Finalmente, se debe prestar atención a los riesgos de fraude fiscal que puedan surgir como consecuencia de la implantación del proyecto ViDA. Si bien el objetivo del proyecto es mejorar el cumplimiento fiscal y la transparencia, existe la posibilidad de que los delincuentes encuentren nuevas formas de aprovechar las brechas y debilidades del sistema. Para mitigar este riesgo, es necesario implementar medidas de control y supervisión efectivas, así como fomentar la cooperación entre las administraciones fiscales de los diferentes Estados miembros para detectar y combatir el fraude de manera colaborativa.

En resumen, la implantación del proyecto ViDA presenta una serie de beneficios potenciales, como la simplificación administrativa, la reducción de costos y la facilitación del comercio intracomunitario. Sin embargo, es fundamental abordar los riesgos asociados, como los desafíos de adaptación, la complejidad normativa, los posibles desequilibrios económicos y los riesgos de fraude fiscal. Mediante la implementación de soluciones adecuadas, como la capacitación, la orientación clara, la coordinación entre países y las medidas de control, es posible maximizar los beneficios del proyecto ViDA y garantizar una gestión fiscal eficiente y equitativa en el contexto de la Unión Europea.

6. REFERENCIAS

- Álvarez Arroyo, R. (2023). El IVA en la era digital (Proyecto ViDA) y otras cuestiones de actualidad en dicho impuesto. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado de: <https://n9.cl/krrsa>
- Asociación Española de Profesionales del Turismo (2018). Informe sobre economía colaborativa. Recuperado de: <https://n9.cl/ekd26>
- Berbari, A. (2022). VAT. From the middle ages to the Digital Ages. Recuperado de: <https://n9.cl/ywcu0>
- Comisión Europea (2022). El IVA en la era digital. Recuperado De: <https://n9.cl/gg8ob>

- De la Rosa, R., Bermundo, S., Verdún, E. y Hernández, I. (2023). El futuro sistema español de facturación electrónica entre empresas y profesionales. El Gobierno somete a audiencia pública el proyecto de real decreto sobre sus características y requisitos técnicos y de información. Recuperado de: <https://n9.cl/an2s4t>
- EDICOM (2022). ViDA: la Unión Europea impulsa la factura electrónica B2B. Recuperado de: <https://n9.cl/ts477>
- E-Diversa (2023). Europa también da ViDA a la factura electrónica. Recuperado de: <https://n9.cl/tlsyzz>
- Ledesma, J. (2022). White Book for Spanish Tax Reform: Tax Committee Reviews Taxation of Digital Economy and Emerging Activities. IBFD.
- MAROSA (2023). European VAT rules for e-commerce. Recuperado de: <https://n9.cl/smv2t>
- MAROSA (2023). VAT in the digital age. Recuperado de: <https://n9.cl/hjvp6>
- Matesanz, F. (2023). ViDA. Primera Parte. IVA y economía colaborativa. Recuperado de: <https://n9.cl/ehxhzg>
- Matesanz, F. (2023). ViDA. Segunda Parte. Hacia un único registro de IVA comunitario. Recuperado de: <https://n9.cl/or7y1>
- Navarro, J. (2023). IVA en la era digital. Recuperado de: <https://n9.cl/dfuex>
- Nordenn, A. (2022). El IVA en la era digital: Parte II – Declaración del IVA y facturación electrónica. Recuperado de: <https://n9.cl/kqr5s>
- Pérez de Algava, M. (2020). Project: VAT in digital age. Recuperado de: <https://n9.cl/s4gre8>
- Porras, I. (2023). El IVA en la era digital: plan de acción ViDA. Recuperado de: <https://n9.cl/mvvt8>
- Ramírez Gómez, S. (2021). La tributación del comercio electrónico transfronterizo en el IVA: el nuevo régimen tributario de las ventas a distancia y las interfaces digitales. Revista de contabilidad y tributación. Núm. 459, 24-25.
- SERES – Grupo DOCAPOSTE (2023). Proyecto ViDA: avances, reformas y perspectivas para 2028. Recuperado de: <https://n9.cl/eub7t>
- SERES – Grupo DOCAPOSTE (2023). Proyecto ViDA: conoce el origen y sus objetivos. Recuperado de: <https://n9.cl/qro78>

UNA APROXIMACIÓN A LA MOVILIDAD LABORAL ENTRE FRONTERAS EN LA UNIÓN EUROPEA

MANUEL HERNÁNDEZ PEINADO

*Departamento de Economía Internacional y de España
Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta
Universidad de Granada*

MARIAM AHMED AHMED

*Facultad de Educación
Economía y Tecnología de Ceuta
Universidad de Granada*

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace tres décadas España ha exhibido significativos cambios económicos y extraordinarias transformaciones sociales (Myro, 2020). Entre estas, los procesos de inmigración y emigración se revelan como un fenómeno de gran importancia en varios niveles (demográfico, social, económico y político), generando una gran diversidad de efectos sobre el país.

La migración implica movilidad de personas entre países y regiones. En este trabajo en particular, la atención se dirige hacia la movilidad geográfica tanto de entrada como de salida en España a partir de la expansión de la Unión Europea entre 2004 y 2007 y hasta los datos más recientes en plena crisis por coronavirus. Este período de tiempo abarca dos ciclos económicos de recesión: la crisis financiera internacional y la crisis por COVID en 2020 a raíz de los confinamientos y cuarentenas que paralizaron la actividad económica a nivel mundial (García Delgado y Myro, 2020).

Existen diversas razones por las cuales las personas migran, pero en general se entiende que el factor más importante que explica la movilidad geográfica es la búsqueda de mejores condiciones de vida (Requeijo,

2006). Por tanto, se intuye una relación positiva entre los indicadores económicos del país receptor (a mayor crecimiento económico y generación de empleo, mayor atracción de inmigrantes). Por el contrario, para el país emisor se anticipa una relación negativa: menor crecimiento y menor empleo provocan la salida de individuos en busca de condiciones más favorables. Adicionalmente, la existencia de redes de protección familiar en el país de acogida también sería un factor importante para motivar la movilidad; esto es lo que se comúnmente se denomina “efecto llamada”. Por tanto, se establece a priori una relación positiva entre el número total de inmigrantes establecidos en el país de destino y la cantidad de migrantes que van llegando cada año. Existen también factores demográficos que provocan el movimiento de las personas entre países; por ejemplo, en países con tasas de fertilidad más altas y con mayor proporción de población joven, sería lógico pensar que los mercados laborales de dichos países no pueden absorber tal crecimiento demográfico, siendo la emigración la única alternativa para alcanzar un estatus social y económico mejor. Por el contrario, para naciones que tienen una población más envejecida y crecimiento demográfico insignificante, la inmigración suele ser una buena opción para suplir carencias en los mercados laborales.

Los mercados laborales de los países europeos presentan generalmente importantes desequilibrios y deficiencias estructurales que se hacen evidentes al analizar las tasas de desempleados. En ciertos países europeos, especialmente al Sur y Este del continente, el desempleo suele ser muy elevado, superando tasas del 20 % en el caso de España y Grecia. Al mismo tiempo, durante las últimas décadas se ha experimentado una carencia de trabajadores cualificados en países de Europa Central, que históricamente han tenido bajas tasas de desocupación. Todo ello demuestra la existencia de desequilibrios significativos entre la oferta y la demanda de trabajo en la Unión Europea (Kahanec, 2013). La movilidad de los trabajadores se convierte, por tanto, en un potencial mecanismo de ajuste de dichos desequilibrios. Sin embargo, aunque la Unión Europea cuenta con un mercado único que garantiza el derecho a la libre circulación de trabajadores, la movilidad entre sus Estados miembros es notablemente reducida en comparación con otras economías desarrolladas.

En el caso de España, la movilidad laboral ha tenido especial relevancia en momentos de crisis económica, debido a las repercusiones que ésta genera en el mercado laboral, que podrían resumirse en un notable aumento del desempleo. En los últimos años, la intensificación de los procesos migratorios en España ha sido paralela a la evolución del ciclo económico. De esta manera, tras un periodo de bonanza en los años 2000 que propició una significativa llegada de inmigrantes, el mercado laboral nacional se vio seriamente afectado por la crisis financiera internacional y la burbuja inmobiliaria; esto provocó una disminución en la llegada de inmigrantes al país, incluso el retorno de muchos de ellos a sus países ante la falta de oportunidades (García Brosa y Sanromá, 2020). Además, se evidenció un fenómeno de “fuga de cerebros”, en relación con la emigración de personas altamente cualificadas hacia otros países en busca de oportunidades laborales. Más recientemente, la declaración del coronavirus como una pandemia a principios de 2020 llevó al cierre de fronteras, el confinamiento de la población durante varios meses y fuertes restricciones a la movilidad entre regiones. En tales circunstancias, la economía entró nuevamente en una fase recesiva, provocando una significativa caída en los flujos migratorios (García Delgado y Myro, 2020).

El trabajo se estructura, además de esta introducción, en cinco apartados más. El segundo recoge los objetivos del estudio y las preguntas de investigación. El tercer epígrafe aborda los fundamentos teóricos acerca de la movilidad laboral: cómo se define, por qué se origina y qué efectos provoca sobre los países emisores y receptores. De esta manera, es posible definir los términos y variables que posteriormente serán analizados. En el cuarto apartado se desarrollan diversos aspectos metodológicos sobre el trabajo. Seguidamente, el quinto apartado referente a los resultados, realiza un estudio descriptivo de la movilidad laboral en España y Europa, entre los años 2004 y 2021 en base a los datos obtenidos de Eurostat. En dicho apartado se buscarán los factores explicativos más relevantes para entender la movilidad laboral en Europa; es decir, qué factores económicos, demográficos o sociales son los que motivan las migraciones en el continente. Para ello, se utilizarán datos económicos, laborales y demográficos publicados por Eurostat. En último lugar, se

aportarán las conclusiones obtenidas del estudio realizado, así como unas reflexiones finales.

2. OBJETIVOS

En este trabajo se plantea como objetivo principal la realización de un análisis de la movilidad laboral en Europa, en el contexto de las ampliaciones de la Unión Europea en 2004 y 2007 para incluir a diversos países del Este del continente, y teniendo en cuenta la sucesión de fases cíclicas de auge y crisis propias de la dinámica de una economía capitalista. Adicionalmente, se hará una exploración de los principales factores económicos, sociales y demográficos que son útiles para entender la dirección e intensidad de la movilidad laboral en Europa.

En relación con este objetivo, se intenta responder a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Las ampliaciones de la Unión Europea en los años 2004 y 2007, integrando doce nuevos países, han supuesto un incremento de la movilidad laboral en el continente? 2) ¿Los países emisores se caracterizan por ser economías de menor crecimiento y mercados laborales menos amplios? y 3) ¿Los países receptores son economías de mayor riqueza y diversidad productiva?

3. MARCO TEÓRICO

Si bien no existe una teoría unificada sobre el origen de las migraciones, con el tiempo se han ido desarrollando diversas interpretaciones desde múltiples disciplinas con el objetivo de abordar y conceptualizar un fenómeno cada vez más común en la economía globalizada. Massey et al. (1993) declaran, en este sentido, que para entender un proceso tan complejo como la migración es necesario abordarlo desde una perspectiva multidisciplinar, que considere los distintos niveles y ámbitos donde incide la movilidad y que incorpore diversos supuestos de partida.

Siguiendo a estos mismos autores, en la literatura existen cuatro enfoques teóricos principales que han intentado explicar el fenómeno de la migración: la escuela neoclásica, la nueva economía de la migración, la teoría de mercados duales y el enfoque sistema-mundo.

Para la economía neoclásica el origen de las migraciones está en las disparidades salariales y laborales entre regiones. De esta manera, el individuo que considera migrar a otra región o país hace un análisis coste-beneficio, considerando la expectativa de ingreso en el lugar de destino y los posibles costes que implica la movilidad (transporte, manutención, aprender nuevos idiomas, adaptación a un nuevo lugar, etc.). Según el enfoque neoclásico, el diferencial de salarios entre países hace que sea atractivo el movimiento de personas: regiones donde abunda el factor trabajo y escasea el factor capital presentan menores salarios, de manera que ese exceso de mano de obra tiene incentivos para migrar; por el contrario, regiones con mayor factor capital en relación al trabajo presentan mayores salarios, lo cual supone un factor de atracción para trabajadores de otras regiones (Arango, 2003). Como resultado de estos movimientos de personas, los mercados laborales alcanzarían un nuevo estado de equilibrio en el que los diferenciales salariales únicamente reflejan el coste asociado al desplazamiento.

La nueva economía de la migración, por otra parte, considera que la migración no solo depende del mercado laboral, sino de otros sectores que pueden generar incentivos para la movilidad (Arango, 2003). En este caso, la decisión de migrar no es tomada a nivel individual, sino que se toma de forma colectiva (hogares y familias) y no se trataría de maximizar un ingreso esperado, sino también de minimizar los riesgos asociados a la migración. Esta minimización de riesgos se puede llevar a cabo mediante la diversificación de la asignación de recursos del hogar, de tal manera que ciertos individuos de la familia podrían trabajar en la economía local, mientras que otros individuos aprovecharían condiciones más favorables en determinados sectores productivos en otros países. De este modo, si la economía local atraviesa un período de crisis, es probable que el hogar pueda seguir adelante mediante las remesas enviadas por los individuos que migraron.

La teoría de mercados duales se aleja de estos modelos de decisiones racionales de individuos o familias, argumentando que las migraciones tienen su origen en la demanda de mano de obra de las economías industrializadas. En este sentido, no son relevantes las condiciones económicas y laborales en el país de origen (exceso de trabajadores y bajos

salarios), sino que el incentivo para migrar es la necesidad de trabajadores en los países desarrollados (Arango, 2003).

Finalmente, para el enfoque sistema-mundo las migraciones se relacionan con la estructura de la economía mundial que se viene definiendo desde el siglo XVI. El proceso de desarrollo capitalista ha provocado una expansión de las economías occidentales desarrolladas, buscando mercados nuevos para su producción y nuevas fuentes de insumos como materias primas. De esta manera, se facilita un flujo internacional de población desde economías periféricas no capitalistas hacia los países más avanzados (Arango, 2003).

Además de estos enfoques teóricos para entender el origen de la migración, es posible encontrar otras teorías que centran su atención en las condiciones que perpetúan estos movimientos de personas en el espacio y en el tiempo. En primer lugar, la teoría de redes argumenta que las redes de migrantes aumentan la probabilidad de desplazamientos, en la medida en que suponen un menor coste asociado a la migración y también menores riesgos. En segundo lugar, la teoría institucional establece que la presencia de entidades privadas y organizaciones voluntarias que se enfocan en atender las necesidades y dificultades de los migrantes, suponen un estímulo adicional para el movimiento de personas entre países, en la medida en que estas instituciones pueden ayudar a superar fallos de mercado relativos al desplazamiento. Por último, el enfoque de la causalidad acumulada argumenta que cada acto de migración modifica el contexto social en el cual se toma la decisión de migrar; generalmente haciendo más probable el desplazamiento.

A modo de resumen, la mayoría de los enfoques teóricos expuestos coinciden en varias razones para explicar los movimientos internacionales de personas. En primer lugar, las diferencias de nivel de vida entre regiones y países. En segundo lugar, la cercanía del mundo industrializado; no solo cercanía geográfica porque el coste de desplazamiento se ha ido reduciendo con el progreso tecnológico, sino también cercanía por la influencia social y psicológica que ejercen las economías capitalistas desarrolladas sobre los países de menor desarrollo. En tercer y último lugar, los diferentes ritmos demográficos entre países,

manifestados en pirámides poblaciones con formas significativamente diferentes entre países ricos y países pobres (Requeijo, 2006).

En cuanto a la movilidad, puede entenderse en dos ámbitos: geográfico y ocupacional. La movilidad geográfica hace referencia al cambio de residencia de una persona, ya sea porque cambió de ciudad, región o país, sin tener en cuenta el motivo de ese cambio. Por otra parte, la movilidad ocupacional se define como un cambio de empleo, sin tener en cuenta si hubo o no desplazamiento geográfico.

En este sentido, McDonnell, Brue y Macpherson (2007) identifican una matriz con cuatro situaciones de movilidad: 1) Cambio de empleo, sin variar la ocupación o la residencia; 2) Cambio de ocupación, sin variar la residencia; 3) Cambio geográfico a un empleo de la misma ocupación; y 4) Cambio geográfico acompañado de cambio de ocupación. Para este estudio se considera como movilidad el cambio geográfico de residencia, ya sea manteniendo la misma ocupación o cambiándola; es decir, las alternativas 3 y 4 de la matriz resumida anteriormente.

Son varias las razones que explican la movilidad en términos geográficos, muchas de ellas relacionadas con los enfoques teóricos anteriormente analizados. Según McDonnell, Brue y Macpherson (2007), los principales determinantes de la movilidad geográfica son: la edad (cuanto mayor es una persona, menor probabilidad de desplazarse); condiciones familiares (el coste de la migración se multiplica a medida que la familia aumenta su tamaño); nivel de estudios (cuanto mayor es el nivel de estudios, más probable es el desplazamiento); la distancia (la probabilidad de migrar tiene relación inversa con la distancia del desplazamiento); el desempleo (individuos sin empleo tienen más probabilidades de desplazarse); otros factores, como ser propietario de una vivienda, existencia de licencias profesionales y barreras de lenguaje.

En lo que se refiere a las consecuencias de la movilidad, especialmente la que sucede por motivos laborales, genera una serie de efectos, tanto positivos como negativos, sobre los países implicados en el desplazamiento. Si bien, en general, se acepta que la movilidad es esencial para el adecuado funcionamiento del mercado laboral, porque fomenta una asignación eficiente de la mano de obra (McDonnell, Brue

y Macpherson, 2007), su efecto sobre otros ámbitos económicos y sociales es variado.

Para los países receptores de migración, se identifican varios efectos positivos. En primer lugar, un aumento del capital humano (conocimientos que trae la persona desplazada) que no ha supuesto un coste adicional para el país de acogida. En segundo lugar, una potencial mejora en la movilidad geográfica y funcional de los mercados laborales, debido a la mayor disposición del migrante a cambiar de empleo y residencia en comparación con el nativo. De esta manera, se evidencia una mejor asignación de recursos laborales (McDonnell, Brue y Macpherson, 2007). En tercer lugar, en sectores donde se aprecia escasez de mano de obra (ya sea porque falta mano de obra experimentada o porque los trabajadores nativos no quieren esos empleos) los migrantes pueden servir para eliminar cuellos de botella (Requeijo, 2006). A nivel social, países receptores donde el crecimiento demográfico es muy reducido y la esperanza de vida cada vez mayor, tendrían interés en recibir migración para solucionar problemas relacionados con el envejecimiento de su población, tales como las elevadas tasas de dependencia y el desequilibrio de las cuentas públicas (Requeijo, 2006).

Por otra parte, la migración puede generar efectos negativos en el país receptor. En el ámbito laboral puede ocurrir que el trabajador migrante desplace al nativo, afectando las tasas de actividad y empleo de estos últimos, y presionando a la baja los salarios (Dowlah, 2020). Ello es especialmente grave en economías con elevadas tasas de paro. En general, este desplazamiento ocurre principalmente en sectores productivos que requieren menor cualificación: tareas agrícolas, sector construcción y ciertos servicios. Además, la migración puede tener efectos negativos sobre los sistemas de seguridad social, en la medida en que puede suponer un mayor gasto en prestaciones familiares, por desempleo o en servicios médicos (Requeijo, 2006). Aunque gran parte de este efecto negativo se ve compensado por el aumento de cotizantes que implica la llegada de trabajadores extranjeros (Dowlah, 2020). Otros efectos negativos derivados de la migración suelen ser externalidades negativas relacionadas con el aumento de la congestión y la delincuencia en

zonas que atraen un gran número de migrantes (McDonnell, Brue y Macpherson, 2007).

Para el país emisor la migración puede tener un significativo coste en términos de pérdida de población joven y cualificada, la cual ve el desplazamiento como una alternativa que suponga una mejora de sus condiciones de vida y de su familia. En este sentido, la pérdida de capital humano en el mercado laboral puede afectar la productividad de determinados sectores económicos (Suárez, 2008). Análogamente, se produce un descenso de los ingresos fiscales derivados del desplazamiento de estos trabajadores que migran (Gutiérrez et al., 2020).

Ahora bien, los potenciales efectos positivos son bastante variados para el país de origen. En el mercado laboral supondría una disminución de los niveles de desocupación y un mayor número de puestos de empleo disponibles para los individuos que no migraron (Gutiérrez et al., 2020). Ello debería repercutir en mejoras salariales. Otro efecto económico relevante de la migración es la transferencia que realizan los desplazados hacia su país de origen, ya sean transferencias económicas (remesas) u otro tipo de inversión (Suárez, 2008M; OIT, 2010). En términos sociales, Aruj (2008) señala que la salida de migrantes puede servir para disminuir el descontento y el conflicto social y político ya que se produce una disminución de la desocupación. Además, podría verse una reducción del número de personas en situaciones desfavorables (Burguillo Cuesta y Zack, 2011).

4. METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos de describir la evolución de la movilidad laboral en la Unión Europea y de explorar factores explicativos de estas migraciones, la metodología de análisis será de tipo cuantitativa y explicativo-predictiva. Cuantitativa porque es posible medir las variables objeto de estudio. Explicativo-predictiva porque, además de medir variables, se pretende entender el comportamiento y determinar la relación entre variables (Lafuente y Marín, 2008).

La técnica cuantitativa, basada en análisis estadístico, permite resumir la información disponible, describir las variables y compararlas para

encontrar la posible interrelación. De manera breve, el análisis estadístico se estructura en las siguientes fases: 1) recopilación de información, 2) organización y presentación de información, y 3) procesamiento y explotación de información (Lafuente y Marín, 2008). En relación a la explotación de los datos, para describir la evolución de la movilidad y sus factores explicativos se usará la media aritmética o simple, tanto en frecuencias anuales como en mayores periodos de tiempo; mientras que para determinar la relación entre variables se usará el coeficiente de correlación lineal.

La información requerida para realizar este análisis se extrae de Eurostat, la oficina estadística de la Comisión Europea Eurostat dispone de una base de datos organizada por temáticas, con cobertura geográfica para todos los países de la Unión y cobertura temporal superior a 40 años para determinados indicadores.

Las variables relacionadas con movimientos migratorios se obtienen de las tablas “Population and social conditions / Migration / International migration, citizenship” y “Population and social conditions / Labour market / Employment and unemployment (Labour force survey) / LFS Series – Specific topics / Labour mobility”.

Para las variables que se consideran explicativas de la movilidad, se obtienen datos sobre indicadores económicos de Cuentas Nacionales en la tabla “Economy and finance / National accounts”. Mientras que los indicadores laborales se obtienen de la tabla Population and social conditions / Labour market / Employment and unemployment (Labour force survey) / LFS Series – detailed annual survey results”.

5. RESULTADOS

En cuanto a la evolución de los indicadores de movilidad laboral, el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, en su artículo 45, establece que la libre circulación de los trabajadores es un derecho fundamental, complementando la libre circulación de bienes, capitales y servicios. De esta manera, la Unión Europea garantiza la libertad de desplazarse en el territorio de los Estados miembros, residir en él con la

finalidad de trabajar y permanecer en determinadas condiciones tras haber ejercido un empleo (Parlamento Europeo, 2022).

Durante las últimas décadas, la Unión Europea se ha convertido en una de las regiones de mayor atractivo para los flujos migratorios (CES, 2019). Estos movimientos de personas han ocurrido en un contexto demográfico de envejecimiento de la población europea y reducción de la población en edad de trabajar, por la acción conjunta del aumento de la esperanza de vida y las bajas tasas de natalidad de los principales países del continente.

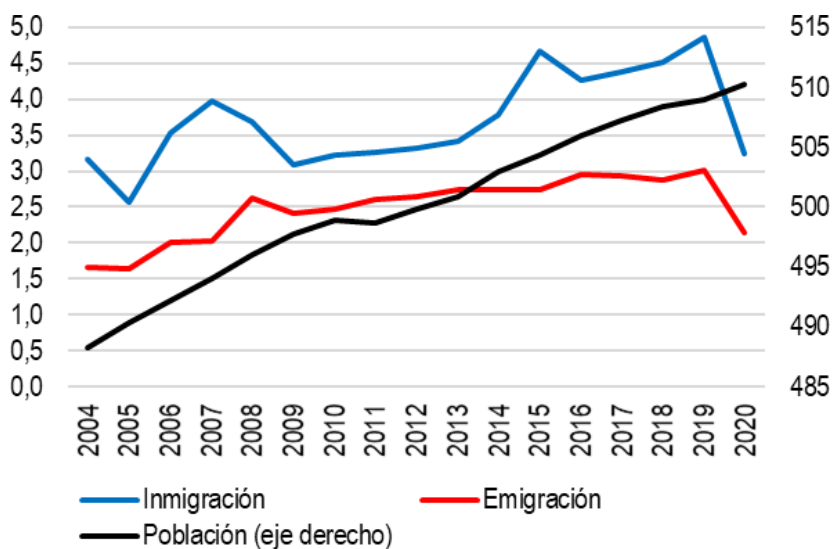
En dicho contexto, las ampliaciones de la Unión Europea de 2004 y 2007, en las que se incorporaron doce nuevos países, han supuesto un importante aumento de la fuerza laboral con la inclusión de más de 100 millones de nuevos habitantes a la Unión (Dowlah, 2020). No obstante, la integración de estos nuevos países no fue inmediata ni generalizada, porque diversos países impusieron desde el principio restricciones a la movilidad transfronteriza. En un primer momento, únicamente Reino Unido, Irlanda y Suecia abrieron por completo sus fronteras a los ciudadanos de los nuevos países sin restricciones. Ya en 2006, Grecia, Portugal, Finlandia, España e Italia levantaron estas restricciones, mientras que Bélgica, Dinamarca, Francia, Países Bajos y Luxemburgo las suavizaron. Por el contrario, Alemania y Austria las mantuvieron durante algunos años más (Heinz y Ward-Warmedinger, 2006).

A pesar de ello, la movilidad en Europa ha sido históricamente muy reducida. Hay varios estudios que evidencian una movilidad europea significativamente inferior a la de otros países desarrollados (Arpaia et al., 2016; Barlund y Busse, 2014). Existen varias razones que explican esta reducida movilidad a pesar de los esfuerzos integradores de la Unión Europea: la poca transparencia en los mercados laborales y la falta de reconocimiento de los títulos profesionales entre países (Zimmermann, 2009), la ausencia de portabilidad de las pensiones de jubilación entre países (Heinz y Ward-Warmedinger, 2006), o toda una serie de diferencias culturales y sociales que dificultan la movilidad (Arpaia et al., 2016).

Durante los últimos 16 años, los flujos migratorios en Europa han experimentado una tendencia que se ha ajustado al ciclo económico. En el gráfico 1 se observa un repunte en la cantidad de personas inmigrantes

y emigrantes entre 2004 y 2008, coincidiendo con un ciclo de fuerte crecimiento económico. Con la crisis financiera internacional y el estallido de la burbuja inmobiliaria se evidencia una fuerte caída de los saldos migratorios, en un contexto en que rápidamente desaparecen los incentivos para desplazarse ante el elevado desempleo que afectó a numerosos países del continente. Los movimientos migratorios se mantienen en niveles relativamente bajos hasta 2014, en un período en que la actividad económica todavía no recuperaba los niveles pre-crisis. El período entre 2015 y 2019 fue testigo de movimientos migratorios muy fuertes, alcanzando niveles récord para la Unión Europea. Es un período en el que se recupera el crecimiento económico y se empieza a generar empleo de manera más acelerada.

GRÁFICO 1. Inmigración, emigración y población en la UE-27 (millones de personas)

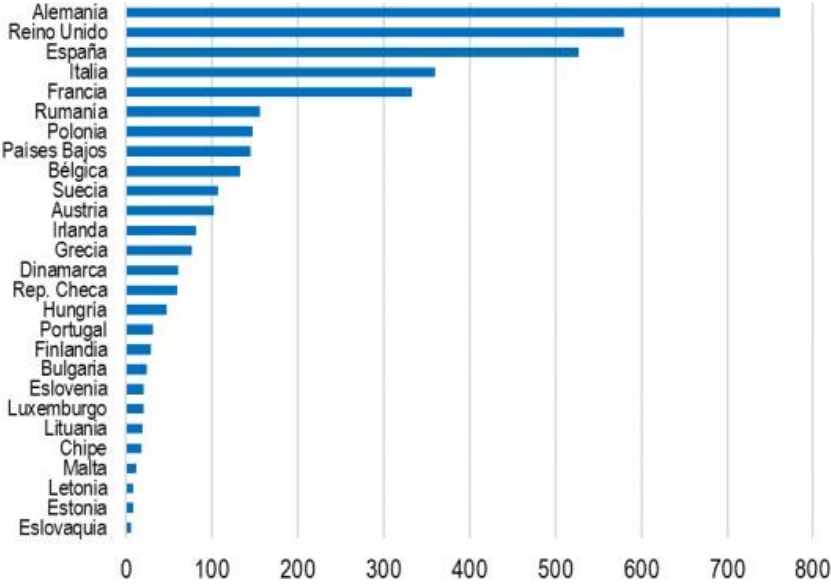


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

El año 2020 estuvo marcado por dos hechos que afectaron los movimientos migratorios en Europa. En primer lugar, la crisis provocada por la COVID-19 y las medidas restrictivas de la movilidad para frenar la propagación de la pandemia (Arango et al., 2020). En este contexto, se observó un freno sin precedentes a la migración internacional, con un descenso mundial de 27% en los movimientos migratorios (OIM, 2021). Otro factor relevante para entender la fuerte disminución de población migrante es el Brexit, la salida de Reino Unido de la Unión Europea, oficializada el 31 de enero de 2020. Según confirma Eurostat (2023), desde 2020 no se están publicando datos sobre Reino Unido a través de la oficina de estadísticas europea.

En términos de cantidad de personas migrantes (gráficos 2 y 3), queda claro que Alemania ha liderado tanto la inmigración como la emigración en el período 2004- 2021. A pesar de haber sido uno de los países europeos con más restricciones frente a la llegada de ciudadanos de los países de las ampliaciones de 2004 y 2007, Alemania sigue siendo un país atractivo para la migración. Reino Unido ha sido la otra economía que ha recibido grandes flujos de migración desde 2004, especialmente de los países de Europa Oriental al no haber impuesto restricciones desde 2004 (Barrell et al., 2010). Entre ambos países han concentrado el 62% del movimiento migratorio desde los nuevos países (Kahanec, 2013). Le siguen España, Italia y Francia, las otras grandes economías del continente. En cierta manera resulta evidente que la riqueza de los países, en términos de actividad económica y empleo, es uno de los principales factores explicativos de la llegada de inmigrantes en Europa (Barslund y Busse, 2014).

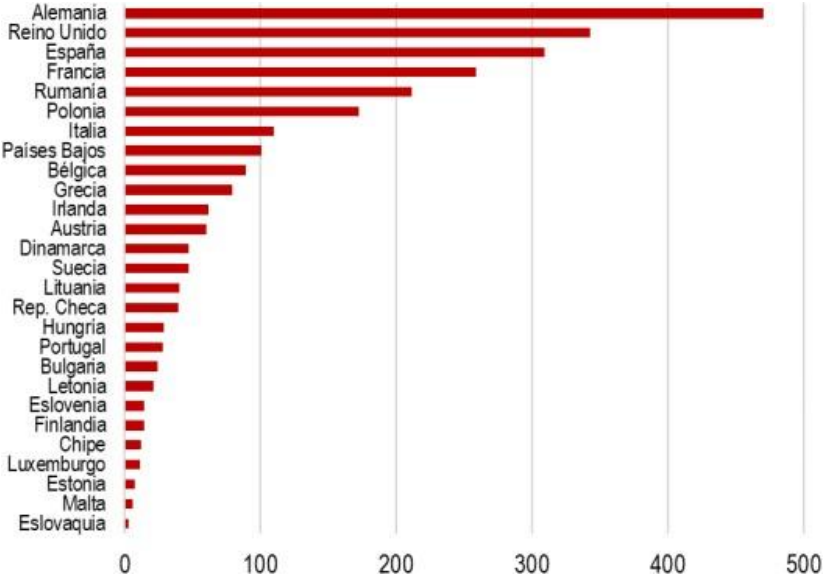
GRÁFICO 2. Inmigración en la UE-27, promedio 2004-2021 (miles de personas)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

En cuanto a emigración se refiere, destacan Polonia y Rumanía como los países de la ampliación que han sufrido una mayor salida de población desde 2004. Entre ambos concentran el 75% del flujo migratorio con origen en los nuevos países de los últimos años (Kahanec, 2013). Las grandes economías del bloque también figuran como las más importantes en términos de emigración. Esto se debe, en gran medida, a movimientos de trabajadores temporales que regresan cada año a su país de origen. Además de ello, países como España e Italia sufrieron un fuerte éxodo de población tras la crisis financiera internacional debido a la falta de oportunidades (Dowlah, 2020).

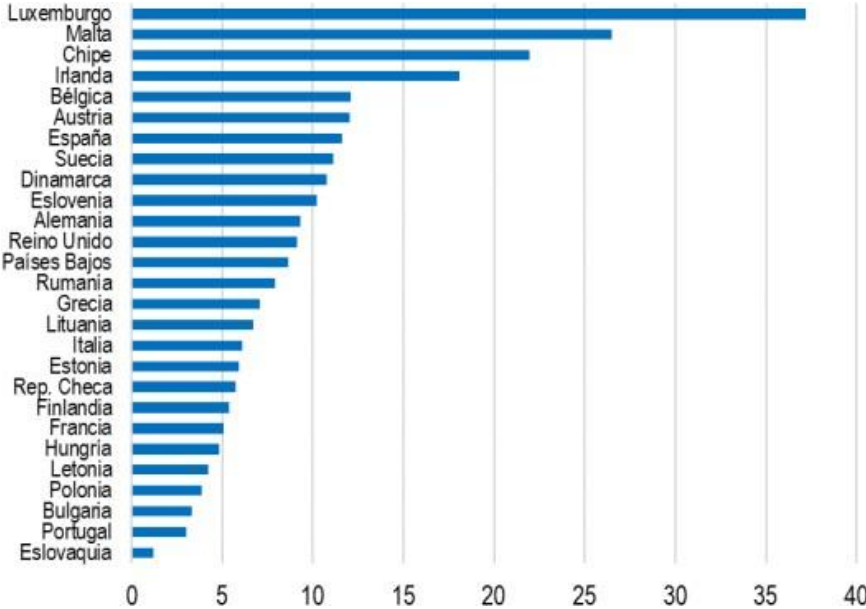
GRÁFICO 3. Emigración en la UE-27, promedio 2004-2021 (miles de personas)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Al relativizar los movimientos migratorios según cantidad de población residente, el ranking de países sufre notables cambios. Los gráficos 4 y 5 muestran las tasas brutas de inmigración y emigración respectivamente, resultantes de dividir el número de migrantes por la población, expresadas en relación a cada 1.000 habitantes.

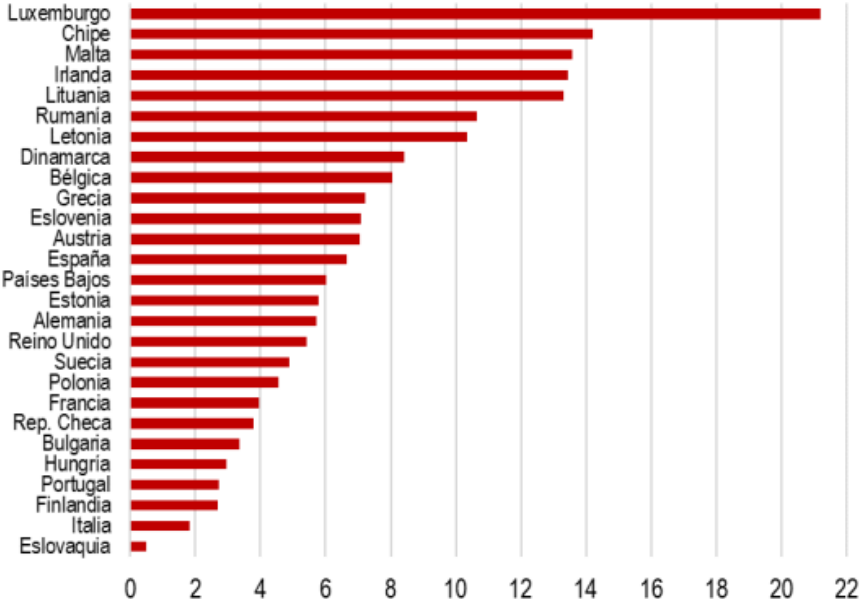
GRÁFICO 4. Tasa bruta de inmigración, promedio 2004-2021 (por cada 1.000 habitantes)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Países de población muy reducida como Luxemburgo, Malta y Chipre presentan las mayores tasas de inmigración y emigración. Las principales economías de la Unión Europea exhiben tasas más moderadas, desde el 5% y 6% de Francia e Italia hasta el 9% de Alemania y Reino Unido y el 12% de España. Por tanto, a simple vista no parece que la presión migratoria haya sido tan relevante como se esperaba tras las ampliaciones.

GRÁFICO 5. Tasa bruta de emigración, promedio 2004-2021 (por cada 1.000 habitantes)

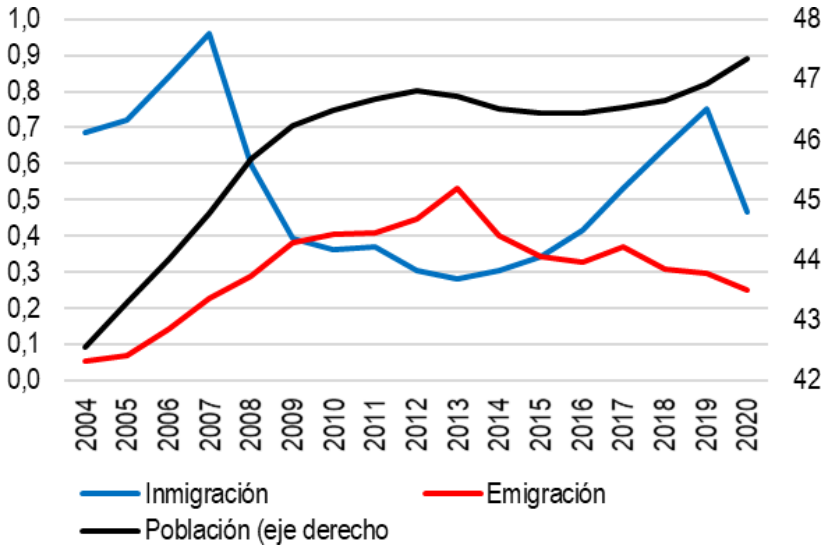


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Las principales economías del continente, por otra parte, presentan porcentajes más reducidos: desde 3% en España y Alemania hasta 1,5% en Francia e Italia.

En España los movimientos migratorios han seguido igualmente un comportamiento procíclico. Los gráficos 6 y 7 muestran una masiva llegada de ciudadanos extranjeros entre 2004 y 2008, en un escenario económico de fuerte crecimiento y creación de empleo.

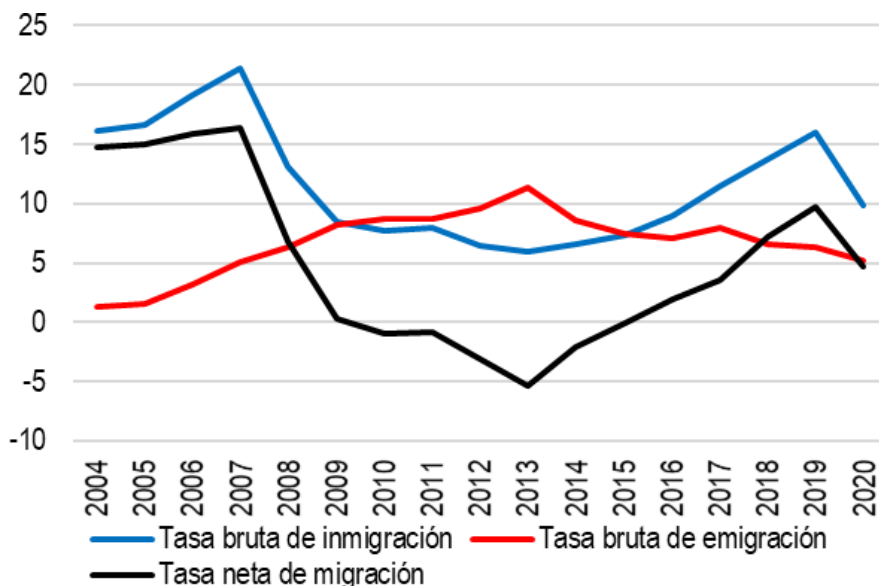
GRÁFICO 6. Inmigración, emigración y población en España (millones de personas)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Las consecuencias de la crisis financiera internacional se dejaron ver entre 2009 y 2014, período en que los flujos migratorios se reducen de manera drástica. Es en este momento cuando la emigración alcanza su máximo histórico, debido no solo al retorno de miles de extranjeros que quedaron sin trabajo (Álvarez et al., 2013), sino también por la fuerte salida de ciudadanos nacionales que buscaron oportunidades laborales en otros países (CES, 2019). Posteriormente, entre 2015 y 2019 la inmigración se aceleró rápidamente, es un escenario de recuperación económica y teniendo en cuenta que desde el 1 de enero de 2014 se liberalizó el movimiento de trabajadores de Rumanía y Bulgaria en la Unión Europea (Iberley, 2016).

GRÁFICO 7. Inmigración, emigración y población en España (millones de personas)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Esta evolución al alza de la movilidad en España se vio truncada con la declaración de pandemia por coronavirus en los primeros meses de 2020. La economía española sufrió en dicho año reducciones del 38% en las entradas de inmigrantes y del 17% en las salidas de extranjeros (Cuadrado y Montero, 2022).

En lo que se refiere a los resultados del análisis de correlación, con la finalidad de encontrar relaciones significativas entre los indicadores de movilidad y los factores explicativos propuestos, se lleva a cabo el cálculo de coeficientes de correlación de Pearson entre pares de variables. Estos coeficientes toman valores entre -1 y 1. Un valor inferior a cero indica que existe correlación negativa, es decir una relación inversa entre las variables. Un valor superior a cero, por el contrario, representa una correlación positiva entre las variables. Cuanto más cerca de -1 y 1 estén los coeficientes, más alta será la asociación entre las variables. Por el contrario, si el coeficiente es próximo a cero, esto indica que no existe relación lineal.

En la tabla 1 se resumen los resultados del cálculo de correlaciones. En general, los indicadores laborales (tasas de actividad y de empleo) se relacionan positivamente con las variables que miden inmigración; esto quiere decir que los países que reciben más migrantes destacan por ser los que tienen mayores tasas de actividad y empleo. Resulta lógico pensar también que los migrantes elegirán desplazarse a países que les ofrezcan mayores oportunidades laborales (Amuedo-Dorantes y Rica, 2010). Además, se debe considerar que el factor migratorio implica un aumento de la población activa y de la tasa de empleo (CES, 2019; Kahanec y Pytliková, 2017).

También respecto al mercado laboral, la relación con el desempleo es positiva para países emisores y negativa para países receptores. En el primer caso, países con mayores tasas de emigración se caracterizan por tener mayores tasas de desempleo; este es uno de los principales factores para entender las decisiones de migración (Barrell et al., 2010; Heinz y Ward-Warmedinger, 2006; Dobson, 2009). Por el contrario, países que reciben más migración suelen exhibir en promedio menores tasas de desempleo; de nuevo, uno de los incentivos más importantes para desplazarse es la posibilidad de disfrutar de mayores oportunidades laborales (Dobson, 2009; Schneider, 2022). **TABLA 1.** Correlación entre indicadores de movilidad y factores explicativos.

La relación de los indicadores de movilidad con factores económicos también muestra resultados interesantes. El más destacable, sin duda, es la alta correlación entre movilidad y renta per cápita. Claramente positiva para países receptores; es decir, los países más ricos (con mayor producción y mayores salarios) han sido los principales receptores de flujos migratorios. Este es uno de los resultados más citados en la literatura sobre movilidad (Barrell et al., 2010; Barslund y Busse, 2014; Dobson, 2009; Dustmann et al., 2003). Mientras que para países netamente emigrantes se evidencia una modesta asociación negativa entre emigración y renta per cápita; es decir, los países que más población han perdido por migración son aquellos con menor riqueza económica.

	Tasa de Actividad	Tasa de Empleo	Tasa de Desempleo	Crecimiento PIB	PIB per Cápita	% PIB Agricultura	% PIB Industria	% PIB Servicios
Inmigrantes	*	*	****	***	*	***	**	****
Emigrantes	**	**	*	***	****	****	**	****
Tasa bruta de inmigrac.	**	*	***	*	*	***	***	*
Tasa bruta de emigrac.	**	**	**	**	*	***	***	*
Tasa neta de migración	**	*	***	*	*	***	***	*
Inmigrantes % Población	*	*	***	**	*	***	***	*
Inmigrantes % Activos	**	*	***	**	*	***	***	*
Inmigrantes % Empleo	**	**	***	**	*	***	***	*

*Correlación positiva y significativa **Correlación positiva y no significativa
 Correlación negativa y significativa *Correlación negativa y no significativa
 Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

En lo que respecta a la posible asociación entre movilidad y predominio de algún sector productivo, se encuentra una evidente correlación negativa entre el predominio del sector agrícola en la producción nacional y la movilidad. Es decir, países receptores presentan un sector agrícola poco relevante (Dustmann et al., 2003). Igualmente es negativa la relación entre industria y movilidad, un resultado a priori no esperado, pero que podría estar influenciado por la alta especialización en servicios de las grandes economías europeas y la deslocalización de sus industrias. Por último, la movilidad guarda una relación positiva y fuerte con el predominio del sector servicios en la actividad productiva (Barslund y Busse, 2016). En este punto se debe considerar que gran parte de los migrantes en Europa se han empleado en sectores intensivos en mano

de obra y de escasa especialización, como hostelería, comercio y cuidados (CES, 2019; Kahanec, 2013).

6. CONCLUSIONES

Desde la ampliación de la Unión Europea en 2004, la movilidad laboral ha sido uno de los temas más discutidos. Con la entrada de nuevos miembros, se abrió un mercado laboral más amplio y flexible, lo que permitió a los ciudadanos de los nuevos países miembros trabajar y residir en otros países de la Unión. Esto generó ciertas preocupaciones sobre la posible competencia desleal y el impacto en los mercados laborales nacionales. Sin embargo, la evidencia sugiere que la movilidad laboral ha sido beneficiosa para ambas partes, ya que ha permitido una mayor flexibilidad en la asignación de recursos, y ha aumentado el bienestar y las oportunidades de los trabajadores inmigrantes y sus familias. Además, la movilidad laboral ha fomentado la transferencia de conocimientos y habilidades, lo que ha sido positivo para el crecimiento económico y la competitividad de Europa en el mundo.

Este trabajo plantea como objetivo principal el analizar descriptivamente la movilidad laboral en Europa, en el contexto de las ampliaciones de la Unión Europea en 2004 y 2007 para incluir a países del Este, y considerando la sucesión de fases cíclicas de auge y crisis propias de la economía capitalista. Para complementar este análisis, se exploran los principales factores económicos, sociales y demográficos que resultan de utilidad para entender la movilidad laboral en Europa.

La primera pregunta de investigación planteada en este trabajo es la de si las ampliaciones de la Unión Europea en 2004 y 2007, integrando doce nuevos países, han supuesto un incremento de la movilidad laboral en el continente. Considerando que el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea garantiza la libre circulación de trabajadores entre países miembros, resulta evidente que un proceso unificador como el europeo provoque un incremento de la movilidad laboral (Dowlah, 2020). Ahora bien, únicamente tres países (Reino Unido, Irlanda y Suecia) abrieron por completo sus fronteras sin restricciones para los ciudadanos de los nuevos países miembros en 2004 (Barrell et al., 2010); el resto de países que se incluyen como Alemania, Francia, Italia y España, tardaron por lo menos dos años más en suavizar las restricciones a la movilidad (Heinz y Ward- Warmedinger, 2006). A pesar de estos inconvenientes,

resulta claro que las ampliaciones han tenido su parte de importancia para explicar los significativos flujos migratorios que ha tenido la Unión Europea entre 2004 y 2019.

La segunda pregunta de investigación es la de si los países emisores se caracterizan por ser economías de menor crecimiento y mercados laborales menos amplios. Los enfoques teóricos sobre migraciones consideran que las disparidades entre países son muy relevantes para entender los flujos migratorios (Requeijo, 2006). En este sentido, las personas por lo general se mueven desde países menos favorecidos o desarrollados hacia países más avanzados o con mayor riqueza. En este trabajo se evidencia una relación positiva de la emigración con la tasa de desempleo y negativa con el crecimiento económico. En el primer caso, los países que más migración emiten suelen ser los que presentan mayores tasas de desocupación; este es un resultado muy típico en los estudios sobre movilidad (Barrell et al., 2010; Heinz y Ward-Warmedinger, 2006; Dobson, 2009). En el segundo caso, los principales emisores de migrantes suelen exhibir menor crecimiento económico; así, existe una amplia evidencia en la literatura internacional acerca de este resultado (Barrell et al., 2010; Barslund y Busse, 2014; Dobson, 2009; Dustmann et al., 2003). Es por lo que, efectivamente, los países emisores tienen esa característica de ser economías menos avanzadas y con dificultades en sus mercados laborales.

Por último, la tercera pregunta de investigación es la de si los países receptores son economías de mayor riqueza y diversidad productiva. De acuerdo con las principales teorías de la migración, los países más atractivos para los migrantes suelen ser aquellos que les ofrecen mejorar sus condiciones de vida, ya sea porque hay más oportunidades laborales, salarios más altos o algún tipo de beneficio social (Requeijo, 2006). En este trabajo se confirman relaciones positivas entre inmigración, tasas de empleo y renta per cápita. Es decir, los países que más migrantes reciben suelen caracterizarse por tener mayores tasas de empleo y actividad, a la vez que una mayor riqueza per cápita. Ello pone de manifiesto que se trata de economías con mercados laborales más amplios, donde resulta más sencillo encontrar empleo, y con mejores salarios; varios autores han hallado resultados similares que relacionan positivamente la

llegada de migración con el buen desempeño económico de los países (Dobson, 2009; Schneider, 2022). Por tanto, la respuesta a esta pregunta de investigación es positiva: los países receptores exhiben en general mayor riqueza y diversidad productiva.

Por otro lado, señalar que existen diversas posibilidades de investigación futura sobre la movilidad laboral en Europa. Una de estas posibilidades es la de buscar relaciones de causalidad entre la movilidad y las condiciones económicas y sociales de los países de origen y destino. La discusión más importante sobre las ampliaciones de la Unión Europea estuvo relacionada con el potencial efecto negativo que la llegada de nuevos trabajadores podría tener sobre las condiciones locales, en términos de disminuir la productividad y los salarios. Si bien existe alguna evidencia de que estos efectos han sido nulos o poco relevantes a nivel agregado, todavía existen pocos trabajos que ofrezcan una visión global sobre la manera en que la movilidad laboral en Europa ha podido ser positiva o negativa para los países receptores. Análogamente, para los países emisores podría ser relevante poder anticipar los efectos económicos y sociales provocados por la salida de población trabajadora; por ejemplo, la pérdida de productividad y la estabilidad de los sistemas de seguridad social.

En cuanto a medidas de política económica que se podrían aplicar para mejorar la movilidad laboral entre los países de la Unión Europea, se podrían considerar, en primer lugar, intentar llevar a cabo una armonización de las regulaciones laborales, reduciendo barreras legales y administrativas para la contratación de trabajadores extranjeros. En segundo término, invertir en educación y formación profesional, para contar con una mano de obra más calificada y adaptable, aumentando la empleabilidad de los trabajadores. En tercer lugar, el reconocimiento mutuo de cualificaciones profesionales entre los países de la Unión Europea, ello permitiría a los trabajadores migrantes utilizar las habilidades y conocimientos adquiridos en un país y aplicarlos en otro sin tener que pasar por un largo y complicado procedimiento de verificación o reconocimiento.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, C., Davia, M. Á., & Legazpe, N. (2013). Impacto laboral de la crisis económica: Privación de empleo y precariedad. *Papeles de economía española*, 135, 83-98.
- Amuedo-Dorantes, C., & Rica, S. D. la. (2010). Immigrants' responsiveness to labor market conditions and their impact on regional employment disparities: Evidence from Spain. *SERIEs: Journal of the Spanish Economic Association*, 1(4), 387-407.
- Arango, J. (2003). *La Explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. Migración y Desarrollo*, 1.
- Arango, J., Garcés, B., Mahía, R., & Moya, D. (2020). Inmigración en tiempos de Covid-19. *Anuario CIDOB de la Inmigración*.
- Arpaia, A., Kiss, A., Palvolgyi, B., & Turrini, A. (2016). Labour mobility and labour market adjustment in the EU. *IZA Journal of Migration*, 5(1), 21.
- Aruj, R. S. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, 14(55), 95-116.
- Barrell, R., Fitzgerald, J., & Riley, R. (2010). EU Enlargement and Migration: Assessing the Macroeconomic Impacts. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 48(2), 373-395.
- Barslund, M., & Busse, M. (2014). Labour mobility in the EU: Dynamics, patterns and policies. *Intereconomics*, 49(3), 116-158.
- Barslund, M., & Busse, M. (2016). Labour Mobility in the EU: Addressing Challenges and Ensuring 'Fair Mobility' (Nº. 139; CEPS Special Report).
- Burguillo Cuesta, M., & Zack, G. (2011). Apuntes sobre los efectos macroeconómicos de las migraciones entre países desarrollados y en desarrollo. *Documentos de Trabajo (IELAT, Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos)*, 28, 1-10.
- CES. (2019). *La inmigración en España: Efectos y oportunidades (N.º 02-2019; Colección Informes)*. Consejo Económico y Social España.
- Cuadrado, P., & Montero, J. M. (2022). Flujos migratorios en España durante la crisis del COVID-19 y su incidencia sobre la oferta laboral. *Boletín Económico / Banco de España*, 1, 39-41.
- Dobson, J. R. (2009). Labour mobility and migration within the EU following the 2004 Central and East European enlargement. *Employee Relations*, 31(2), 121-138.
- Dowlah, C. (2020). *Cross-Border Labor Mobility: Historical and Contemporary Perspectives*. Springer International Publishing.

- Dustmann, C., Casanova, M., Fertig, M., Preston, I., & Schmidt, C. M. (2003). The impact of EU enlargement on migration flows (Home Office Online Report 25/03).
- Eurostat (Varios años). Labour force survey.
- Eurostat (Varios años). Labour mobility.
- Eurostat (2023). Dissemination of European statistics after Brexit. Frequently asked questions. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/help/faq>
- García Brosa, G., & Sanromá, E. (2020). Mercado de trabajo. En Lecciones de economía española (15ª, pp. 218-239). Editorial Civitas.
- García Delgado, J. L., & Myro, R. (2020). La economía española frente a la Covid-19. En Lecciones de economía española (15ª, pp. 3-20). Editorial Civitas.
- Gutiérrez, J. M., Romero, J., Arias, S., & Briones, X. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXVI(2), 299-313.
- Heinz, F. F., & Ward-Warmedinger, M. (2006). Cross-border labour mobility within an enlarged EU (ECB Occasional Paper N°. 52). European Central Bank (ECB).
- Iberley. (2016). Restricciones para la libre circulación de los trabajadores de Rumania, Bulgaria y Croacia. <https://www.iberley.es/temas/restricciones-libre-circulacion-trabajadores-rumania-bulgaria-croacia-7631>
- Kahanec, M. (2013). Labor mobility in an enlarged European Union. En *International handbook on the economics of migration* (pp. 137-152). Edward Elgar Publishing Limited.
- Kahanec, M., & Pytliková, M. (2017). The economic impact of east–west migration on the European Union. *Empirica*, 44(3), 407-434.
- Lafuente, C., & Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 5-18.
- Marcu, S. (2009). Del este al oeste. La migración de rumanos en la Unión Europea: Evolución y características. *Migraciones Internacionales*, 5(1), 155-191.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431-466.
- McDonnell, C. R., Brue, S. L., & Macpherson, D. A. (2007). *Economía Laboral* (7ª Edición). McGraw-Hill.

- Myro, R. (2020). Crecimiento económico y cambio estructural. En Lecciones de economía española (15ª, pp. 40-60). Editorial Civitas.
- OIM. (2021). Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022. Organización Internacional para las Migraciones.
- OIT. (2010). Las migraciones como factor de desarrollo: El caso de África Septentrional y Occidental. Organización Internacional del Trabajo (Instituto Internacional de Estudios Laborales).
- Parlamento Europeo. (2022). La libre circulación de trabajadores. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. <https://www.europarl.europa.eu>.
- Requeijo, J. (2006). Economía mundial (3ª). McGraw-Hill.
- Rodríguez, J. A. (2011). Las regiones del objetivo de convergencia en el contexto de la Unión Europea ampliada. *eXtoikos*, 4, 97-100.
- Schneider, O. (2022). Labour Migration in The European Union: The Case of Central and Eastern Europe. *Economic Annals*, 67(233), 7-38.
- Suárez, D. (2008). Causas y efectos de la migración internacional. *Perspectivas*, 22, 161-180.
- Zimmermann, K. F. (2009). Labor Mobility and the Integration of European Labor Markets. Discussion Papers of DIW Berlin, Art. 862.

EXPANSIÓN DE LA PALMA DE ACEITE EN LA FRONTERA SUR DE MÉXICO. EL CASO DEL ESTADO DE CAMPECHE

RICARDO ISAAC MÁRQUEZ
Universidad Autónoma de Campeche

1. INTRODUCCIÓN

La palma de aceite (*Elaeis guineensis* Jacq.) es un cultivo agroindustrial dirigido a mercados de consumo masivo con alto potencial para adquirir un importante valor agregado, tanto en la industria alimentaria como en la química y la energética (SAGARPA, 2017). Es el cultivo de plantación de mayor valor económico del trópico (Henderson y Osborne, 2000) y ha dado lugar a una importante agroindustria de carácter global. De la palma de aceite se obtiene más de la tercera parte del aceite vegetal que se consume en el mundo, a pesar de ocupar menos de 10% del total de tierras dedicadas a los cultivos oleaginosos (Meijaard et al., 2018). Se estima que existen 18.9 millones de hectáreas sembradas de palma de aceite en el mundo (FAO, 2020), pero será necesario incorporar 12 millones de nuevas hectáreas para satisfacer la demanda mundial de aceite vegetal, que se proyecta se duplicará antes de la primera mitad del presente siglo (Corley, 2009). A pesar de su carácter agroindustrial, cerca de 40% de la producción mundial de palma de aceite es generada por tres millones de pequeños productores, muchos de los cuales son campesinos e indígenas, quienes cultivan la palma de aceite en plantaciones menores a 50 hectáreas (RSPO, 2020).

México sobresale como uno de los países donde más rápido ha crecido la superficie sembrada de palma de aceite en términos relativos (Vijay et al., 2016). Durante los últimos cinco años, la superficie de palma de aceite se ha incrementado a una tasa entre 5 a 7% anual (aproximadamente 5 mil hectáreas por año) (SIAP, 2022). A pesar de ello, su

aportación al mercado mundial de aceite de palma es incipiente y la contribución de esta agroindustria al Producto Interno Bruto Agrícola (PIB) del país es reducido (0.16%) (SAGARPA, 2017). En 2018 la superficie sembrada del país alcanzó 101 753 hectáreas, de las cuales 72 841 hectáreas se encuentran en producción, con una productividad promedio de 13.5 toneladas de racimos de fruta fresca (RFF) por hectárea (SIAP, 2022). El país produce solamente 61% del aceite de palma que demanda el consumo interno, y el resto se satisface con importaciones provenientes de Guatemala (40%), Costa Rica (24%) y Colombia (13%) principalmente (SAGARPA, 2017).

México es relevante en América Latina por ser uno de los países con mayor proporción de la superficie sembrada de palma de aceite en manos de pequeños productores (Castellanos-Navarrete, 2018). Se estima que existen poco más de 11 mil pequeños productores de palma, lo que equivale a cerca de 95% de los palmicultores en México (Martínez et al., 2017). Aproximadamente 85% de la producción nacional de palma de aceite es generada por pequeños productores, con poco más de la mitad de la superficie sembrada (61%) en municipios de alta y muy alta marginación (FEMEXPALMA, 2018).

El estado de Campeche, localizado en la frontera sur de México, se ha convertido en la última década en una de las regiones palmeras más importantes del país. El gobierno del estado ha identificado a la palma de aceite como un cultivo estratégico para el desarrollo rural por su capacidad para generar empleos bien remunerados y mejorar las condiciones de vida de los pobladores de las comunidades rurales. Este cultivo ha crecido en Campeche en los últimos años con un enfoque social bajo un modelo de plantaciones campesinas a pequeña escala, con el cual se pretende convertir a la entidad en el principal productor de aceite de palma de México. El territorio de Campeche tiene un alto grado de conservación biológica y la expansión de la palma de aceite es motivo de controversia por sus posibles impactos ambientales y sociales.

2. OBJETIVOS

Describir el desarrollo del cultivo de palma de aceite en Campeche, sus implicaciones sobre el uso del suelo y el desarrollo económico de las comunidades palmeras.

3. METODOLOGÍA

Para describir la historia del cultivo de la palma de aceite en Campeche se llevó a cabo una revisión documental sobre la agroindustria del aceite de palma en la entidad. La información fue complementada con entrevistas semiestructuradas a informantes clave del Sistema Producto de palma de aceite en el estado, en cuyo universo se incluyen directivos de instancias gubernamentales, dirigentes de asociaciones de productores, integrantes de organizaciones no gubernamentales, palmicultores, técnicos de campo y académicos.

Para describir la manera como se ha realizado la reconversión productiva al cultivo de palma de aceite y las implicaciones sobre el uso del suelo y el desarrollo económico, se realizó el estudio de caso de la comunidad Conquista Campesina localizada en el municipio de Carmen, Campeche. Tiene una superficie de 5 223 ha y una población de 750 habitantes. Históricamente las tierras del ejido han sido objeto de un activo proceso de deforestación para actividades agrícolas. Las áreas deforestadas fueron progresivamente ocupadas por la ganadería extensiva que se convirtió en la principal actividad productiva de la comunidad. Actualmente las áreas de pastizales ocupan más de la mitad de la superficie del ejido. En 1998 se introdujo el cultivo de palma de aceite en cerca de 600 ha mediante la reconversión productiva y al presente se estima una superficie sembrada de 1 500 ha que producen aproximadamente 14 mil toneladas de RFF al año (Ramírez, 2019). Se aplicó una encuesta de uso de suelo a una muestra representativa de palmicultores de la comunidad (n=20) para describir las implicaciones de la reconversión productiva sobre sus estrategias productivas y el uso de suelo de las parcelas campesinas, de acuerdo con la metodología propuesta por Isaac-Márquez et al (2008).

4. RESULTADOS

4.1. DESARROLLO DE LA PALMA DE ACEITE EN CAMPECHE

La palma de aceite fue introducida en Campeche en 1997 cuando el Programa Nacional de Palma de Aceite comenzó a impulsar la reconversión productiva en el sector rural del estado, con apoyo del Programa Alianza para el Campo. Los incentivos para impulsar la reconversión productiva incluían créditos a fondo perdido para establecer las plantaciones, plántulas sin costo, apoyo para el mantenimiento en los primeros tres años (\$900 pesos/ha). En 1998 se sembraron las primeras plantaciones de palma de aceite en una superficie de 2 893 ha y en el año 2002 se logró alcanzar un máximo de seis mil hectáreas (SIAP, 2022), de las cuales 95% corresponden a pequeños productores del sector social, con extensiones de tres a cinco hectáreas (SAGARPA, 2005). Condiciones climáticas adversas, plagas, desconocimiento del manejo del cultivo, baja productividad y carencia de infraestructura productiva y de canales de comercialización fueron factores que condujeron al abandono de las plantaciones, de forma tal que la superficie sembrada en el estado se redujo a la mitad en el año 2006.

La superficie sembrada de palma de aceite se mantuvo sin cambios significativos hasta el año 2012 cuando el Gobierno del Estado retoma el programa de reconversión productiva con el objetivo de impulsar el desarrollo agroindustrial de la entidad. Entre 2012 y 2014 la superficie sembrada de palma de aceite se triplicó hasta alcanzar una superficie de 13 805 hectáreas (SIAP, 2022). La mayor parte del incremento en la superficie sembrada se logró debido a la llegada de empresas de capital privado y transnacional que sembraron palma de aceite bajo un modelo agroindustrial a gran escala, aprovechando la amplia disponibilidad de tierras sin uso productivo en el sur del estado, situación que les permite adquirir grandes extensiones a un precio relativamente bajo. En 2016 el gobierno estatal presenta el Proyecto Estratégico de Palma de Aceite, por medio del cual se pretende impulsar la siembra de cien mil hectáreas de plantaciones de palma de aceite en los próximos seis años. Sin embargo, el proyecto no ha sido instrumentado debido a que no se ha concretado el financiamiento comprometido por el gobierno federal, y al

cambio en las prioridades del sector agropecuario por parte de la actual administración federal.

El cultivo de palma de aceite en Campeche se encuentra actualmente distribuido en 48 localidades que comprenden seis municipios del estado. Se estima una superficie sembrada de aproximadamente 29 mil hectáreas, de las cuales 24 mil se encuentran en producción, con una producción de 326 mil toneladas de RFF, y una productividad promedio de 13.6 toneladas de RFF por hectárea (SIAP, 2022). La mayor parte de la superficie sembrada (73%) corresponde a empresas agroindustriales y el resto (27%) a pequeños productores del sector social, cuyo número se estima en 550 y representan 95% de los palmicultores del estado (Ramírez, 2019). Dentro de las comunidades donde se desarrolla el cultivo, 83% corresponden a ejidos considerados como de alta marginación y 17% se considera como de marginación media (Ramírez, 2019). Para el año 2018 los pequeños productores del sector social produjeron 55 mil toneladas de RFF que en el mercado equivale a \$ 77 millones de pesos (Ramírez, 2019). Cerca de la tercera parte de las plantaciones de los pequeños productores está llegando al fin de su vida comercial estimada entre 20 a 25 años. Se carece de un programa de renovación de plantaciones o de siembra de nuevas superficies que sustituyan las anteriores.

Los pequeños productores han carecido de infraestructura productiva, insumos y asistencia técnica para el buen manejo de las plantaciones e incrementar la productividad. Los campesinos han incorporado el cultivo de la palma de aceite como una actividad complementaria dentro de sus estrategias productivas. En muy pocos casos los productores han llegado a dedicarse por completo al cultivo de la palma de aceite.

El manejo de las plantaciones campesinas es de baja intensidad en el uso de mano de obra y de insumos, y se caracteriza por su escasa tecnificación. Esto ha conducido a una productividad marginal (6-7 toneladas de RFF/ha), que no ha permitido cumplir con las expectativas generadas con base en el potencial agroecológico del estado (20 toneladas de RFF/ha). Las plantaciones no han generado la demanda de mano de obra esperada (40-50 jornales/ha al año). Los empleos originados han sido pocos (27 jornales/ha al año), son de carácter estacional y sin seguridad social. La mayor parte de la demanda de obra ha sido satisfecha por las

propias familias de los palmicultores (60%), dejando poco margen para el empleo a quienes no tienen plantaciones propias.

En el contexto socioeconómico de las comunidades palmeras los ingresos económicos generados por las plantaciones son significativos a pesar de su baja productividad, representando al menos más de la mitad del ingreso anual promedio de las familias. Por ello, ha sido un factor de mejora de las condiciones de bienestar material de un número significativo de familias del medio rural. Sin embargo, no se han logrado márgenes de productividad y de rentabilidad que le permita desarrollarse sin el sustento de los apoyos y subsidios gubernamentales.

4.2. LA PALMICULTURA EN CONQUISTA CAMPESINA

Los palmicultores encuestados de Conquista Campesina tienen en conjunto una superficie de 525.5 hectáreas que ha estado bajo su manejo durante 35 años en promedio. La estrategia productiva de los campesinos ha estado orientada a la praderización de sus tierras, y de manera secundaria a la reconversión de áreas agropecuarias para cultivar palma de aceite. La ganadería extensiva es el principal uso actual del suelo y ocupa más de la mitad de las tierras (55%) bajo su manejo. Le sigue en importancia la palma de aceite (42%), mientras que los remanentes forestales (3%) se limitan a ocupar áreas no aptas para la agricultura.

La edad promedio de los palmicultores de Conquista Campesina es de 56.4 años, con un rango de 37 a 92 años. La mayoría (95%) son varones y el resto (5%) son mujeres. La mitad se encuentra organizados como una Sociedad de Producción Rural (SPR), mientras que el resto son productores independientes. La unidad de producción agropecuaria de los palmicultores tiene una mediana de 21.5 hectáreas. Los usos del suelo presentes son la ganadería (14 ha) y la palma de aceite (7.5 ha). La mayoría de los palmicultores (70%) tiene ganado, con un promedio de 19.7 cabezas de ganado mayor y los demás rentan sus áreas de pastos.

Para poco más de la mitad (55%) la palmicultura es su principal actividad productiva por el tiempo dedicado, y para cerca de la tercera parte (30%) es su actividad secundaria. Solamente 10% se dedica exclusivamente al cultivo de palma de aceite. Del total de productores cuya

actividad principal es la palmicultura, 63% se dedica como actividad secundaria a la ganadería, y 18% realiza actividades no relacionadas con la agricultura. La venta de RFF es la principal fuente de ingreso económico de la unidad familiar para más de la mitad de los palmicultores (60%), mientras que para la quinta parte (20%) es la segunda actividad generadora de ingresos y la tercera para 5% de ellos. Para el resto (15%), la palmicultura no es económicamente relevante. La palma de aceite incrementa de manera significativa el valor de la tierra de los palmicultores. De acuerdo con los productores una hectárea de palma de aceite tiene un valor en la comunidad equivalente a más del doble de una superficie similar de pastos o tierra mecanizada.

El proceso de praderización de las parcelas campesinas ha significado la deforestación de 215.5 hectáreas de bosques en el periodo comprendido entre 1983 y 2018, lo que equivale a una tasa de 7.6% anual. La mitad de las áreas deforestadas se utilizaron para sembrar pastos, mientras que la palma de aceite se ha establecido por la reconversión productiva de áreas de pastizales (56%), superficies previamente deforestadas para usos agrícolas (6%) y acahuales (38%). De acuerdo con la historia de uso de las parcelas, no se ha registrado deforestación directa de áreas de selva para sembrar palma de aceite. No obstante, la dinámica de uso del suelo parece indicar una posible deforestación indirecta, inducida por la palma de aceite para recuperar las áreas de pastizales que fueron objeto de reconversión productiva.

Los palmicultores encuestados de Conquista Campesina tienen en conjunto una superficie total de plantaciones de 221.5 hectáreas, de las cuales 90% se encuentra en fase productiva. En promedio cada palmicultor tiene una superficie de 11 hectáreas (mediana de 7.5 ha, y moda de 6 ha). La edad promedio de las plantaciones es de 15 años (mediana y moda de 18 años). Las plantaciones tienen en su mayoría un arreglo en tresbolillo con 143 plantas por hectárea con espaciamiento de 9 x 9 m.

Los apoyos otorgados por el gobierno para ampliar la superficie de plantaciones de aceite en el estado ha sido la principal razón que ha motivado a los productores (70%) a la reconversión productiva de sus tierras. Sin embargo, se ha realizado sin que los ejidatarios cuenten respaldo técnico formal. Más de la tercera parte de los palmicultores (40%) indica que no

han recibido asesoría técnica por parte de alguna institución, mientras que 45% resuelve los problemas técnicos del cultivo de acuerdo con la experiencia adquirida en el manejo empírico de las plantaciones.

Los palmicultores realizan un manejo de baja intensidad de sus plantaciones y de escasa tecnificación. El principal insumo utilizado son los herbicidas, que poco menos de la mitad (40%) de los palmicultores aplicó el año previo a sus plantaciones. Resalta el porcentaje bajo de palmicultores (15%) que fertilizan sus plantaciones, práctica que es esencial para su productividad. Sólo una tercera parte (30%) realiza el control de malezas (chapeo) de las plantaciones y la poda de las palmas.

Los productores tuvieron el año previo un precio de comercialización promedio de los RFF de \$1 380.2 pesos por tonelada. La venta de los RFF se realizó principalmente con agroindustrias del vecino estado de Chiapas y a intermediarios (83%) que llegan al ejido a comprar los frutos. La productividad promedio, considerando aquellos palmicultores que tuvieron cosecha, fue de 6.8 toneladas por hectárea. La venta de RFF representa para los palmicultores un ingreso bruto promedio estimado de \$9 385.3 pesos por hectárea. Si se considera el costo de manejo promedio (\$3 450 pesos/ha), la ganancia neta promedio estimada es de \$5 935.3 pesos por hectárea (\$23.7 pesos por día/ha al año).

A pesar de ello, más de la tercera parte de los productores (40%) desea o tiene planeado incrementar la superficie dedicada al cultivo, debido a la rentabilidad de las plantaciones de palma de aceite en comparación con otras opciones productivas. La mayoría de los palmicultores (70%) valoran el cultivo de la palma de aceite como una actividad que asegura el bienestar la familia de una manera significativa.

6. CONCLUSIONES

La historia de la palma de aceite en Campeche resalta la necesidad de planificar la expansión del cultivo más allá de los intereses políticos del momento que terminan por priorizar, en la práctica, a la inversión privada sin proteger al sector social a largo plazo. La reconversión productiva se ha realizado de manera gradual y voluntaria, pero sin una estrategia de mediano y largo plazo que permita la consolidación del cultivo.

El énfasis de los programas gubernamentales ha estado centrado en ampliar la superficie sembrada más que en incrementar la productividad. Por tal motivo, los pequeños productores han carecido de asistencia técnica, capital, insumos e infraestructura para realizar un manejo más tecnificado de las plantaciones. En consecuencia, los campesinos más que especializarse en la palma de aceite, han adoptado el cultivo como una actividad complementaria dentro de su estrategia productiva, de tal forma que los recursos escasos de que disponen, como por ejemplo la mano de obra familiar, se reparte entre diferentes actividades agropecuarias y no relacionadas con el campo. El resultado es un manejo de baja intensidad en mano de obra e insumos, escasa tecnificación y baja productividad que no ha permitido alcanzar el potencial agroecológico de las tierras estimado en más 23 toneladas de RFF por hectárea (Juárez et al. 2012).

La configuración del uso de suelo de las parcelas de los palmicultores refleja su racionalidad productiva. La palma de aceite se convirtió en una opción de diversificación en el contexto de oportunidades ofrecido por los programas y apoyos gubernamentales, ante las limitaciones inherentes de la ganadería extensiva y la agricultura para asegurar el bienestar de la unidad familiar. El proceso histórico de cambio de uso del suelo orientado hacia la praderización de las tierras de Conquista Campesina, muy avanzado a finales de la década de 1990, comienza a ralentizarse debido a la reconversión productiva a la palma de aceite, que ha llegado a ocupar en promedio la tercera parte de las parcelas campesinas. La reconversión, sin embargo, parece también haber llegado a un límite ante los escasos recursos de que disponen los campesinos para dar continuidad al cultivo, la baja productividad de las plantaciones que los hace dependientes de los subsidios y apoyos gubernamentales, la alta demanda de mano de obra del cultivo que no puede satisfacer la unidad familiar, la avanzada edad de los palmicultores (más de 50 años en promedio) y el cercano fin de vida comercial de las plantaciones de la comunidad, sin que exista un programa que apoye la renovación de las mismas.

La reconversión productiva se ha dado sin deforestación de por medio, ya que la palma de aceite ha ocupado áreas de pastos y otras previamente

deforestadas para actividades agrícolas. El estudio de caso respalda la afirmación de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), de que 98% de las plantaciones de palma de aceite en México han sido establecidas en tierras previamente deforestadas para la ganadería extensiva (FEMEXPALMA, 2020). Los resultados contradicen la generalización de Suárez (2019) respecto de que la palma de aceite en el sureste de México se ha sembrado mediante la reconversión productiva de áreas dedicadas a la milpa, y que esto ha modificado la forma de vida de los campesinos, necesitando comprar los alimentos que antes producían. Los resultados del estudio de caso indican que ha sido los pastos la cobertura del suelo que ha ocupado las áreas originalmente dedicadas a la agricultura y que la praderización ha sido consecuencia de la pérdida de viabilidad y rentabilidad de la agricultura, tanto de autoconsumo como mecanizada, para asegurar el bienestar de la unidad familiar. La continuidad de la palma de aceite en la comunidad sólo puede entenderse debido a su alta rentabilidad, aún con los bajos niveles de productividad que registra, en comparación con la ganadería extensiva y la agricultura.

Desde el punto de vista ambiental, la reconversión tiene un impacto sobre las posibilidades de regeneración del bosque tropical en las tierras ejidales, debido a que los campesinos están utilizando los remanentes de vegetación secundaria para compensar las superficies de pastizales que han reconvertido a palma de aceite. Esto conlleva un alto costo de oportunidad en vista del proceso extensivo de deforestación que históricamente se ha dado en las tierras del ejido. La vegetación secundaria de los trópicos ha demostrado tener una elevada productividad y resiliencia, por lo cual la protección de las áreas de regeneración de los bosques secundarios resulta muy relevante para la recuperación de los bosques y la mitigación del cambio climático (Becknell et al. 2016). Sin embargo, en contextos de amplia deforestación como en Conquista Campesina, la palma de aceite puede tener también impactos positivos en el entorno. Las plantaciones de palma de aceite tienen una mayor capacidad de secuestro de carbono que los pastizales (Yew et al. 2009). Por otra parte, contribuyen disminuir las quemadas agrícolas y los incendios no contralados debido a que su siembra garantiza que no se realizarán quemadas por

un periodo prolongado de tiempo. Se debe también considerar los beneficios indirectos a la conservación que desempeña la palma de aceite a escala global. La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) afirma que prescindir de la palma de aceite incrementaría de manera significativa la superficie total de tierras dedicadas a los cultivos oleaginosos para satisfacer la demanda mundial, lo que se traduciría en un impacto negativo muy alto para la conservación de la biodiversidad (Meijaard et al. 2018).

La palma de aceite se ha transformado en la principal actividad generadora de empleos en la comunidad, a la que se dedica cerca de la mitad de los pobladores, y para un porcentaje similar representa su principal fuente de ingresos económicos. No obstante, la mayor parte de los empleos provienen de la agroindustria, más que de las plantaciones campesinas donde la mitad de la demanda de mano de obra es satisfecha por la unidad familiar. Con mejores prácticas productivas y mayor tecnificación, la productividad de las plantaciones campesinas de Campeche podría llegar a incrementarse a cerca de 20 toneladas por hectárea en condiciones de temporal (Ramírez, 2019), y con ello generar mayores oportunidades de empleo dentro de la comunidad.

El potencial económico de la palma de aceite es evidente al comparar los ingresos de las familias que se dedican al jornaleo en plantaciones o a la venta de RFF. En el primer caso, el ingreso es 17% mayor y en el segundo caso es más del doble, comparado con el promedio de ingreso de las familias de la comunidad. En este sentido Rosas (2017) encontró que las comunidades palmeras de Campeche tienen un ingreso familiar promedio 26% mayor en comparación con comunidades que se dedican a la ganadería extensiva, pero si se considera exclusivamente el ingreso propio de la unidad familiar el porcentaje es 56% superior en las comunidades palmeras. Como se reporta en otros contextos comunitarios (Bou et al., 2018), las familias de Conquista Campesina con plantaciones de palma de aceite han mejorado significativamente sus condiciones de vida material. La palma de aceite es uno de los usos del suelo más rentables en el trópico húmedo y esta característica es determinante para que los campesinos la siembren en sus tierras (Feintrenie et al. 2010).

En términos ambientales, la reconversión se ha llevado a cabo sin deforestación de por medio y ocupando áreas destinadas a la ganadería extensiva. Por lo tanto, la palma de aceite no ha comprometido la seguridad alimentaria de la unidad familiar, ni ha sido factor de deforestación en las tierras ejidales. Su papel como posible factor de deforestación indirecta, requiere analizarse a mayor profundidad para entender la magnitud de las potenciales afectaciones.

En términos sociales la palma de aceite ha demostrado ser eficiente para reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de los productores y sus familias. La palma de aceite ha tenido impactos significativos sobre la generación de ingresos y empleos para las familias, al punto de ser considerado al interior de la comunidad como sinónimo de bienestar. A pesar de ello, los campesinos no se han especializado en el cultivo de palma de aceite, sino que la han integrado dentro de su estrategia productiva como una actividad complementaria generadora de ingresos. Los campesinos siguen dedicando más de la mitad de sus tierras a la ganadería y en menor proporción a los cultivos anuales con fines de autoconsumo.

Los resultados del estudio de caso indican que hay ventanas de oportunidad importantes en materia de organización, crédito, capacitación y asesoría técnica para hacer más productivas las plantaciones campesinas y propiciar la consolidación del cultivo de palma de aceite como factor de desarrollo económico y social en las comunidades rurales. Los pequeños productores de palma de aceite son actores clave para el futuro de la agroindustria del aceite de palma en Campeche, ya que cerca de la tercera parte de la producción de RFF del estado proviene de sus plantaciones.

El principal reto es transformar la palmicultura campesina de una actividad marginal, a una rentable y convenientemente integrada a la cadena agroindustrial, para que se consolide como factor de desarrollo económico y social en las comunidades rurales. Para ello, será necesario innovar en esquemas organizativos y de asociación que permitan sentar las bases de una palmicultura campesina rentable, competitiva y sustentable. Finalmente, no hay que pasar por alto que, en el sur del estado de Campeche, como en otras partes del sureste de México, ninguna

actividad productiva tiene el potencial de la palma de aceite para generar empleos e ingresos y para mejorar las condiciones de vida material de las familias campesinas. No obstante, de seguir las tendencias actuales, la palmicultura campesina está en riesgo de desaparecer y los palmicultores de ser excluidos de su papel de productores, y en consecuencia que el cultivo de palma de aceite en Campeche se consolide bajo un modelo de plantaciones privadas a gran escala, cuyos impactos sociales y ambientales no han sido convenientemente evaluados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La investigación fue financiada por el CONACYT Clave: PDCPN_2015_324.

8. REFERENCIAS

- Becknell, J., Poorter, L., Balvanera, P., Bongers, F., Aide, T. M., Almeyda, Z. et al. (2016). Biomass resilience of Neotropical secondary forests. *Nature*. 530: págs. 2011-2014. DOI: <https://doi.org/10.1038/nature16512>
- Bou, J., Alamsyah, Z., Qaim, M. (2018). Land-use change and income inequality in rural Indonesia. *Forest Policy and Economics*. 94: págs. 55-66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2018.06.010>
- Corley, R. H. V. (2009). How much palm oil do we need? *Environmental Science & Policy*. 12: págs. 134-139. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2008.10.011>
- FAO. (2020). “Crops”. Disponible en <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC/visualize>. [Accesado el día 19 de mayo de 2020]
- Feintrenie, L., Chong, W. K., Levang, P. (2010). Why do farmers prefer oil palm? Lessons learned from Bungo District, Indonesia. *Small-scale Forestry*. 9: págs. 379–396. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11842-010-9122-2>
- FEMEXPALMA (2018). “Primer Informe de Labores 2017-2018. Villahermosa, Tab. 8-9 de febrero de 2018”. Disponible en http://www.congresopalmeromexicano.com/femex_congreso/static/imagenes/memoria/8_feb/1_JOSE_LUIS_PEREZ_VAZQUEZ_ALDANA_1er_Informe_FEMEXPALMA_2017.pdf. [Accesado el día 12 de enero de 2020]

- FEMEXPALMA (2020). “Programa holístico”. Disponible en <https://unmexicopalmerosustentable.com/es/>. [Accesado el día 1 de octubre de 2020].
- Henderson, J., Osborne, D. (2000). The oil palm in all our lives: How this came about. *Endeavour*. 24: págs. 63-68. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0160-9327\(00\)01293-X](https://doi.org/10.1016/S0160-9327(00)01293-X)
- Isaac-Márquez R., De Jong B., Eastmond A. Ochoa-Gaona S., Hernández S., Sandoval J. L. (2008). Programas gubernamentales y respuestas campesinas en el uso del suelo: el caso de la zona oriente del estado de Tabasco, México. *Región y Sociedad*. 20: págs. 97-129
- Juárez, J. F., Armando L., Obrador, J. J., González, R., Torres, N. N., Hernández, M. (2012). *Estudio para determinar zonas de alta potencialidad del cultivo de palma de aceite (Elaeis guineensis j.) en el estado de Campeche*. Villahermosa: Colegio de Postgraduados.
- Martínez, L., Gerónimo, J. C., Morales, C., Carrasco, L. R., Cruz. J. P. (2017). *Impacto socioeconómico de la palma aceitera en los medios de vida de los pequeños productores de México*. Informe técnico. Solidaridad Network
- Meijaard, E., Garcia-Ulloa, J., Sheil, D., Wich, S. A., Carlson, K. M., Juffe-Bignoli, D., Brooks, T. M. eds. (2018). *Oil palm and biodiversity. A situation analysis by the IUCN Oil Palm Task Force*. IUCN Oil Palm Task Force Gland. Switzerland: International Union for Conservation of Nature.
- Ramírez, J. (2019). *Situación del cultivo de palma de aceite en Campeche*. Informe técnico. Campeche: Solidaridad Network.
- Rosas, F. I. (2017). *La producción de palma de aceite y su impacto socioambiental en comunidades rurales del sur de Campeche, México*. Tesis de Maestría. Campeche: El Colegio de la Frontera Sur
- RSPO. (2020). “Roundtable on Sustainable Palm Oil” Disponible en <https://www.rspo.org/>. [Accesado el día 15 de marzo de 2020]
- SAGARPA. (2005). *Plan rector sistema nacional de palma de aceite*. Veracruz: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación.
- SAGARPA. (2017). *Palma de aceite mexicana. Planeación agrícola nacional 2017-2030*. Ciudad de México: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación.
- SIAP. (2022). “Cierre de la producción agrícola por estado”. Disponible en <http://www.siap.gob.mx/cierre-de-la-produccion-agricola-por-estado/> [Accesado el día 10 de enero de 2022]

- Suárez, G. (2019). *La palma africana*. México: Consejo Civil Mexicano para la Silvicultura Sostenible
- Vijay, V., Pimm, S. L., Jenkins, C. N., Smith, S. J. (2016). “The Impacts of Oil Palm on Recent Deforestation and Biodiversity Loss”. *PLoS One*. 11: e0159668. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159668>
- Yew, F. K., Ng, F. Y., Sundram, K., & Basiron, Y. (2009). Mitigating climate change through oil palm cultivation: The Malaysian experience. IOP Conference Series: *Earth and Environmental Science*, 6(24), 242042. <https://doi.org/10.1088/1755-1307/6/24/242042>

EMPRENDIMIENTO EN MÉXICO: LOS TIPOS SOCIALES DISPONIBLES³²⁵

LUIS XAVIER GARAVITO TORRES

Facultad de Derecho Mexicali de la UABC

JORGE ALBERTO MÁRQUEZ HERRÁN

Facultad de Derecho Mexicali de la UABC

1. INTRODUCCIÓN

Con la reforma a la Ley General de Sociedades Mercantiles (LGSM) en México, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 14 de marzo de 2016, se introdujo un nuevo tipo social destinado a emprendedores denominado, Sociedad por Acciones Simplificada (SAS). La SAS introduce un sin número de oportunidades y beneficios a emprendedores, sin embargo, existen restricciones para acceder a su constitución.

Algunos beneficios que otorga la SAS son:

- a. el hecho que puede constituirse por una sola persona, esto es, no se requiere de un socio, lo que es la denominada sociedad unipersonal;
- b. la gratuidad, la constitución de una SAS no conlleva ningún costo, el acto constitutivo se realiza de manera electrónica y dentro del mismo sistema la nueva persona jurídica queda inscrita en Registro Público de Comercio; esto es, no se requiere solicitar los servicios y cubrir el costo de constitución ante un

³²⁵ El presente tema ha sido adecuado para esta publicación ya que parte de su contenido resulta del trabajo de investigación para obtener el grado de doctor en ciencias jurídicas que presentó el Dr. Luis Xavier Garavito Torres, denominado “El régimen jurídico de las sociedades mercantiles en México frente al avance de los derechos humanos”, investigación que será publicada como libro.

fedatario público y el trámite de inscripción es automático y subsidiado;

- c. No requiere de fondo de reserva, y;
- d. No puede ser sociedad irregular.

Con lo anterior el emprendedor en México genera la existencia de una nueva persona jurídica, con patrimonio propio, capacidad, nombre, domicilio y nacionalidad, distinta a quien o quienes la constituyeran, separando entonces el patrimonio personal del que se desea destinar al comercio.

Ahora bien, dentro de las restricciones o problemáticas identificadas en la SAS, podemos enlistar las siguientes:

- a. Solo puede integrarse por personas físicas, lo que niega el emprendedurismo a las personas jurídicas;
- b. No permite el ingreso, incluso de personas físicas, de socios de otra sociedad que detenten su control;
- c. Se establece un límite de ingresos anuales, actualmente de MX\$6,783,425.40 Pesos, superada tal cantidad se debe transformar a otro tipo social, esto es, una transformación forzosa. Se limita el carácter de emprendedor a una cifra, se infiere un futuro gasto para la transformación que debe ser ante fedatario y en el caso de accionista único, se le obliga a asociarse;
- d. Se requiere de una transparencia en su situación financiera, lo cual no es criticable, pero la consecuencia por la falta de cumplimiento, su disolución, si lo es.

Por tales motivos, no obstante el tipo social a utilizar para emprender un negocio en México es sin lugar a duda la SAS, no debemos descartar la posibilidad de utilizar otros tipos sociales como lo son la Sociedad de Responsabilidad Limitada (S de RL) y la Sociedad Anónima (SA).

En caso de identificarse en alguna de las restricciones para acceder a constituir una SAS, el emprendedor se ve obligado a procurar otro tipo social de los contenidos en el artículo primero de la LGSM,

específicamente el de la S de RL, que si bien se trata de una sociedad de personas, existe el riesgo de que sus integrantes respondan de manera subsidiaria, solidaria e ilimitada, de las obligaciones sociales en caso de que no se especifique que se trata de ese tipo social y su número máximo de integrantes está limitado, o bien, el de la SA, con su complicada operatividad debido a su esencia de macroempresa y la posibilidad de venta o extinción de acciones de forma extrajudicial.

2. LA SOCIEDAD CREADA PARA EMPRENDEDORES: SAS

En la presente sección analizaremos la SAS, como el tipo social creado para emprendedores, así como las restricciones o problemáticas que de la misma hemos identificado.

2.1. LA SAS

El tipo social de última integración en nuestra legislación societaria,³²⁶ tiene lugar y se justifica según la exposición de motivos (Soto, M., 2019, pp. 88-91), dictámenes y minutas que se desarrollaron en ambas cámaras (Cámara, 2020), en virtud de los compromisos internacionales del Estado mexicano para dar cumplimiento a los estándares sugeridos por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la creación de un sistema eficaz de inscripción registral de empresas según la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (CNUDMI), la creación de nuevas empresas y empleos, regularización de comerciantes irregulares, reducción de tiempo y costos, el uso de nuevas tecnologías y una mejora regulatoria integral que simplifique los trámites que enfrentan los individuos y las empresas que permita detonar un mayor crecimiento económico según el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2016, dirigido a emprendedores para la creación de micro, pequeñas y medianas empresas (Ramírez, A., 2017, pp. 90-91).

Como común denominador identificamos los términos emprendedor(es) y emprendimiento (Azqueta, A., 2017, p. 33), que desde nuestro punto

³²⁶ Este tipo social fue integrado a la LGSM mediante reforma publicada en el DOF de fecha 14 de marzo de 2016.

de vista un emprendedor puede ser tanto una sola persona como un grupo de personas, personas físicas o jurídicas. Tanto las personas físicas como las morales pueden fracasar en el intento de emprender, esto bajo la premisa de que emprender, según la real academia española, es “Acometer y comenzar una obra, un negocio, especialmente si encierran dificultad o peligro”, término que proviene del latín *in 'en' y prendĕre 'coger'* (Real, 2020).

Con la reforma a la LGSM de 2016, el capítulo XIV paso a denominarse “De la sociedad por acciones simplificada” (Ramírez, A., 2017, p 88). En cuanto a sus características podemos resaltar que es el único tipo social respecto del que no se contempla la posibilidad de que encuadre como sociedad irregular,³²⁷ no requiere fondo de reserva,³²⁸ puede constituirse por un accionista único, no pueden integrarla personas morales, prevé una transformación forzosa,³²⁹ su constitución es electrónica y no requiere de fedatario público,³³⁰ es la única a la que se le puede ordenar su disolución y liquidación por hechos distintos a que se tenga un objeto ilícito o se ejecuten habitualmente actos ilícitos,³³¹ entre otras particularidades (Soto, M., 2019, p. 31).

Si bien este tipo social es de responsabilidad limitada, pudiere tipificar la responsabilidad subsidiaria, solidaria e ilimitada de sus socios, en el supuesto de que no se lleve a cabo la transformación forzosa de la sociedad por obtener ingresos mayores a los que se le limita.³³² En cuanto a su carácter en esencia, por los motivos para su creación, sería personalista, pero al representar su capital social con acciones y deber de utilizar denominación social, estaríamos bajo una sociedad capitalista, por lo que debemos concluir que hablamos de un carácter mixto.

Según lo establecido por el artículo 260 de la LGSM, esta sociedad “es aquella que se constituye con una o más personas físicas que solamente

³²⁷ Artículo 2 de la LGSM.

³²⁸ Artículo 20 de la LGSM.

³²⁹ Artículo 260 de la LGSM.

³³⁰ Artículo 263 de la LGSM.

³³¹ Artículo 272 de la LGSM.

³³² Artículo 260 de la LGSM.

están obligadas al pago de sus aportaciones representadas en acciones” (Navarro, D., 2017, pp.92-199). Doctrinalmente, según el doctor Mario Soto (2018, p. 7),

“La Sociedad por Acciones Simplificada es una sociedad comercial por la forma que puede emitir acciones y otras modalidades de valores mobiliarios, donde la responsabilidad de los asociados es limitada al monto de sus aportes. A diferencia de las sociedades anónimas y en comandita por acciones, la Sociedad por Acciones Simplificada no puede emitir valores en el mercado público”.

2.2. PROBLEMÁTICAS DE LA SAS

Dentro de la SAS, identificamos algunas problemáticas que restringen su uso, mismas que a continuación enlistamos y explicamos brevemente.

2.2.1. Solo personas físicas

La primer restricción está contenida en el artículo 260 de la LGSM que textualmente establece: “La sociedad por acciones simplificada (SAS) es aquella que se constituye con una o más personas físicas...”, por lo que el tipo social limita su uso a personas naturales y por tanto no puede ser integrada por persona(s) moral(es) (León, S., 2018, pp. 131-132), por lo que impide a toda persona jurídica a emprender un nuevo negocio mediante la constitución de una SAS (Ramirez, A., 2017, p. 92).

Tanto las personas físicas como las personas jurídicas, morales o colectivas gozan de personalidad jurídica, al ser ambas titulares de derechos y obligaciones (SCJN, Tesis IX.1º.103 K (9ª.), tal y como lo ha sostenido la Corte IDH (Matzumoto, N., 2013, p. 2201), así como la SCJN (Tesis 1a. XXI/2011 (10a.), Tesis I.7o.P.1 K (10a.) y Tesis XXVI.5o. (V Región) 2 K (10a.).

Tal y como lo argumenta Sanchez Barroso, la titularidad del derecho a la personalidad jurídica, corresponde a personas físicas y jurídicas, la cual deriva de su reconocimiento por la norma jurídica (Sanchez, J., 2011, pp. 8-9).

El artículo 260 de la LGSM, al permitir que este tipo social sea exclusivo de personas físicas, se identifica un trato discriminatorio a las personas jurídicas por no permitirles acceder a emprender un nuevo negocio

mediante la constitución de una SAS, por lo que resulta un trato desigual para acceder a las mismas oportunidades que las personas físicas, dejándolas en desventaja (SCJN, Tesis 1a./J. 126/2017 (10a.)).

Así entonces, consideramos a su vez se vulneran los derechos de asociación y libre empresa, el primero por no permitir que las personas morales se asocien, y la libre ocupación por la negativa de ejercerlo, en ambos casos, mediante la figura de la SAS.

No existe justificación alguna para que la figura de la SAS no pueda ser abordada por personas jurídicas, de lo que resulta que la norma aplica un trato más que desigual, discriminatorio.

Entendemos que a las personas jurídicas no se les prohíbe realizar los actos de comercio mediante cualquier otra forma que les esté disponible, pero sí con oportunidades y beneficios distintos a los disponibles para personas físicas, de lo que resulta un trato desigual injustificado (SCJN, Tesis: P. XC/2000 (9ª.)).

Debemos hacer énfasis en que las personas morales pueden también ser emprendedores, pueden intentar descubrir, desarrollar y mantener un nuevo negocio, para lo que se requiere un trato igual en la ley, brindar las mismas oportunidades tanto a personas físicas como a personas morales, el riesgo de emprender un negocio es igual para ambos, por tanto, no es justificable un trato desigual. El trato es desigual por no permitir a las personas jurídicas emprender un negocio y ejercer el comercio bajo el tipo social de la SAS, que por su interdependencia e indivisibilidad se vulneran a su vez los derechos de libre empresa y de asociación.

Una persona moral debe también gozar de la protección de su patrimonio, estar en posibilidades de determinar que monto desea arriesgar al emprender un nuevo negocio, esto es, no arriesgar la totalidad del patrimonio generado, gozar de los beneficios como emprendedor de evitar los excesivos gastos que genera el constituir cualquiera de los otros tipos sociales de la LGSM (SCJN, Tesis: I.5o.C.68 C (10a.)).

2.2.2. No socios de otra sociedad

El artículo 260 de la LGSM, dispone que

...En ningún caso las personas físicas podrán ser simultáneamente accionistas de otro tipo de sociedad mercantil a que se refieren las fracciones I a VII, del artículo 1o. de esta Ley, si su participación en dichas sociedades mercantiles les permite tener el control de la sociedad o de su administración, en términos del artículo 2, fracción III de la Ley del Mercado de Valores...

para determinar si la persona tiene el control de la sociedad en que participa o bien de su administración, nos remitimos a la Ley del Mercado de Valores en su artículo segundo que establece:

Para efectos de esta Ley se entenderá por: ... III. Control, la capacidad de una persona o grupo de personas, de llevar a cabo cualquiera de los actos siguientes: a) Imponer, directa o indirectamente, decisiones en las asambleas generales de accionistas, de socios u órganos equivalentes, o nombrar o destituir a la mayoría de los consejeros, administradores o sus equivalentes, de una persona moral. b) Mantener la titularidad de derechos que permitan, directa o indirectamente, ejercer el voto respecto de más del cincuenta por ciento del capital social de una persona moral. c) Dirigir, directa o indirectamente, la administración, la estrategia o las principales políticas de una persona moral, ya sea a través de la propiedad de valores, por contrato o de cualquier otra forma.

Para que una persona física pueda ser accionista de este tipo social, requerirá no tener el control de otras sociedades o de la administración de otra(s) sociedad(es) mercantil(es) en que participe (Soto, M., 2019, p. 28).

De lo anterior podemos percatarnos, pese al exclusivo, restrictivo y no justificado acceso único de personas físicas para constituir una SAS, que no toda persona física es libre de asociarse mediante la constitución de una SAS, que existe un trato desigual a personas físicas, discriminatorio, consecuentemente se limita la libertad de asociación al restringir el uso del tipo social SAS, incluso de personas físicas que sean socios de otra sociedad con control sobre la misma o su administración, de lo que resulta un trato desigual que vulnera el derecho de igualdad.

Las restricciones al derecho de igualdad no tienen bases que las justifiquen, en la exposición de motivos en ningún momento se cumplimentan los requisitos establecidos en la Tesis 1a./J. 2/2012 (9a.) (SCJN), por lo que ha de considerarse arbitraria y por tanto violatoria del derecho de igualdad.

El trato excluyente y desigual, tanto a socios que detenten el control de algún tipo social, como a la propia SAS, se torna discriminatorio al limitar su desarrollo, al ponerlos en desventaja y fuera de competitividad respecto de otros tipos sociales y otras personas físicas que se ven beneficiadas de no ser sujetos de la restricción, al no permitírsele que formen parte de la misma, personas con experiencia en materia comercial.

La persona ya empresaria, socio controlador de una sociedad, no puede ser limitada en su derecho de emprender un nuevo negocio, el decreto de reforma habla de incentivar a emprendedores y la creación de nuevas empresas, incorporar negocios a la formalidad, buscar la generación de nuevos empleos, sin embargo, esta disposición tiene un efecto contradictorio al limitar a empresarios con experiencia a ser emprendedores de nueva cuenta, desarrollar nuevos negocios bajo esta figura protectora y de flexible constitución, obligándoles a constituir un tipo social distinto a la SAS, caso en el que de pretender realizar un negocio propio y no compartido, se vería obligado a asociarse, ya que ningún otro tipo social admite la figura del socio o accionista único.

Si no se permite a una persona desarrollar sus actividades comerciales, ejercer su derecho a libre empresa al igual que a otras personas, se da un trato desigual injustificado. Como se advirtió, la distinción no está justificada, así como tampoco la limitación al derecho de asociación, de lo anterior y en base a los establecido por la SCJN (Tesis: P. XC/2000 (9^a)), no es justificable el no otorgar las mismas oportunidades.

2.2.3. Transformación forzosa

En principio, la transformación en la legislación mexicana se encuentra regulada en el artículo 227 de la LGSM, sin embargo, este numeral no se ocupa de la SAS, ya que hace referencia a la posibilidad de transformarse de alguno de los tipos sociales establecidos en las fracciones de la I a la V del artículo primero de la normatividad societaria en cualquier otro tipo legal. Sin embargo, los artículos 260 y 269, exclusivos de la SAS, regulan la transformación de este tipo social a cualquiera de los tipos sociales contenidos en el artículo 227, el primero de manera forzosa y el segundo de manera opcional.

El apenas citado artículo 260, dispone que

...Los ingresos totales anuales de una SAS no podrá rebasar de 5 millones de pesos.³³³ En caso de rebasar el monto respectivo, la SAS deberá transformarse en otro régimen societario contemplado en esta Ley...

Podemos identificar una clara limitación al crecimiento económico (Soto, M. 2019, p. 30), dentro de la exposición de motivos se trata de incrementar negocios y apoyar a emprendedores para un desarrollo de la economía del país, pero ¿cómo desarrollar una economía con limitantes de ingresos a un ente comercial? Se debe considerar una regresión, aplicación de progresividad en sentido negativo como lo establece la Tesis de Jurisprudencia 1a./J. 85/2017 (10a.) (SCJN).

La limitación de ingresos impuesta a la SAS trae como consecuencia la obligación de transformarse a otro tipo social de los establecidos en artículo primero de la LGSM, y en caso de no acatar esa imposición, la responsabilidad limitada respecto de las obligaciones sociales del accionista único o los accionistas, es revocada, por lo que será(n) subsidiaria, solidaria e ilimitadamente responsable(s) frente a terceros de las obligaciones contraídas por la sociedad (Castrillón, V., 2016, p. 312).

Es por tanto que a la SAS se le revoca la calidad de emprendedora al obtener ingresos mayores a la cantidad referida, y se obliga a su transformación [forzosa] a cualquiera de las otras formas societarias contenidas en la LGSM, que al requerir los tipos sociales aludidos de al menos dos socios o accionistas, personas físicas o morales, para su constitución,³³⁴ y en virtud de que la SAS es la única sociedad mercantil contemplada en nuestra legislación que permite constituirse por una sola persona, exclusivamente natural, de constituirse la misma por accionista único, la obligación de transformarse (León, S. 2018, pp. 209-211) en

³³³ Que según el “ACUERDO por el que se da a conocer el factor de actualización a los ingresos totales anuales de una sociedad por acciones simplificada conforme a lo dispuesto en el artículo 260 de la Ley General de Sociedades Mercantiles.” Publicado en el DOF el día 27 de diciembre de 2022, vigente para el 2023, la cantidad actualizada resulta por \$6,783,425.40 Pesos.

³³⁴ Según la fracción I del artículo 6 de la LGSM.

otro tipo social traerá consigo la obligación injustificada de asociarse con un tercero.

Así también, el artículo 269 de la LGSM obliga a la SAS a transformarse en caso de querer modificar sus estatutos, esto es, los estatutos de una SAS son impuestos por la Secretaría de Economía, y en caso de querer acordar otras formas de organización y administración se requiere de transformación, que nuevamente resulta en forzar, en su caso, al accionista único, a asociarse con otra persona (Soto, M., 2019, pp. 30-31). La transformación debe ser un derecho y no una limitación a los derechos ya adquiridos desde el momento que fue creada una nueva persona jurídica, como lo es para los tipos sociales enumerados en las fracciones de la 1 a la 5 del artículo primero de la LGSM (León, S., 2018, pp. 212-213.

La transformación forzosa también realiza un trato desigual injustificado en contra de las Sociedades Mercantiles constituidas como SAS, respecto de los otros tipos sociales, ya que otorga a todos los tipos sociales una flexibilidad en su actuar y decidir, y por el contrario a la SAS, le restringe el actuar e incluso le impone obligaciones, en el caso concreto que nos ocupa, de transformarse.

El trato desigual que disponen los artículos 260 y 269 de la LGSM, debe estar justificado por el legislador, esto es, no puede emitir normas distintas sin seguir las reglas correspondientes establecidas en la tesis de jurisprudencia 1a./J. 55/2006 (SCJN), consistentes en finalidad objetiva y constitucionalmente válida (no arbitraria), que sea el medio apto para llegar al objetivo distintivo (razonado y adecuado) y proporcional (no afectación innecesaria), de lo contrario, de distintiva pasa a ser discriminatoria. Existe desigualdad con los otros tipos sociales, ya que ningún otro, salvo la SAS, requeriré y obliga a la transformación forzosa.

El derecho de asociación contiene una libertad positiva y otra negativa, que para la vulneración que nos ocupa, enfocamos nuestra atención al que nadie puede ser obligado a incorporarse a una sociedad, el derecho a no asociarse (Soto, M, 2019, p. 30). Si el accionista único lo logro solo deseara continuar solo, salvo que por estrategia de crecimiento desee asociarse, no por imposición injustificada de la ley.

Al accionista único o accionistas de una SAS obligada a transformarse se le da un trato desigual de los que no han generado la obligación de transformarse y asociarse, por lo que los primeros quedan vulnerables al no quedar separado su patrimonio personal del patrimonio empresarial.

2.2.4. Disolución forzosa

Esta problemática afecta tanto a personas físicas como a personas morales; personas físicas, el o los accionistas de una SAS; personas morales, toda SAS.

Nuestra LGSM en su artículo 272, establece la obligación de publicar balances de la sociedad cada año, y establece como consecuencia por la falta de presentación de dos balances consecutivos, el que la SAS se disuelva. Esto es, por motivo de un incumplimiento administrativo la SAS debe ser disuelta, lo que consecuentemente trae aparejada la vulneración a los derechos de igualdad, asociación, libre empresa y personalidad jurídica.

La disolución forzosa debe ser considerada trato desigual a la SAS como persona moral, en virtud de que este es el único tipo social contenido en la LGSM que tiene como consecuencia su disolución derivada de un incumplimiento administrativo. El único supuesto justificado en la ley, constitucional y convencionalmente, trae como consecuencia la declaratoria de nulidad de las sociedades con objeto ilícito o que realicen actos ilícitos de manera regular y que aplica para todos los tipos sociales sin excepción.

Ningún otro tipo social, salvo la SAS, tiene supeditada su existencia al cumplimiento de la publicación de estados financieros, si bien la falta de presentación y publicación de estados financieros puede prestarse a la realización de actos fraudulentos, estos deberán resolverse mediante la acción penal correspondiente, como toda sociedad mercantil considerada en el artículo primero de la LGSM, que de resultar afirmativa la comisión de delitos por conducto de la sociedad mercantil se deba declarar nula según lo dispone el artículo 3 de la LGSM, lo cual es respaldado constitucionalmente y por los diversos tratados internacionales en materia de DDHH, se justifica la restricción de derechos en base a la flexibilidad

que la igualdad requiere, no todo trato distintivo es discriminatorio, para que la diferenciación sea justificada debe integrar los elementos de desigualdad de supuestos de hechos, finalidad admisible, congruencia y proporcionalidad entre los mismos (García, J., 2013, p. 167).

Es evidente el trato desigual que se le establece a las SAS, ya que la imposición de disolverse por un incumplimiento administrativo no se encuentra tipificada para ningún otro tipo de sociedad mercantil, llámese colectiva, comandita, de responsabilidad limitada o anónima (SCJN, Tesis: IX.1o.103 K (9ª.)). En consecuencia, la referida disolución forzosa trae consigo el desconocimiento de la personalidad jurídica de la persona moral denominada SAS.

Como consecuencia de la disolución forzosa, el derecho de asociación es restringido desproporcionalmente en su concepción positiva, la libertad de asociarse libremente y permanecer asociado (Pizarro, A. y Fernando Mendez Powel, 2006, pp. 3122-313), ya que impone a los integrantes de la SAS el no permanecer asociados.

Derivado de la vulneración al derecho de igualdad y asociación que apenas analizamos, consecuentemente se ve vulnerado el derecho a la libre empresa en igualdad de circunstancias, por lo que queda desprotegido el patrimonio de los entonces miembros de la SAS.

3. LAS OPCIONES DE TIPOS SOCIALES NO EXCLUSIVOS PARA EL EMPRENDIMIENTO

En el presente apartado presentamos dos tipos sociales adicionales, no exclusivos para emprendedores, pero disponibles para realizar actos de comercio. En caso de que el o los emprendedores se vean imposibilitados para acceder a la SAS o si la hubieren constituido la deban transformar, se puede optar entre la S de RL y la SA.

3.1. LA S DE RL

Este tipo social no se encontraba regulado dentro del listado que incluía el Código de Comercio, por lo que su primera aparición en México fue con la creación de la LGSM en 1934. Se integró como un tipo social

intermedio entre las sociedades de personas y la sociedad más socorrida (Castrillón, V., 2016, p. XXXII), la anónima, de la que se justifica su aplicación para empresas medianas, que, sin otra opción para limitar la responsabilidad de sus socios, se constituían como sociedades anónimas, por lo que se pierde la esencia personalista de sus miembros y viéndose obligados a un régimen más estricto y por tanto complicado (Cámara, 1934, p. 593).

Esta sociedad se funda en el principio de ser *intuitus personae* (Mantilla, R., 2015, p. 285), y limita la responsabilidad de los socios al pago de sus aportaciones, puede constituirse de capital variable y puede constituirse tanto con razón como con denominación social, con carácter mixto (Castrillón, V., 2016, p. XXXIII), se conceptualiza, según el artículo 58 de la LGSM, como (Quintana, E., 2015, p. 403)

... la que se constituye entre socios que solamente están obligados al pago de sus aportaciones, sin que las partes sociales puedan estar representadas por títulos negociables, a la orden o al portador, pues sólo serán cedibles en los casos y con los requisitos que establece la presente Ley

Dentro de las irregularidades de este tipo social identificamos la limitación del número de socios que puedan integrarlo a un máximo de 50.³³⁵ Con lo anterior se limita el derecho de asociación en sentido positivo de manera desigual a los otros tipos sociales.

También, no obstante la limitación de la responsabilidad de los socios en relación a las obligaciones contraídas por la sociedad, al pago de sus aportaciones, el artículo 59 de la LGSM prevé la posibilidad de que la protección al patrimonio personal de los socios sea retirada en caso de que la razón o denominación social no vaya inmediatamente seguida del tipo de sociedad, por lo que los socios deberán responder de las obligaciones sociales de forma subsidiaria, ilimitada y solidaria, lo que evade una seguridad jurídica a sus integrantes.

³³⁵ Artículo 61 de la LGSM.

3.1. LA SA

El tipo social más explotado (Mantilla, R., 2015, p. 343), en virtud de que realmente protege el patrimonio de sus miembros, con total responsabilidad limitada de los accionistas, meramente capitalista desde su origen direccionada a mega corporaciones (Mantilla, R., 2015, p. 342), con la discreción de integrar capital variable, cuyo nombre debe ser denominación social y la representación de los derechos de los accionistas consta en documento denominado título que contiene una o varias acciones, de fácil transmisión (Mantilla, R., 2015, p. 346), es conceptualizada por la LGSM en su artículo 87, como "... la que existe bajo una denominación y se compone exclusivamente de socios cuya obligación se limita al pago de sus acciones" (Quintana, E., 2015, p. 410).

Este tipo social es el que contiene mayor regulación por la LGSM,³³⁶ por su clasificación como *intuitus pecuniae*, tanto, que es obligatoria la implementación de un órgano de vigilancia a cuyo(s) integrante(s) se le(s) denomina comisario(s).³³⁷

También, al igual que los demás tipos sociales ya analizados, puede constituirse de capital variable,³³⁸ y según el artículo que la conceptualiza, solo puede constituirse bajo una denominación social.

La irregularidad de esta sociedad es la venta por la sociedad de acciones no pagadas o su extinción, sin permitir al accionista defenderse, contemplada en los artículos 118, 119, 120 y 121 de la LGSM. Dicho de otra forma, permite que la SA se haga justicia por su propia mano, no permite al accionista defenderse en juicio, permite que el accionista sea privado ilegalmente de su propiedad.

³³⁶ Regulada por los artículos de la LGSM del 87 al 206.

³³⁷ Artículos 91 fracción V y 164 de la LGSM.

³³⁸ Artículo 1 de la LGSM.

4. CONCLUSIONES

En suma, si bien en México se cuenta con un tipo social dirigido y en apoyo a emprendedores, también hemos identificado diversas restricciones o problemáticas derivadas de este tipo social.

Al momento en que la SAS no es accesible “para toda persona”, nos vemos obligados a utilizar otros tipos sociales, la S de RL y la SA.

La sociedad de personas intermedia, primero, tiene costo, por tanto, el emprendedor no recibe beneficio, así también, sus integrantes pueden ser responsables de las obligaciones sociales si no se establece el tipo social, y por último, si requerimos más de 50 integrantes, no podremos ejercer el comercio mediante la constitución de una S de RL.

Si no podemos acceder a la SAS o a la S de RL, nos queda el tipo social que en todo y cualquier momento protege el patrimonio personal de sus integrantes, la SA, sin embargo, este tipo social no es en ningún momento considerado para emprendedores, sino para macroempresas; En la SA se requiere de gastos de constitución y de su complicada operación.

Por lo anterior, es importante que el legislador analice los tipos sociales disponibles y realice los ajustes necesarios para que la SAS sea accesible a toda persona, para así el Estado mexicano, de un cumplimiento eficaz a sus obligaciones internacionales, y se vea beneficiado todo y cualquier emprendedor.

5. REFERENCIAS

- Azqueta, A., (2017). El concepto de emprendedor: origen, evolución e introducción. Simposio Internacional El Desafío de Empezar en la Escuela del Siglo XXI (21-39), Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Cámara de Diputados (2020, 15 de septiembre). Exposición de motivos. <https://bit.ly/3Yj6YTL>
- Cámara de Diputados. Exposición de motivos de la LGSM, disponible en el DOF publicado el 4 de agosto de 1934, Segunda Sección, p. 593.
- Castrillón, V., (2016). Ley General de Sociedades Mercantiles Comentada (8ª ed). Editorial Porrúa.
- García, J., et al., (2013) Derecho constitucional. El ordenamiento constitucional. Derechos y deberes de los ciudadanos (9ª. Ed.). Tirant Lo Blanch.

- León, S., (2018). SAS, sociedad por acciones simplificada, estudio teórico práctico. Ed. Tirant Lo Blanch.
- Mantilla, R., (2015). Derecho mercantil, Introducción y conceptos fundamentales. Sociedades (29ª. ed.). Ed. Porrúa.
- Matsumoto, N., (2013). Comentarios sobre otros derechos presentes en la CADH Derecho a la personalidad jurídica (artículo 3); derecho al nombre (artículo 18); indemnización por error judicial (artículo 10), en Ferrer Mac-Gregor Poisot, Eduardo, José Caballero y Christian Steiner (coord.), Derechos Humanos en la Constitución: comentarios de jurisprudencia constitucional e interamericana, (1ª. Ed., Tomo II. Ed. SCJN/UNAM/Konrad Adenauer Stiftung.
- Navarro, D., (2017). Manual de derecho mercantil para empresariales, Ed. Tirant Lo Blanch.
- Pizarro, A. y Fernando Mendez Powell, (2006). Manual de derecho internacional de derechos humanos, Aspectos sustantivos (1ª. ed.) Primera edición, Panamá. En <https://bit.ly/43S591f> (4 de febrero de 2019).
- Quintana, E., (2015). Ciencia del derecho mercantil, Teoría, doctrina e instituciones (3ª. ed.). Ed. Porrúa-UNAM.
- Ramírez, Á., (2017). La creación de la Sociedad por Acciones Simplificada: Análisis constitucional de este nuevo régimen en materia de Sociedades Mercantiles. Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia, 2(6), 85-106.
- Real Academia Española (2020, 15 de septiembre). Emprender. <https://bit.ly/3OqKa0X>
- Sanchez, J., (2011). Inicio y fin de la personalidad jurídica”, en Sanchez Barroso, Jose Antonio (coord.), Cien años de derecho civil en México. 1910-2010. Conferencias en homenaje a la Universidad Nacional Autónoma de México por su centenario, Colegio de profesores de derecho civil de la facultad de derecho de la UNAM, 1-24. En <https://bit.ly/3Y5f8id> (31 de agosto de 2021).
- SCJN, Tesis 1a. XXI/2011 (10a.). Decima Época; Registro: 2000082; Instancia: Primera Sala; Tipo de Tesis: Aislada; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Libro IV, Enero de 2012, Tomo 3; Materia(s): Constitucional; Tesis: 1a. XXI/2011 (10a.); Página: 2905.
- SCJN, Tesis 1a./J. 126/2017 (10a.). Decima Época; Registro: 2015678; Instancia: Primera Sala; Tipo de Tesis: Jurisprudencia; Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 49, Tomo I, Diciembre de 2017; Materia(s): Constitucional; Tesis: 1a./J. 126/2017 (10a.); Página: 119.
- SCJN, Tesis I.7o.P.1 K (10a.). Decima Época; Registro: 2002853; Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito; Tipo de Tesis: Aislada; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Libro XVII, Febrero de 2013, Tomo 2; Materia(s): Constitucional, Común; Tesis: I.7o.P.1 K (10a.); Página: 1418.

- SCJN, Tesis IX.Io.103 K (9ª). Novena Época; Registro: 168863; Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito; Tipo de Tesis: Aislada; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo XXVIII, Septiembre de 2008; Materia(s): Común; Tesis: IX.Io.103 K; Página: 1364.
- SCJN, Tesis XXVI.5o. (V Región) 2 K (10a.). Decima Época; Registro: 2001403; Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito; Tipo de Tesis: Aislada; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Libro XI, Agosto de 2012, Tomo 2; Materia(s): Constitucional, Común; Tesis: XXVI.5o. (V Región) 2 K (10a.); Página: 1876.
- SCJN, Tesis: 1a./J. 2/2012 (9a.). Decima Época; Registro: 160267; Instancia: Primera Sala; Tipo de Tesis: Jurisprudencia; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Libro V, Tomo I, Febrero de 2012; Materia(s): Constitucional; Tesis: 1a./J. 2/2012 (9a.); Página: 533.
- SCJN, Tesis: 1a./J. 55/2006 (9a.). Novena Época; Registro: 174247; Instancia: Primera Sala; Tipo de Tesis: Jurisprudencia; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo XXIV, Septiembre de 2006; Materia(s): Constitucional; Tesis: 1a./J. 55/2006; Página: 75.
- SCJN, Tesis: 1a./J. 85/2017 (10a.). Decima Época; Registro: 2015305; Instancia: Primera Sala; Tipo de Tesis: Jurisprudencia; Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Libro 47, Tomo I, Octubre de 2017; Materia(s): Constitucional; Tesis: 1a./J. 85/2017 (10a.); Página: 189.
- SCJN, Tesis: I.5o.C.68 C (10a.). Decima Época; Registro: 2004355; Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito; Tipo de Tesis: Aislada; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Libro XXIII, Agosto de 2013, Tomo 3; Materia(s): Civil; Tesis: I.5o.C.68 C (10a.); Página: 1747.
- SCJN, Tesis: P. XC/2000 (9a.). Novena Época; Registro: 191689; Instancia: Pleno; Tipo de Tesis: Aislada; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo XI, Junio de 2000; Materia(s): Constitucional; Tesis: P. XC/2000; Página: 26.
- SCJN, Tesis: P. XC/2000 (9a.). Novena Época; Registro: 191689; Instancia: Pleno; Tipo de Tesis: Aislada; Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo XI, Junio de 2000; Materia(s): Constitucional; Tesis: P. XC/2000; Página: 26.
- Soto, M., (2018). Sociedades por Acciones Simplificada, Estrategia empresarial vanguardista (2.a ed). Ed. Dr. Mario Soto Figueroa.
- Soto, M., (2019). Sociedad por Acciones Simplificada. Estrategias empresariales. Instituto Mexicano de Contadores Públicos.

BLOQUE VI

SALUD

LA PRESIÓN MIGRATORIA EN LA FRONTERA DE CEUTA: ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE PRIMERA INTERVENCIÓN

ANA MARÍA ANTOLÍ JOVER

Universidad de Granada. Campus de Ceuta

MARÍA GÁZQUEZ LÓPEZ

Universidad de Granada. Campus de Ceuta

MARÍA ADELAIDA ÁLVAREZ SERRANO

Universidad de Granada. Campus de Ceuta.

PASCUAL BRIEBA DEL RÍO

SUE-061. Instituto Nacional de Gestión Sanitaria

1. INTRODUCCIÓN

Una frontera se define como una línea o límite que separa dos regiones geográficas, políticas o culturales distintas (Rodríguez, 2012). Puede ser tanto una frontera artificial, establecida por acuerdos políticos o históricos, o una frontera natural, determinada por características físicas como ríos, montañas o mares. Las fronteras juegan un papel muy importante en la organización de los territorios, ya que definen el alcance y la soberanía de cada entidad política. Además de su propósito geográfico y político, las fronteras también pueden tener implicaciones económicas, sociales y culturales, afectando a los flujos de personas, bienes, servicios e ideas entre distintas áreas. A lo largo de la historia, las fronteras han sido objeto de disputas y conversaciones, reflejando las dinámicas de poder y las relaciones internacionales entre naciones y comunidades. En pocas palabras, las fronteras son límites físicos o conceptuales que dividen y separan varias entidades geográficas, políticas o culturales.

Ceuta, ciudad española ubicada en el norte de África en la frontera con el Reino de Marruecos, está sometida a una importante presión

migratoria que ha resultado en numerosos episodios de llegadas masivas de personas. Para los gobernantes locales, satisfacer las necesidades sanitarias y humanitarias de los migrantes representa todo un reto, especialmente debido a los recursos limitados disponibles como resultado de su “aislamiento” relativo del resto de España. La frontera de Ceuta con Marruecos es un punto de encuentro entre Europa y África, ubicada en el estrecho de Gibraltar. Esta frontera es conocida por su historia compleja y por su importancia estratégica (Vilar, 2003).

La frontera de Ceuta ha sido objeto de disputas y tensiones entre España y Marruecos a lo largo del tiempo debido a su ubicación geográfica y a la migración de personas que intentan acceder a Europa. Miles de inmigrantes, principalmente de África subsahariana, han intentado cruzar la frontera en busca de mejores oportunidades en sus condiciones de vida y mejoras económicas. Estos intentos de pasar la frontera a menudo han dado lugar a situaciones complicadas y peligrosas, tanto para los migrantes como para las autoridades encargadas de mantener el control.

Para controlar el flujo de personas, España ha puesto en marcha diversas medidas de seguridad en la frontera de Ceuta, incluyendo unas vallas y dispositivos de control y vigilancia. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, los intentos de cruzar la frontera continúan ocurriendo diariamente, lo que sigue generando tensiones entre España y Marruecos, así como debates sobre cómo gestionar esta migración en la región.

Además de los retos migratorios, la frontera de Ceuta con Marruecos también tiene un importante número de actividades comerciales y un flujo de mercancías. Ceuta, al ser parte de España y de la Unión Europea, actúa como un puente entre Europa y África y viceversa para la entrada de los productos que se van en uno y otro sentido. Esto implica una gran actividad económica en la frontera, con el comercio de bienes y servicios entre los dos territorios.

Concretando, la frontera de Ceuta con Marruecos es un lugar de encuentro geográfico y cultural entre Europa y África. Ha sido testigo de desafíos migratorios y tensiones políticas, pero también es un lugar importante para el comercio y la cooperación entre España y Marruecos. La gestión de esta frontera es un tema complejo y en constante evolución,

que requiere la colaboración entre ambas partes para superar los desafíos y buscar soluciones que beneficien a ambas comunidades (García, 2015).

Uno de los desafíos a los que se enfrenta la frontera de Ceuta, son los heridos por los intentos de entrada por la frontera de forma irregular. Para este tipo de situaciones se diseñan planes específicos de emergencias. Un plan de emergencias es un conjunto de medidas y procedimientos diseñados y planificados para prevenir, mitigar y responder de manera efectiva a situaciones de emergencia o desastre. Su objetivo principal es proteger la vida, la seguridad y el bienestar de las personas, así como minimizar los daños materiales y ambientales.

Un plan de emergencias generalmente incluye una serie de pasos y directrices específicas que deben seguirse antes, durante y después de una situación de emergencia. Estos pasos pueden englobar desde la identificación de posibles riesgos y vulnerabilidades, hasta la preparación y capacitación del personal, la asignación de roles y responsabilidades, la comunicación y coordinación con las autoridades competentes, la evacuación, el suministro de primeros auxilios y la gestión de recursos.

Algunos elementos clave que suelen estar presentes en un plan de emergencias son (Jaimes-Morales, 2018):

1. Evaluación de riesgos: En este apartado se identifican y analizan los posibles peligros y amenazas que podrían afectar a la organización o comunidad.
2. Organización y estructura de gestión de emergencias: Asignando responsabilidades y definiendo roles del personal que se va a encargar de dar la respuesta a emergencias, así como la creación de un sistema de coordinación y comunicación efectivo.
3. Procedimientos de respuesta: Estableciendo las acciones específicas a seguir durante una emergencia, como la evacuación, el control de incendios, el manejo de materiales peligrosos, entre otros riesgos que se hayan evaluado previamente.

4. Comunicación: Estableciendo lo necesario para contar con un sistema de comunicación interna y externa para alertar e informar sobre los acontecimientos de la emergencia, así como para coordinar las acciones de respuesta a la evolución que tenga dicha emergencia.
5. Capacitación y entrenamiento: Preparación y entrenamiento del personal a través de programas de capacitación y simulacros periódicos para que estén actualizados con los procedimientos de emergencia y sepan cómo actuar de manera segura y efectiva.
6. Recuperación y evaluación post-emergencia: Estableciendo las medidas necesarias para la recuperación posterior a la emergencia, incluyendo la evaluación de daños, la rehabilitación de infraestructuras y la atención a las necesidades de las personas afectadas.

Un plan de emergencias debe ser revisado y actualizado regularmente para adaptarse a los cambios en el entorno y los riesgos identificados. Su implementación eficiente y la participación activa de todas las partes involucradas son fundamentales para garantizar una respuesta adecuada y proteger la vida y el bienestar de las personas en situaciones de crisis.

Con el fin de garantizar un uso eficiente de los recursos sanitarios durante situaciones de catástrofe, es esencial contar con una planificación previa que evite la improvisación y por lo tanto acrecenté el caos ya generado. En este sentido, el desarrollo del PLATERCE (Plan Territorial de la Ciudad Autónoma de Ceuta), en el marco de la legislación Estatal referente en materia de Protección Civil, ha instado a la Dirección Territorial del Instituto Nacional de Gestión Sanitaria (INGESA) a elaborar un Plan de Catástrofes. El INGESA cuenta con un plan diseñado para abordar diferentes escenarios, incluyendo la entrada masiva de personas a través de la frontera. Este plan se divide en dos grandes bloques: Atención Especializada y Atención Primaria, que incluye servicios como el 061. En ambos bloques, se implementan cambios organizativos a diversos niveles para garantizar la prestación de una asistencia sanitaria adecuada, incluso en situaciones de aumento de la demanda que excedan el funcionamiento normal de la institución.

El procedimiento de validación de un plan de emergencias es un paso crucial para asegurarse de que el plan sea efectivo, completo y adecuado para hacer frente a situaciones de emergencia.

El procedimiento de validación se describe de la siguiente forma:

1. Revisión del plan: El primer paso es revisar detalladamente el plan de emergencias existente. Esto supone analizar cada sección y evaluar si aborda los posibles escenarios de emergencia, las responsabilidades del personal, los procedimientos de respuesta, la comunicación, la coordinación y otros aspectos importantes.
2. Formación de un equipo de validación: Se debe formar un equipo compuesto por expertos en seguridad, gestión de emergencias y otros profesionales relevantes, que se encargarán serán responsables de llevar a cabo el proceso de validación.
3. Identificación de criterios de validación: El equipo de validación anterior debe establecer los criterios o pautas que se utilizarán para evaluar el plan de emergencias. Estos criterios o pautas pueden incluir la adaptación con regulaciones y normativas actuales, la cobertura de posibles escenarios de emergencia, la claridad de los roles y responsabilidades, la efectividad de los procedimientos de respuesta, entre otros aspectos importantes.
4. Ejercicio de simulación o escenarios hipotéticos: Se deben realizar ejercicios de simulación o utilizar escenarios hipotéticos para probar la eficacia del plan de emergencias. Estos ejercicios pueden incluir simulacros de evacuación, simulación de incidentes específicos o mesas de trabajo en las que los miembros del equipo evalúan y debaten el plan de emergencias en función de diferentes escenarios.
5. Evaluación y análisis: Durante los ejercicios de validación, el equipo de validación debe evaluar cómo se desarrolla el plan de emergencias en cada situación simulada. Se deben identificar fortalezas, debilidades, brechas o aspectos que requieran mejorar.

6. Documentación de los hallazgos: El equipo de validación debe documentar los hallazgos de la evaluación y análisis, incluyendo las áreas de mejora y las recomendaciones para fortalecer el plan de emergencias.
7. Realización de ajustes y mejoras: Utilizando los hallazgos y recomendaciones, se deben realizar ajustes y mejoras al plan de emergencias. Esto puede incluir la actualización de procedimientos, la revisión de roles y responsabilidades, la mejora de la comunicación y la coordinación, entre otros aspectos identificados durante el proceso de validación.
8. Implementación de cambios y actualización: Finalmente, los cambios y mejoras realizados en el plan de emergencias deben ser implementados y actualizados en todas las copias del documento. Además, se deben comunicar estos cambios a todas las partes involucradas y realizar una capacitación para asegurarse de que el personal esté familiarizado con las actualizaciones.

El proceso de validación debe repetirse periódicamente, ya que los riesgos y las circunstancias pueden cambiar con el tiempo. La validación regular del plan de emergencias garantiza su vigencia y eficacia, lo que a su vez ayuda a proteger la vida y el bienestar de las personas en situaciones de emergencia.

En los Planes Territoriales se recogen, de forma general, los procedimientos de los diferentes grupos de intervención. Estos grupos de intervención van desde los grupos de seguridad, grupos de rescates y el grupo sanitario. Una vez planteados los objetivos generales del plan, cada grupo de intervención llevará a cabo el desarrollo de sus procedimientos de trabajo. En concreto, y para esta investigación, serán los procedimientos de los grupos sanitarios los que serán objeto de análisis. Uno de los elementos a analizar serán los procedimientos de primera intervención en el lugar del incidente. Estos procedimientos comienzan con la clasificación de las víctimas mediante diferentes métodos para la evaluación de la gravedad de las lesiones o las posibilidades de supervivencia. El uso de estos métodos de clasificación se conoce con el nombre de Triage.

En el contexto de esta idea, el presente trabajo tiene como objetivo llevar a cabo un análisis comparativo de diversos planes de emergencia de los grupos de intervención sanitaria en España utilizando la técnica de análisis documental. Este enfoque permitirá revisar detalladamente cada plan y evaluar cómo abordan posibles escenarios de emergencia, las responsabilidades del personal, los procedimientos de respuesta, la comunicación, la coordinación y otros aspectos relevantes.

2. OBJETIVOS

2.1. General: Analizar los procedimientos de primera intervención de los planes de catástrofes de diferentes comunidades autónomas con el Plan de Catástrofes del INGESA en Ceuta.

2.2. ESPECÍFICOS

2.2.1. Comparar los procesos de clasificación de las víctimas en la primera intervención.

2.2.2. Diferenciar las diferentes figuras de mando en el lugar de intervención.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha realizado mediante un estudio con enfoque fenomenológico (Leal, 2000) y con una aproximación a revisión crítica documental (Grant, 2009) y comparativa de los planes de emergencia de las comunidades autónomas de España, buscando evaluar las mejores prácticas, identificar posibles brechas o deficiencias y contribuir al fortalecimiento de la capacidad de respuesta y gestión de emergencias en el país. Específicamente, se ha puesto énfasis en la evaluación de dos aspectos fundamentales: los procesos de clasificación en primera instancia y las figuras de mando en el lugar de intervención.

Para la realización de este trabajo se realizaron varios tipos de búsqueda. La primera consistió en una búsqueda en internet de los documentos publicados por estas organizaciones. Se consultaron las páginas oficiales

de los diferentes organismos públicos. Además se realizó una búsqueda en Google Académico con las palabras claves: “Plan de catástrofes”, “incidentes con múltiples víctimas”, “catástrofes sanitarias” y “Aislamiento geográfico”. Una vez localizados diferentes documentos, se enviaron a trabajadores de dichos servicios para corroborar cuales se encontraban en vigor en el momento de la consulta y cuales no correspondían a los planes generales.

De los planes de emergencia encontrados, se han seleccionado específicamente los planes de emergencia del SEM (Sistema d’Emergències Mèdiques de Catalunya), SUMMA-112 (Servicio de Urgencia Médica de la Comunidad de Madrid) y SERGAS (Servicio Gallego de Salud) para realizar el análisis comparativo. Estas comunidades autónomas han sido elegidas debido a que comparten frontera con Francia, internacional aérea y Portugal, respectivamente, y se consideran relevantes para el contexto de la investigación, junto con el Plan de Catástrofes del Instituto Nacional de Gestión Sanitaria. Asimismo, han sido seleccionados para el análisis comparativo debido a que son los responsables de la atención sanitaria en los diferentes Planes Territoriales de Protección Civil (PLATERCAM, PROCICAT y PLATERGA).

Al seleccionar estos planes específicos, se busca evaluar cómo cada comunidad aborda la gestión de emergencias, considerando sus ubicaciones geográficas y las posibles implicaciones que puedan surgir de eventos que trasciendan sus fronteras. Esto permitirá obtener una visión comparativa de las estrategias y enfoques adoptados por cada entidad en situaciones de crisis y mejorar la comprensión de las prácticas óptimas en la gestión de emergencias en zonas limítrofes con otros países o regiones.

Para la realización del análisis comparativo de los diferentes planes de catástrofes se confeccionó una tabla con las cuestiones a investigar acorde a los objetivos específicos de esta investigación. Tabla 1.

TABLA I. ELABORACIÓN PROPIA

CUESTIONES A INVESTIGAR				
	SUMMA-112	SEM	SERGAS	INGESA
Procesos de clasificación en primera instancia				
Figuras de mando en el lugar de intervención				

Una vez extraída la información se procedió a encontrar las diferencias o similitudes entre los diferentes planes de emergencias en busca de los resultados.

4. RESULTADOS

Con respecto al primer objetivo específico planteado, comparar los procesos de clasificación de las víctimas en la primera intervención, se han identificado diferentes enfoques en los planes de emergencia del SUMMA-112, el SEM de Cataluña y el SERGAS.

El SUMMA-112 de la Comunidad de Madrid establece la utilización de triajes por polaridad (más concretamente el triaje START o SHORT), el SEM de Cataluña establece el triaje START mientras que el SERGAS utilizará el triaje SHORT.

Este tipo de clasificación la utilizan en el primer contacto de las víctimas con el sistema sanitario eventual desplegado en el lugar del incidente.

En escalones posteriores de la asistencia sanitaria se utilizan otro tipo de triajes con un mayor número opciones de decisión. En el caso del SUMMA-112, se utilizan triajes que priorizan en función de la necesidad de evacuación. En el SEM de Cataluña, se emplea el triaje META, mientras que en el SERGAS se utilizan dos tipos de triaje: uno para la asistencia, el triaje MANCHESTER, y otro para la decisión de la evacuación, que incluye el uso de dos métodos, el REVISED TRAUMA SCORE (RTS) y el triaje META. En este apartado, el INGESA tiene previsto la utilización del triaje START por parte del TES de la Unidad de Soporte Vital Avanzado.

El segundo objetivo específico del estudio se enfoca en la estructura de mando u organización del incidente, y se ha identificado una falta de armonización entre los términos utilizados en cada uno de los planes de emergencias.

En el SEM de Cataluña está determinado que el *director/a del grupo sanitario* está asumida por el director/a de los Servicios Territoriales del Departamento de Salud de la demarcación afectada o quien determine el Consejero/a de Salud. El *Coordinador del grupo sanitario* corresponde

al Gerente del Sistema de Emergencias Médicas. El *responsable operativo* corresponde al Directivo asistencial designado por el Gerente del SEM y por último el *Coordinador asistencial* que será el mando del mando del SEM o la primera dotación de SVA/SVI.

En el SERGAS, el mando sanitario corresponde al mando natural de la unidad sanitaria que por ámbito territorial tenga asignadas las competencias sanitarias en la zona afectada. Los integrantes son los servicios de urgencias médicas dependientes del SERGAS y de la Fundación Pública Urgencias Sanitarias de Galicia-061 (FPUSG-061). Será coordinado por el personal de la FPUSG-061, que se integrarán en el Puesto de Mando. En la zona de trabajo asistencial, se describen tres unidades de trabajo con su correspondiente responsable. El mando sanitario, el responsable del triaje y el responsable de evacuación. Se describen sus funciones, pero en la asignación de esos cargos solo se especifican que preferentemente serán médicos.

En el SUMMA-112 de la Comunidad de Madrid, el mando y la coordinación del Grupo Sanitario reacerá sobre el jefe de la Guardia del SUMMA-112, y hasta que llegue esta persona al lugar del incidente, será el médico del primer recurso avanzado que acuda al área afectada.

Con respecto a la estructura de mando adoptada en el INGESA, esta se conformará de acuerdo a la jerarquía propia de la Institución. En el primer escalón de mando (el denominado “mando sanitario” por Leiva (2008)), será el médico de la unidad de Soporte Vital Avanzado. Este puesto será sustituido por algún cargo directivo de Atención Primaria del INGESA (Director/a Médico, Director/a de Enfermería) cuando llegue al lugar del incidente.

5. DISCUSIÓN

La comparación de los procesos de clasificación de las víctimas en la primera intervención entre el SUMMA-112, el SEM de Cataluña y el SERGAS ha revelado diferentes enfoques en cuanto a los triajes utilizados en cada servicio de emergencias. Cada uno de ellos ha adoptado distintos modelos de triaje que se ajustan a sus necesidades y contextos específicos de atención médica de urgencia.

Según Castro et al. (2015) hay dos grandes grupos en triajes: Según la polaridad y según familias de variables. Los primeros tienen su utilidad en situaciones caóticas iniciales con gran desproporción entre los recursos y las necesidades. Como recogen varios autores (Cuartas Álvarez et al, 2013; Illescas Fernández et al, 2006) incluyen el método START (traje tetrapolar) como el modelo más representativo en los momentos iniciales. Esto ocurre en el SEM de Cataluña, el SERGAS de Galicia y en el Plan de Catástrofes del INGESA en Ceuta que tienen este tipo de triaje como primera opción. En el SUMMA-112 de Madrid ofrecen dos posibilidades, el método START o el SHORT, siendo ambos triajes tetrapolares). Según Vázquez-Alva et al. (2019), el triaje determina la situación de riesgo vital de paciente y López et al. (2021) establecen diferentes sistemas de triaje intrahospitalario (SET y Manchester), ambos con 5 niveles de prioridad, asignándole un color y un tiempo de atención. Como hemos visto, el SERGAS, para la asistencia en el puesto sanitario avanzado, y el SUMMA-112, en escalones asistenciales posteriores, utilizan triajes que López et al (2021) establece como triajes hospitalarios. Concretamente el triaje Manchester para establecer la necesidad de asistencia. En INGESA y en el SERGAS utilizan “Revised Trauma Score” (RTS) en el que se establece la prioridad de evacuación. López et al (2021) en su estudio diferencia entre triaje básico y triaje avanzado. El triaje básico es la clasificación inicial y el pronóstico vital de las víctimas para ser rescatadas, mientras que el triaje avanzado es la clasificación según su gravedad y pronóstico para ser estabilizadas para su posterior evacuación. El SEM de Cataluña establece el triaje META (modelo extrahospitalario de triaje avanzado) para los escalones asistenciales en el Puesto Sanitario Avanzado.

La opción de Ceuta de la utilización de utilizar el triaje START como primera herramienta de clasificación de víctimas está en consonancia con los demás planes de emergencias evaluados. Esto es debido a que no existen otros procedimientos que sean tan efectivos como este tipo de triaje en los primeros momentos. La utilización de este tipo de triaje en Ceuta también es debido a que lo va a realizar un Técnico en Emergencias Sanitarias, que entre sus competencias de formación se encuentra dicho sistema de clasificación.

El segundo objetivo específico del estudio, centrado en la estructura de mando u organización del incidente, ha revelado una falta de armonización entre los términos utilizados en cada uno de los planes de emergencias analizados. Se han identificado diferentes nombres y denominaciones para los responsables de cada área que se debe coordinar en un Incidente con Múltiples Víctimas (IMV).

Un ejemplo claro de esta disparidad es la persona encargada del parking de ambulancias, que en los procedimientos del SERGAS se denomina "Responsable de parking", mientras que en el plan del INGESA es llamado "responsable del puesto de carga de ambulancias" y en el SUMMA 112 se le identifica como "Responsable de recursos". Esta diversidad de nombres para la misma función puede generar confusiones y dificultades en la coordinación de las operaciones en un incidente de emergencia. Esto no solo ocurre en los planes analizados sino que también hemos comprobado que ocurre en otros planes de emergencias, como ocurre en el de la Junta de Castilla y León (2007). Aunque inicialmente todos los planes de emergencias analizados reconocen la figura del "mando sanitario" (Leiva, 2008) como el jefe del primer equipo de SVA (incluyendo las unidades de Soporte Vital Avanzado Enfermero) en llegar al lugar del incidente; a la llegada de algún superior jerárquico a la zona de trabajo, este profesional vuelve a sus funciones asistenciales. En el SEM, la figura que ejerce las funciones descritas por Leiva (2008) se denomina "responsable operativo". En el SUMMA 112 se denomina "jefe del dispositivo sanitario" mientras que en el SERGAS y en el INGESA si tienen la denominación de "mando sanitario".

Esta divergencia en la denominación del "mando sanitario", y otros términos que no están relacionados con esta investigación, pueden generar confusiones y dificultades en la coordinación de las operaciones durante un Incidente con Múltiples Víctimas (IMV). Es esencial que exista una estandarización en los términos utilizados para describir los roles y responsabilidades en la estructura de mando, de manera que todos los profesionales involucrados comprendan claramente sus funciones y puedan colaborar de manera efectiva en situaciones críticas.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los datos y la discusión de los mismos podemos concluir que los sistemas de triaje que se utilizan para la primera intervención son similares, siendo triajes tetrapolares los que se utilizan.

A diferencia de la similitud en cuanto a los sistemas de triaje de una primera intervención, cuando los sistemas de emergencias se enfrentan a una segunda clasificación en el PSA, sí que existen diferencias entre los diferentes planes de catástrofes analizados.

En relación a la cadena de mando existen grandes diferencias entre los planes analizados, siendo además difícil su comparación ya que se usan terminología diferente en los 4 planes de emergencias comparados. También existen diferencias a la hora de la asignación de los nuevos roles de trabajo cuando se cambian del trabajo ordinario al trabajo en el contexto de Incidentes con Múltiples Víctimas.

7. GLOSARIO DE TÉRMINOS

FPUSG-061: Fundación Pública Urgencias Sanitarias de Galicia-061.

INGESA: Instituto Nacional de Gestión Sanitaria.

META: Modelo Extrahospitalario de Triaje Avanzado.

PLATERCAM: Plan Territorial de la Comunidad de Madrid.

PLATERCE: Plan Territorial de Ceuta.

PLATERGA: Plan Territorial de Galicia.

PROCICAT: Pla territorial de protecció civil de Catalunya.

RTS: Revised Trauma Score.

SEM: Sistema d'Emergències Mèdiques.

SERGAS: Servizo Galego de Saúde.

SHORT: Sale caminando, Habla sin dificultad, Obedece órdenes sencillas, Respira, Taponar hemorragias.

START: Simple Triage and Rapid Treatment.

SUMMA 112: Servicio de Urgencias Médicas de la Comunidad de Madrid.

SVA: Soporte Vital Avanzado.

TES: Técnico en Emergencias Sanitarias.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer desde aquí a la Dirección de Atención Primaria de Ceuta del Instituto Nacional de Gestión Sanitaria, en especial a D^a Carmen Ruiz, directora de Enfermería de Atención Primaria, por su apoyo a esta investigación. También queremos agradecer a todos aquellos profesionales sanitarios de los diferentes Servicios de Emergencias que hemos consultado y que han arrojado luz a este trabajo, con su experiencia y sus conocimientos sobre los documentos revisados.

9. REFERENCIAS

- Arcos González P, Castro Delgado R, Cuartas Álvarez T, Gracia Garijo G, Martínez Monzon C, Pelaez Corres N, et al. (2021). 10 años del modelo extrahospitalario de triaje avanzado (META). *Emergencias* [Internet] [Consultado 24 jun 2023]; 33:387-391. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8059079>
- Cabrera García V. (2020) Comparación triaje META, Manchester y TRTS en incidentes múltiples víctimas reales. Universidad de Oviedo [Internet] [Consultado 28 jun 2023]. Disponible en: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/59680>
- Castro Delgado, R., Correa Arango, A., Cuartas Álvarez, T., & Arcos González, P. (2015). Bases conceptuales del triaje prehospitalario en incidentes de múltiples víctimas. *Evidentia*,
- CAT, E. E. (2014). Triage: generalidades. Recuperado el 6/6/2023, 6. Consultado 14/07/2023: https://dlwqtxtslxze7.cloudfront.net/37949704/El_triage_generalidades-libre.pdf?1434770449=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEl_triage_generalidades.pdf&Expires=1689329991&Signature=EgteaS8zWpKnZp13FwOG7U3o8SIXQDtnv6VVIVuUdI05G9rGaIOD8k7KAM2BWAX3pJiTi0NNVppWcgIXLUa2YxJYbGkmfXzCurwHIqiawZbG~M0N-2zimH3zkmoFRqgrmNMRByftLAIPIiJcqirfnSyx0E4mUiDkApkr2RtVx

FVEOVH6X4Gg0EShy3R1aTHFhzfGeoJDnJBXK-
yy526~hnV~MHMCmzu~K-
IIAyTHRCGlaXy54HF2IFsN8oTr6KNOyypeWq5vY6blhP7b3Fih44O3-
GgYflfQt0R~fBIFCPq3Mw4fPH3RALYck3KkoDaqGzx75BI~Curuvv
0DZtDcww__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Cuartas Álvarez T, Castro Delgado R, Arcos González P. (2013) Aplicabilidad de los sistemas de triaje prehospitalarios en los incidentes con múltiples víctimas: de la teoría a la práctica. SEMES [Internet];26(2):147-54. Disponible en: <https://n9.cl/c2ntd>
- Fundación Pública Urgencias Sanitarias de Galicia-061. (2013). Plan de Emergencias de Galicia (Xunta de Galicia). Xunta de Galicia. <https://extranet.sergas.es/catpb/Docs/cas/Publicaciones/Docs/UrgSanitari as/PDF-2583-es.pdf>
- García, J. V. G. (2015). "Expulsiones" en caliente", devoluciones y petición de asilo en Ceuta y Melilla. *Revista de Administración Pública*, (196), 309-329.
- Gómez-Angelats E, Miró O, Bragulat Baur E, Antolín Santaliestra A, SánchezSánchez M. (2018) Relación entre la asignación del nivel de triaje y las características y experiencia del personal de enfermería [Internet]. [Consultado 25 jun 2023]; 30 (3): 163-168. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6380387>
- Grant MJ, Booth A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Info Libr J.* [internet];26(2):91-108. [consultado 30 jun 2023]. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19490148>
- Illescas Fernández GJ. (2006) Triaje: atención y selección de pacientes. *Medigraphic Artemisa* [Internet]. 9(2):48-56. Disponible en: <https://acortar.link/7sZ3u>
- Jaimés-Morales, J. . (2018). Sistema de gestión de seguridad y salud en el trabajo: una revisión desde los planes de emergencia. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 3(1), 23–29. <https://doi.org/10.25214/27114406.920>
- Junta de Castilla y León (Ed.). (2007). *Manual de Asistencia Sanitaria en Accidentes de Múltiples Víctimas*. Junta de Castilla y León.
- Leal N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica*, Humanística y Tecnológica [internet];1:5 [consultado 30 jun 2023]. Disponible en: <http://xxx/epistemologia/lealnestorespistemologia.pdf>
- Leiva, C. Á. (2008). *Múltiples víctimas y catástrofes*. Arán Ediciones.

- López, C. B., Pérez, P. C., Barranco, V. G., Carreras, E. F., Sangüesa, J. C., & Campillo, P. L. (2021). Triage hospitalario y extrahospitalario. *Revista Sanitaria de Investigación*, 2(10), 236.
- López Pérez M, Iglesias Vázquez A. Clasificación (triage) en caso de víctimas múltiples y reanimación cardiopulmonar inmediata en el trauma pediátrico [Internet]. SEPEAP [Consultado 20 jun 2023]. Disponible en: <https://www.pediatriaintegral.es/numeros-antiores/monografico-2013-10/clasificacion-triage-en-caso-de-victimas-multiples-y-reanimacion-cardiopulmonar-inmediata-en-el-trauma-pediatrico/>
- Martínez Tenorio, P. Manual para el manejo de los incidentes con múltiples víctimas en la urgencia extrahospitalaria. Consultado el 20 de junio 2023. <https://www.calameo.com/read/0021255860ee65353b5df>
- Protecció civil, Departament d'Interior. (2020). Protocolo de atención a las personas ante emergencias graves en Cataluña (Generalitat de Catalunya). https://interior.gencat.cat/web/.content/home/030_arees_dactuacio/proteccio_civil/plans_de_proteccio_civil/plans_de_proteccio_civil_a_catalunya/documents/ES_PROTOCOL_ATENCIO_PERSONES_CATALUNYA_APCAT-v22052020.pdf
- Rodríguez, J. C. A. (2012). El concepto frontera en la geografía humana. *Perspectiva Geográfica: Revista del Programa de Estudios de Posgrado en Geografía*, (17), 71-96.
- SUMMA 112. (2019). Manual para el manejo de los incidentes con múltiples víctimas en la urgencia extrahospitalaria (Comunidad de Madrid). Comunidad de Madrid. <https://www.calameo.com/read/0021255860ee65353b5df>
- Vásquez-Alva, R., Luna-Muñoz, C., & Ramos-Garay, C. M. (2019). El triage hospitalario en los servicios de emergencia: The hospital triage in emergency services. *Revista De La Facultad De Medicina Humana*, 19(1), 5. Recuperado a partir de <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/RFMH/article/view/1797>
- Vicente Molinero A, Muñoz Jacobo S, Pardo Vintanel T, Yáñez Rodríguez F. Triage in situ extrahospitalario. *SEMERGEN - Med Fam* [Internet]. Abril de 2011;37(4):195-8. doi:10.1016/j.semerg.2010.12.010
- Vilar, J. B. (2003). La frontera de Ceuta con Marruecos: orígenes y conformación actual. Universidad Complutense, Facultad de Geografía e Historia

PROBLEMÁTICAS EN
LA ATENCIÓN DE SALUD MENTAL
EN LAS MUJERES MIGRANTES Y REFUGIADAS:
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

MARÍA GÁZQUEZ LÓPEZ

*Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta
Universidad de Granada*

ANA MARÍA ANTOLÍ JOVER

*Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta
Universidad de Granada*

PASCUAL BRIEBA DEL RÍO

Enfermero SUE-061 (INGESA-Ceuta)

MARÍA ADELAIDA ÁLVAREZ SERRANO

Facultad de Ciencias de la Salud de Ceuta, Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

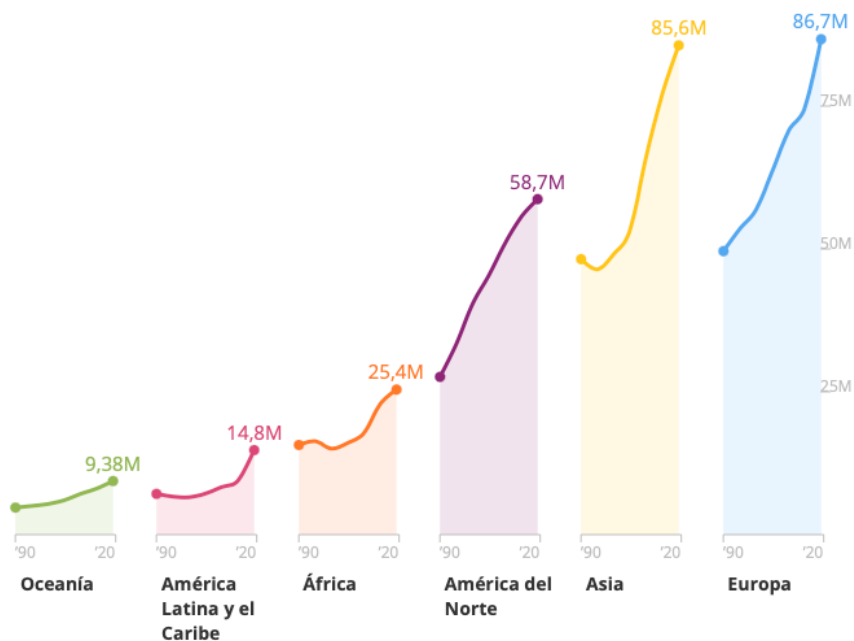
El informe más reciente de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en 2022 destaca que hay aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales y 740 millones de migrantes internos desplazados (IOM, 2023).

La migración y la movilidad humana han acaecido a lo largo de los siglos y no es uniforme en todo el mundo. En estos últimos años han experimentado cambios relevantes influidos por factores económicos, geográficos o demográficos. Algunos comentaristas y analistas lo acuñaron como “era de las aceleraciones”, “cuarta revolución industrial” y “era del cambio” (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021).

Sin embargo, la mayoría de los desplazamientos suelen estar motivados por causas bélicas, por violencia, persecución y violaciones de los derechos humanos. Asimismo, la exigüidad de alimentos, la inflación y la

crisis del cambio climático han dificultado la situación de estas poblaciones, al igual que las tareas humanitarias para solventarlas (ACNUR, 2022). Es por ello que, la tasa de migración de manera voluntaria o involuntaria de los afectados ha ido en continuo aumento (Filler et al., 2020; OIM, 2023a), principalmente para mejorar las oportunidades de sustento o recursos disponibles de éstos (OIM, 2020). Según datos del 2022, Europa acogió aproximadamente 87 millones de personas migrantes internacionales y Asia alrededor de 86 millones, lo que suma el 61% de la población mundial total de migrantes internacionales. (OIM, 2023b) (Imagen 1).

IMAGEN 1. Número de migrantes internacionales en todas las regiones de Naciones Unidas con aumento en mayor grado de Asia y Europa desde el 1990



Fuente: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) de las Naciones Unidas 2021. Extraído de OIM, (2023b)

Este hecho fehaciente de incremento generó que la comunidad internacional haya declarado la migración como eje fundamental del desarrollo en la próxima Cumbre sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible para

el 2030 (ODS 2030) en septiembre de 2023 (OIM, 2023a). De los 17 ODS, el principal que engloba a la migración es el 10.7 cuya meta es “Reducir la desigualdad en los países y entre ellos”. Esto pretende implementar la migración desde una perspectiva de movilidad segura, ordenada, y responsable de las personas cuyas bases deben sustentarse en una buena gestión de las políticas migratorias (OIM, 2020).

Como resultados positivos en materia de desarrollo se identificaron los siguientes niveles (OIM, 2020):

- Nivel individual o micro: este alude a las mejoras que va a suponer el cambio en el ámbito laboral, nutricional y educacional de los migrantes, así como en su calidad de vida.
- Nivel local o meso en el país de origen: como puede ser el incremento de la economía a través de las remesas, lo que contribuiría a una mejora de infraestructuras y de los servicios.
- Nivel local o meso en el país de destino: aportación económica al cubrir las carencias laborales y así mejorar los salarios y empleos para las personas nativas.
- Nivel local o meso en el país de tránsito: en el caso de que los marcos institucionales lo permitieran, podría suponer un aumento del consumo, de la economía, la innovación y el intercambio cultural.
- Nivel institucional o macro en los países de destino, de tránsito y de origen: pueden mitigar el decrecimiento demográfico e incidir tanto en la productividad laboral, así como en el PIB per cápita.

No obstante, los beneficios expuestos anteriormente no están garantizados (OIM, 2020) debido a que el estatus migratorio enfrenta barreras que tienen un impacto negativo tanto en su bienestar individual como en las comunidades que los acogen, por lo que se dificulta el logro de esos objetivos a nivel global (Kim et al., 2021). Entre los obstáculos encontrados figuran las restricciones de movilidad y de reunificación familiar; el acceso a los sistemas de protección social, a un trabajo digno y a

servicios básicos, como son la educación y la sanidad. Además, se enfrentan a tensiones étnicas, culturales y raciales por la condición de ser migrante (OIM, 2020).

El incremento de la movilidad humana en más de un 8% desde 2021 (ACNUR, 2022) está suponiendo nuevos retos en ámbitos que abarcan desde las esferas jurídicas, sanitarias, socioculturales, educativas hasta incluso la laboral/económica en las poblaciones que los acogen. (Terrón-Caro et al., 2022) Especialmente, en el ámbito sanitario, Purnell, (2002) destaca la importancia del desarrollo de la competencia cultural por parte de los trabajadores. Dicha competencia cultural se entiende como la capacidad de brindar cuidados basados en las características culturales de las personas a las que se atienden. Esto implica promover la comprensión cultural de las situaciones de salud-enfermedad desde las perspectivas subjetivas de los individuos (emic) como la visión de los profesionales (etic).

El modelo propuesto por Purnell, (2002) ofrece una guía flexible y multidisciplinaria para el desarrollo de estrategias e intervenciones individuales que abordan la diversidad cultural. Este enfoque permite identificar las experiencias de los profesionales de enfermería en el ámbito de la Atención Primaria, específicamente en la prestación de cuidados culturalmente competentes. Mediante un acercamiento etnográfico a sus percepciones y opiniones, se evidencia la necesidad imperante de ofrecer cuidados de calidad y culturalmente congruentes (Gil Estevan & Solano Ruíz, 2017).

Llegado este punto, cabe destacar que, en el contexto de la migración, el género desempeña un papel central en cualquier debate sobre las causas y consecuencias de la migración. Las mujeres migrantes enfrentan desafíos específicos relacionados con las expectativas de roles tradicionales, la violencia de género y la discriminación (Filler et al., 2020; Sabri et al., 2019; Terrón-Caro et al., 2022; Terrón Caro & Ortega de Mora, 2019).

En este sentido, el desarrollo de competencia cultural en el ámbito sanitario es fundamental para abordar las necesidades específicas de las mujeres migrantes o refugiadas en relación con su género. Esto implicaría

una comprensión ante sus experiencias y desafíos, y proporcionaría una atención de salud sensible y adecuada. Para ello, se deben superar esas barreras culturales y de género, y crear un entorno de atención seguro y libre de discriminación. Al implementar la competencia cultural, se promueve una atención integral que aborda las necesidades físicas, emocionales y sociales de las mujeres migrantes, mejorando así su bienestar y adaptación al nuevo entorno. (Saha et al., 2008; Terrón-Caro et al., 2022).

Son diversos los estudios que han avalado los problemas de salud mental en las poblaciones migratorias y refugiadas. (Garcíandía Imaz & Garcíandía Rozo, 2021; Hassan et al., 2016; Niner et al., 2013; Thikeo et al., 2015; Torres et al., 2013; Ziersch et al., 2020) Es por ello por lo que, al examinar la migración y la salud mental desde una perspectiva de género, se obtiene una comprensión más profunda de las complejidades y desafíos que enfrentan estas mujeres. Esto permitiría desarrollar estrategias de intervención y políticas de salud que aborden sus necesidades específicas, promoviendo su bienestar mental y social (Deger et al., 2018; Filler et al., 2020; Niner et al., 2013; Sabri et al., 2019) además de mejorar la inclusión migratoria en las sociedades de tránsito y acogida (OIM, 2020).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Identificar las problemáticas detectadas de salud mental desde una perspectiva de género entre las mujeres migrantes o refugiadas.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar las características del estudio y la muestra.
- Señalar la temática detectada de salud mental en las mujeres migrantes y refugiadas.
- Conocer las barreras encontradas que interfieren en los cuidados de salud mental en esta población.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Se realizó una revisión bibliográfica de la literatura hasta mayo inclusive de 2023. Las bases de datos consultadas fueron Pubmed, SCOPUS, WOS, Cuiden, Proquest y Ovid de artículos originales hasta mayo inclusive de 2023.

Para identificar las palabras clave más relevantes, se utilizó el Thesaurus de Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS), el cual se aplicó en todas las bases de datos mencionadas anteriormente.

El operador booleano utilizado fue “AND” para obtener una búsqueda más ampliada acerca de la temática. Así pues, el algoritmo de búsqueda utilizado en todas ellas fue ("refugees" AND "health care" AND "mental health" AND ("problem" AND "barriers") AND "women").

Se incluyeron estudios originales de acceso completo en población de sexo mujer, idioma en inglés cuya temática era la salud mental en mujeres migrantes o refugiadas. Los criterios de exclusión fueron estudios que incluyesen a otros colectivos (hombres, infantes, comparaciones con alguno de ellos u otros grupos), revisiones bibliográficas, sistemáticas y meta-análisis.

Recogida de datos:

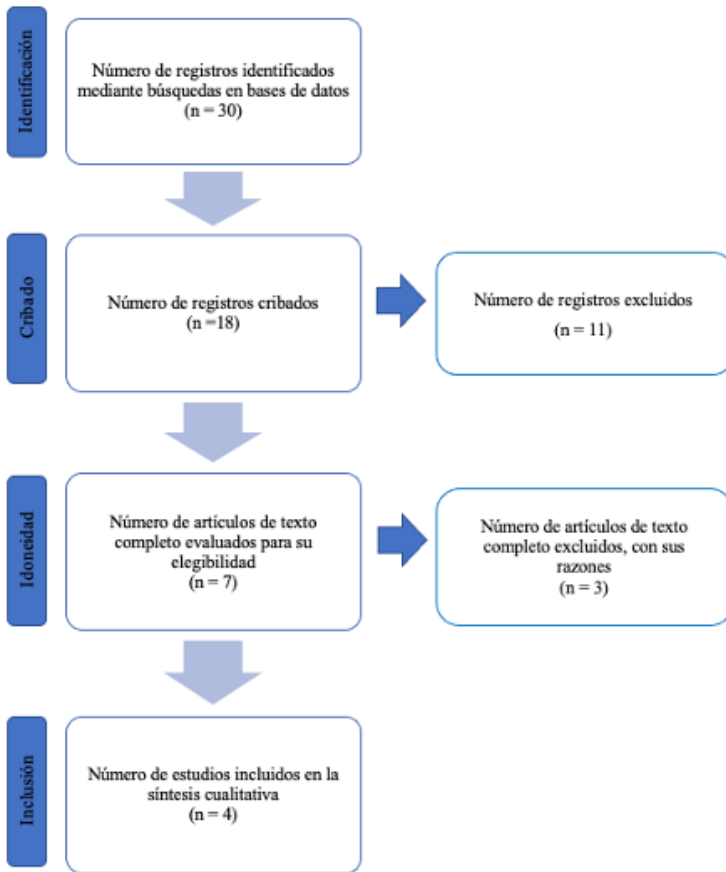
Se utilizó un Excel para la recolección de datos de las diferentes bases consultadas (título, autores y año de publicación) y de este modo identificar y eliminar los duplicados.

Para la selección de los artículos se procedió a la lectura del título y el abstract con la aplicación de los criterios de inclusión/exclusión. Con los que pasaron esta primera criba, se procedió a la lectura a texto completo. (Figura 1).

Se recogieron 3 tipos de variables:

- Variables de características del estudio y de la muestra: año de publicación, país donde se realizó el estudio, origen de las mujeres entrevistadas, diferenciación entre migrante o refugiada.
- Variables sobre salud mental: problema de salud mental identificado en el artículo.
- Variables sobre barreras identificadas que afectaran a la atención de salud mental.

FIGURA 1. Diagrama de flujo obtenido tras consultar las bases de datos



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

De un total de 30 artículos originales, tras descartar los duplicados y al aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 4 estudios. En cuanto al tipo de artículo, se trataban de artículos originales, de los cuales 3 corresponden a estudios cualitativos y uno a estudio mixto. El idioma fue el inglés en todos los casos.

La temática abordada de tres de ellos se orientó hacia la salud mental perinatal de las mujeres e identificaron la depresión postparto. Sólo uno de ellos generalizó las causas de una posible enfermedad mental. Todos ellos coinciden en que la barrera idiomática y la falta de servicios de traducción potencian un malestar psicológico, así como la falta del apoyo social. Todos los estudios se llevaron a cabo en el país receptor. (Tabla 1)

TABLA 1. Estudios seleccionados para la revisión bibliográfica

Autor y año. País.	Características dl estudio y de la muestra	Temática de salud mental	Barreras encontradas que afectan a la atención de salud mental
Donnelly et al., (2011). Canadá.	Entrevistas a diez mujeres migrantes y refugiadas (cinco nacidas en China y cinco nacidas en Sudán) que vivían con una enfermedad mental.	Experiencia en la atención de salud mental por parte de las mujeres.	Factores individuales identificados: miedo a la discriminación y estigmatización, negación de la enfermedad mental, miedo a las consecuencias del diagnóstico, desconfianza en la medicina occidental y múltiples roles y responsabilidades como mujer y madre para apoyar a la familia. Falta de servicios de interpretación profesional y de apoyo social para hacer frente a las enfermedades mentales.
O'Mahony & Donnelly, (2013) Canadá.	Entrevistas a mujeres mayores de 18 años, no europeas con estatus de inmigrante o refugiada que viven en Canadá <10 años. México 4 inmigrantes y 4 refugiadas; Brasil una inmigrante; Colombia 3 refugiadas, Costa Rica una refugiada; Filipinas una inmigrante, India y Pakistán 3 inmigrantes, China 5 inmigrantes, Este medio 6 inmigrantes, África 2 inmigrantes.	Depresión postparto de las mujeres.	Estatus migratorio: imposibilidad de trabajar, acceso limitado a los servicios de salud, clases de idioma y/o vivienda. No tener estatus: Dependier de terceras personas (vulnerabilidad a la explotación sexual, física y económica). Comportamiento de sus parejas: factor contribuyente a su depresión. Rol de cuidadora: más susceptibles a su depresión postparto.

Wiley, Blackmore, et al., (2020). Australia.	Grupo focal con mujeres afganas (n = 5 mujeres) y 17 entrevistas telefónicas semiestructuradas (5 mujeres afganas, 7 de Birmania, 3 de la India y 2 de Vietnam).	Salud mental perinatal de las mujeres.	Estigma, el idioma, el no querer aceptar ayuda, ignorar los problemas, la renuencia a compartir los problemas y la sensación de que un referente no puede resolver sus problemas, fueron razones comunes para no aceptar más apoyo.
Wiley, Gibson-Helm, et al., (2020) Australia.	Entrevista a 13 mujeres refugiadas de Afganistan.	Depresión perinatal desde la perspectiva de los profesionales de la salud.	El idioma.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los cambios a los que se enfrentan los migrantes y refugiados repercuten de manera imperante en la salud y bienestar de la propia persona (Garciandía Imaz & Garciandía Rozo, 2021). En este sentido, el abordaje de las alteraciones psicológicas y/o trastornos mentales desde el ámbito sanitario permite respetar e interpretar los problemas de salud desde un contexto biopsicosocial (Filler et al., 2020; Garciandía Imaz & Garciandía Rozo, 2021). Es decir, implica tanto al paciente como a la comunidad sanitaria en un lenguaje accesible para los usuarios, y los involucra en el desarrollo de un plan de tratamiento en el que ambos intervienen en la toma de decisiones (Saha et al., 2008).

En general, los estudios seleccionados abordan aspectos importantes relacionados con la salud mental perinatal en mujeres migrantes y refugiadas, desde las experiencias y barreras percibidas por las propias mujeres hasta la perspectiva de los profesionales de la salud. Estos enfoques multidimensionales permiten una comprensión más completa de los desafíos y oportunidades en la detección y atención de la salud mental en esta población (Garciandía Imaz & Garciandía Rozo, 2021; Kim et al., 2021; Ziersch et al., 2020).

Los hallazgos de estos estudios contribuyen a la literatura existente y brindan información valiosa para el desarrollo de programas y políticas de salud mental perinatal inclusiva y culturalmente sensible. Además, a pesar de presentar características diversas en términos de ubicación geográfica, tipo de estudio y características de la muestra, tuvieron en

consideración las entrevistas (presenciales y telefónicas), en el idioma preferente de las participantes, para recabar más información y detectar las barreras identificadas.

Así pues, Donnelly et al., (2011) y O'Mahony & Donnelly, (2013) realizaron estudios cualitativos en Canadá, centrándose en mujeres migrantes y refugiadas con enfermedad mental y depresión posparto, respectivamente. Ambos estudios utilizaron entrevistas en profundidad y exploraron las experiencias de estas mujeres en el contexto canadiense.

En el de Willey, Blackmore, et al., (2020) llevaron a cabo un estudio de evaluación cualitativa en Australia, específicamente con mujeres afganas, utilizando grupos focales y entrevistas telefónicas semiestructuradas. El objetivo era evaluar la aceptabilidad y factibilidad de un programa de detección de salud mental perinatal. Y por último, el de Willey, Gibson-Helm, et al., (2020) también realizado en Australia, utilizaron una metodología mixta secuencial para evaluar la percepción de los profesionales de la salud sobre la implementación de la detección de salud mental perinatal para mujeres de origen refugiado.

Cabe destacar que, en lo que se refiere al país donde se realizaron los estudios, a pesar de que cada vez hay una mayor migración hacia los países europeos (OIM, 2023b) nuestros resultados se centran en América del Norte y en Oceanía. Ello destaca la necesidad de investigar en el continente europeo desde una perspectiva de género en el ámbito de la salud mental, ya que, por el hecho de ser mujer se van a determinar unas necesidades específicas y se debe contemplar así para poder ofertar unos cuidados de calidad (Filler et al., 2020; Sabri et al., 2019; Terrón-Caro et al., 2022).

En cuanto a las características de las muestras de los estudios seleccionados, se entrevistaron a mujeres migrantes y refugiadas de diversas nacionalidades, como son China, Sudán, México, Brasil, Colombia, Costa Rica, Filipinas, India, Pakistán, Afganistán, Birmania y Vietnam (Donnelly et al., 2011; O'Mahony & Donnelly, 2013; Willey, Blackmore, et al., 2020; Willey, Gibson-Helm, et al., 2020). Esta heterogeneidad de etnicidad ha permitido tener una visión global acerca de las experiencias

y sentimientos que han afrontado estas mujeres en torno a la atención en salud mental en el país receptor.

Sin embargo, estas investigaciones presentan algunas limitaciones metodológicas que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados, como es la dificultad en la generalización de los hallazgos a una población más amplia debido al tamaño muestral que presentan todas ellas. En el estudio de Donnelly et al., (2011), se observa un tamaño reducido de la muestra al entrevistar a diez mujeres migrantes y refugiadas. Además, la naturaleza cualitativa del estudio limita la cuantificación y generalización estadística de los resultados. En el estudio de O'Mahony & Donnelly, (2013), el tamaño reducido y la composición de la muestra al entrevistar a 30 mujeres no europeas plantean preocupaciones sobre la representatividad de la población migrante y refugiada en Canadá. Además, como toda la metodología de etnografía crítica utilizada, puede verse influenciada por la subjetividad del investigador y presentar sesgos en la interpretación de los datos (Hernández Carrera, 2014). En el de Willey, Blackmore, et al., (2020) el tamaño reducido y la composición de la muestra, con un grupo focal de sólo cinco mujeres afganas y entrevistas telefónicas limitadas, también pueden afectar la representatividad de las experiencias de salud mental perinatal de las mujeres migrantes y refugiadas en general. Además, la dependencia del reporte de las participantes puede introducir sesgos y falta de precisión en la autopercepción y el recuerdo (Hernández Carrera, 2014). Y por último, en el estudio de Willey, Gibson-Helm, et al., (2020), el tamaño reducido de la muestra al entrevistar a 13 mujeres refugiadas de Afganistán también limita la generalización de los resultados a otras poblaciones de mujeres migrantes y refugiadas. Además, la dependencia de la perspectiva de los profesionales de la salud puede introducir sesgos y limitaciones en la comprensión de las experiencias de estas mujeres. Es por ello por lo que pensamos que dichas limitaciones subrayan la importancia de realizar investigaciones más amplias y representativas que aborden las diversas dimensiones de la salud mental en esta población. Del mismo modo, sería imprescindible ampliar a otros continentes como el Europeo al verse aumentados los datos de migración (OIM, 2023b).

También tiene especial relevancia, como refieren Garciandía Imaz & Garciandía Rozo, (2021) la forma en que el fenómeno migratorio genera emociones, sentimientos, duelos y procesos psicopatológicos que van a afectar directamente a la salud física, psíquica y mental de las personas. Al analizar la salud mental en mujeres migrantes y refugiadas, nuestros resultados muestran diversas perspectivas y preguntas de investigación. Pero para nuestro asombro, tres de los cuatro se caracterizan por el periodo perinatal (O'Mahony & Donnelly, 2013; Willey, Blackmore, et al., 2020; Willey, Gibson-Helm, et al., 2020). Esto nos incita a pensar que se ha profundizado poco en la salud mental de la mujer más allá del rol reproductivo.

Así pues, mientras que Donnelly et al., (2011) se centra en comprender las experiencias de atención de salud mental de las mujeres migrantes y refugiadas, investigando cómo acceden a los servicios de salud y las redes de apoyo social, así como las barreras percibidas para acceder a la atención de salud mental; O'Mahony & Donnelly, (2013) exploran cómo los factores culturales, sociales, políticos, históricos y económicos influyen en la búsqueda de ayuda para manejar la depresión posparto en mujeres inmigrantes y refugiadas. Analiza cómo estas influencias se entrelazan con la etnia, el género y la clase social.

Los otros dos estudios se complementan entre ellos al mostrar por un lado la perspectiva de las usuarias y por otro la de los profesionales sanitarios en la depresión perinatal (Willey, Blackmore, et al., 2020; Willey, Gibson-Helm, et al., 2020). El primer artículo se centra específicamente en la salud mental perinatal de mujeres de origen refugiado, evaluando la factibilidad y aceptabilidad de un programa de detección digital. Se examinan las experiencias de las mujeres en la detección de salud mental durante el embarazo, las barreras y facilitadores para acceder a la atención continua de salud mental, y las mejoras propuestas en el programa, como el desarrollo de versiones de audio. Y en el segundo, Willey, Gibson-Helm, et al., (2020) analizan la perspectiva de los profesionales de la salud sobre la depresión perinatal en mujeres de origen refugiado. Al evaluar la aceptabilidad y viabilidad de un programa de detección de salud mental perinatal desde la perspectiva de los profesionales sanitarios en base a las vivencias de las mujeres participantes, se está

implementando la competencia cultural como mejora del sistema del país receptor (Filler et al., 2020; Sabri et al., 2019).

Por ende, en lo que se refiere a estudios de la mujer, coincidimos con Terrón-Caro et al., (2022) quienes destacan que en las investigaciones e intervenciones que se han realizado a lo largo de los años, se han visto envueltas en un sesgo androcéntrico recurrente, el cual ha invisibilizado a las mujeres migrantes con sus características y situaciones específicas vividas por ellas. Además, según Eguiluz, (2021) hay tres conceptos claves que se relacionan con la salud mental de las mujeres. Estos fueron el rol de ama de casa-madre, el rol de salud sexual-reproductiva y por último el de las vulnerabilidades y riesgos laborales. Pensamos que quizás esta sea la causa por la cual tres de nuestros hallazgos se centren en lo que ha determinado siempre a la mujer, su rol reproductivo (O'Mahony & Donnelly, 2013; Willey, Blackmore, et al., 2020; Willey, Gibson-Helm, et al., 2020); y sólo el de Donnelly et al., (2011) escape a ello.

En esta coyuntura, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS 5) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas adquiere relevancia. Este objetivo se centra en la igualdad de género y destaca la importancia de abordar las desigualdades de género en todos los aspectos del desarrollo sostenible. Es más, reconoce que la brecha de género se refleja en cada uno de los ODS y que los avances en la eliminación de este resquicio son fundamentales para lograr la sostenibilidad (Sachs et al., 2018; Terrón Caro & Ortega de Mora, 2019; UN Women, 2018).

Por lo tanto, ambos aspectos, la “igualdad de género” y la “salud y bienestar”, están interconectados y se reflejan en los ODS 5 y 3 respectivamente. Reconocer la importancia de abordar estas áreas, requiere el desarrollo de un modelo discursivo y metodológico que incorpore el género en la investigación y formación (San Miguel Abad, 2018). Al mismo tiempo, se deben incluir indicadores de género en todos los ODS para avanzar hacia una mayor igualdad y sostenibilidad (Sachs et al., 2018; Terrón-Caro et al., 2022; Terrón Caro & Ortega de Mora, 2019; UN Women, 2018).

En cuanto a lo que se refiere a las barreras que enfrentan las mujeres migrantes y refugiadas en relación con su salud mental, los estudios revisados ofrecen una visión detallada y complementaria que se expondrán a

continuación. Todos coinciden en que estas barreras tienen un impacto significativo en el acceso a la atención de salud mental y en su capacidad para buscar ayuda y recibir el apoyo necesario, empezando por la barrera idiomática (Donnelly et al., 2011; O'Mahony & Donnelly, 2013; Willey, Blackmore, et al., 2020; Willey, Gibson-Helm, et al., 2020).

El idioma dificulta el acceso a los servicios de salud mental y la comunicación efectiva con los proveedores de atención (Filler et al., 2020; Sabri et al., 2019). Pueden inferir la comunicación efectiva y limitar la capacidad de las mujeres para expresar sus preocupaciones y necesidades (Terrón-Caro et al., 2022; Terrón Caro & Ortega de Mora, 2019). Al adaptar la metodología de entrevista al idioma preferente de la mujer encuestada y con traductores conocedores del ámbito sanitario, se ha conseguido una gran fortaleza. El ajuste lingüístico ha permitido que las mujeres se expresen libremente y no se omita parte de la información revelada. (Donnelly et al., 2011; O'Mahony & Donnelly, 2013; Willey, Blackmore, et al., 2020; Willey, Gibson-Helm, et al., 2020).

En el estudio de Willey, Gibson-Helm, et al., (2020), que se centró en la perspectiva de los profesionales de la salud, se identificaron barreras relacionadas con el lenguaje y la comunicación. El idioma se destacó como una barrera importante que dificulta la implementación de programas de detección de salud mental perinatal. La falta de recursos y capacitación en el idioma puede limitar la capacidad de los profesionales sanitarios para comunicarse de manera efectiva con las mujeres migrantes y refugiadas. Además, se mencionó la necesidad de desarrollar versiones de audio traducidas como una solución para abordar las barreras del idioma. El estudio también resalta la importancia de la capacitación, los recursos y el apoyo organizacional para garantizar la sostenibilidad de los programas de detección de salud mental perinatal. Estas barreras destacan la necesidad de abordar los desafíos relacionados con el idioma y la comunicación para mejorar la implementación y la atención de salud mental para las mujeres migrantes y refugiadas.

Otra barrera significativa concurrente en dos de ellos es el estigma social asociado a la enfermedad mental. Para entender cómo confluyen, es necesario recurrir a Goffman, (1963) quien supo identificar tres tipos de estigmas que influían en las jerarquías de poder dentro de la sociedad

determinando a los grupos dominantes y los dominados. Los diferenció en abominaciones del cuerpo (deformidades físicas), defectos del carácter individual (p. ej., adicción, homosexualidad, encarcelamiento) y estigma tribal (p. ej., raza, nación y religión). En este caso, la enfermedad mental podríamos ubicarla en un defecto de carácter individual, amplificado por un lado por la etnia a la que pertenezca la persona (estigma tribal) y por otro al hecho de ser mujer como grupo más vulnerable dentro de las jerarquías de poder dentro de la sociedad. Todo ello desencadena la creación de un subgrupo con mayor vulnerabilidad dentro del contexto migratorio. En consecuencia, las mujeres pueden tener miedo a la discriminación y estigmatización, lo que limita su disposición a buscar ayuda y revelar su condición de salud mental (Donnelly et al., 2011; Willey, Blackmore, et al., 2020). Dicho estigma puede llevar a las mujeres a ignorar o negar sus problemas de salud mental, lo que dificulta su acceso a la atención y al apoyo necesario (Willey, Blackmore, et al., 2020).

El estatus migratorio también se menciona como una barrera. Las mujeres que tienen un estatus migratorio inferior pueden enfrentar dificultades en su vida diaria y temores de deportación, lo que afecta su bienestar y acceso a servicios de salud (O'Mahony & Donnelly, 2013). Además, las dificultades en las relaciones de pareja y las expectativas de roles familiares tradicionales (Donnelly et al., 2011; O'Mahony & Donnelly, 2013) también se mencionan como barreras que influyen en la percepción de apoyo y la capacidad de las mujeres para hacer frente a la depresión posparto (O'Mahony & Donnelly, 2013).

Otras barreras según destaca Donnelly et al., (2011) incluyen la desconfianza en la medicina occidental. En línea con esta idea Willey, Blackmore, et al., (2020) defienden que la renuencia a compartir los problemas y la sensación de que un referente no pueda resolver sus problemas constituyen barreras comunes para no aceptar más apoyo. A pesar de estas barreras, este estudio encontró que su programa de detección de salud mental perinatal fue factible y aceptable para las mujeres, lo que resalta la importancia de abordar estas barreras para mejorar el acceso y la atención de salud mental para las mujeres migrantes y refugiadas.

Por otro lado, O'Mahony & Donnelly, (2013) se centraron en explorar cómo los factores culturales, sociales, políticos, históricos y económicos

se entrelazan con la etnia, el género y la clase para influir en las formas en que las mujeres migrantes y refugiadas buscan ayuda para manejar la depresión posparto. Entre las barreras identificadas se encuentran las inequidades en el acceso a oportunidades laborales y servicios de salud, lo que dificulta el acceso a los recursos necesarios. También se destaca la presencia de disparidades de género que afectan las prácticas de atención médica y limitan el acceso a los servicios de salud mental.

Estas barreras resaltan la importancia de abordar los aspectos estructurales, de género y migratorios que afectan la salud mental y el acceso a servicios de las mujeres migrantes y refugiadas. La salud es un derecho humano inalienable y un componente esencial para lograr el desarrollo humano sostenible. La promoción de la salud contribuye al desarrollo de las naciones al mejorar el rendimiento educativo, fomentar el empleo productivo, reducir los costos de atención médica y aumentar la cohesión social (OIM, 2020; UN Women, 2018).

A pesar de no haber limitado en un periodo concreto la búsqueda en esta revisión bibliográfica, se han hallado pocos resultados. Sin embargo, esta investigación tan exhaustiva ha permitido detectar la laguna científica en esta temática más allá del periodo perinatal. Asimismo, al confirmar que han aumentado los casos de migración en Europa y Asia principalmente, refuerza la necesidad de implementar este tipo de investigaciones para dar una respuesta productiva a la situación migratoria. La inversión en atención primaria sanitaria continuará con la mejora de la salud en todos los sectores sociales y reducirá las desigualdades dentro del mismo país como entre los países de tránsito y receptores (Terrón Caro & Ortega de Mora, 2019).

6. CONCLUSIONES

A partir de esta revisión bibliográfica, se han extraído varias conclusiones relacionadas con los objetivos planteados. En cuanto a las características de la muestra y del estudio, se observa que existen diferencias en términos de tamaño de la muestra y composición, lo que resalta la necesidad de investigaciones más amplias y representativas con especial atención en Europa. En cuanto a la temática de salud mental, destaca la

importancia de abordar específicamente la salud mental perinatal de las mujeres migrantes y refugiadas, sin embargo, se ha identificado una falta de investigación en otras áreas. Este hecho ha limitado la comprensión de los diversos desafíos que enfrentan las mujeres migrantes en relación con su salud mental. Por este motivo, proponemos ampliar la evidencia científica y adoptar una perspectiva de género, de esta forma será posible abordar de manera más eficaz las necesidades específicas de estas mujeres y garantizar que reciban el apoyo necesario para su bienestar psicológico.

Además, se han identificado diversas barreras que afectan los cuidados de salud mental en esta población, como el idioma, la discriminación y los factores relacionados con el estatus migratorio. Estas barreras subrayan la necesidad de políticas y programas que aborden estos desafíos y promuevan un apoyo integral para el bienestar psicológico de las mujeres migrantes y refugiadas. En resumen, la falta de investigación en áreas más allá de la salud mental perinatal ha limitado la comprensión de los diversos desafíos que enfrentan las mujeres migrantes en relación con su salud mental. Al ampliar la evidencia científica y adoptar una perspectiva de género, será posible abordar de manera más eficaz las necesidades específicas de estas mujeres y garantizar que reciban el apoyo necesario para su bienestar psicológico.

7. REFERENCIAS

- ACNUR. (2022). ACNUR: Las cifras de desplazamiento forzado en el mundo alcanzan un nuevo máximo y confirman una década de incrementos. UNHCR The UN Refugee Agency. <https://www.acnur.org/noticias/news-releases/acnur-las-cifras-de-desplazamiento-forzado-en-el-mundo-alcanzan-un-nuevo>
- Deger, V. B., Ertem, M., Durmus, H., Cifci, S., & Balci, E. (2018). Maternal safety of syrian refugees in Southeast Turkey. *Anatolian Journal of Family Medicine*, 1(2), 56–61. <https://doi.org/10.5505/anatoljfm.2018.03521>
- Donnelly, T. T., Hwang, J. J., Este, D., Ewashen, C., Adair, C., & Clinton, M. (2011). If i was going to kill myself, i Wouldn't be calling you. I am asking for help: Challenges influencing immigrant and refugee women's mental health. *Issues in Mental Health Nursing*, 32(5), 279–290. <https://doi.org/10.3109/01612840.2010.550383>

- Eguiluz, I. (2021). Entre Ulises y Penélope: integrar la perspectiva de género en los estudios sobre la salud mental de las mujeres migrantes. *REMHU: Revista Interdisciplinaria Da Mobilidade Humana*, 29(63), 159–177. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006310>
- Filler, T., Jameel, B., & Gagliardi, A. R. (2020). Barriers and facilitators of patient centered care for immigrant and refugee women: A scoping review. *BMC Public Health*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09159-6>
- Garciandía Imaz, J. A., & Garciandía Rozo, I. (2021). Semiología de la Migración. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.05.007>
- Gil Estevan, M. D., & Solano Ruíz, M. del C. (2017). La aplicación del modelo de competencia cultural en la experiencia del cuidado en profesionales de Enfermería de Atención Primaria. *Atencion Primaria*, 49(9), 549–556. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2016.10.013>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. In Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hassan, G., Ventevogel, P., Jefe-Bahloul, H., Barkil-Oteo, A., & Kirmayer, L. J. (2016). Mental health and psychosocial wellbeing of Syrians affected by armed conflict. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(2), 129–141. <https://doi.org/10.1017/S2045796016000044>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La Investigación Cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- IOM. (2023). *Healthy Migrants in Healthy Communities*. ONU Migración. <https://www.iom.int/migration-health>
- Kim, W., Yalim, A. C., & Kim, I. (2021). “Mental Health Is for Crazy People”: Perceptions and Barriers to Mental Health Service Use among Refugees from Burma. *Community Mental Health Journal*, 57(5), 965–972. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00700-w>
- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (2021). Informe sobre las migraciones en el mundo 2022 (pp. 1–564). Organización Internacional para las Migraciones (OIM). <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el->
- Niner, S., Kokanovic, R., & Cuthbert, D. (2013). Displaced Mothers: Birth and Resettlement, Gratitude and Complaint. *Medical Anthropology: Cross Cultural Studies in Health and Illness*, 32(6), 535–551. <https://doi.org/10.1080/01459740.2013.769103>
- O’Mahony, J. M., & Donnelly, T. T. (2013). How does gender influence immigrant and refugee women’s postpartum depression help-seeking experiences? *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(8), 714–725. <https://doi.org/10.1111/jpm.12005>

- OIM. (2020). *Estrategia institucional de la OIM sobre migración y desarrollo sostenible* (p. 52). INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. <https://publications.iom.int/books/estrategia-institucional-de-la-oim-sobre-migracion-y-desarrollo-sostenible>
- OIM. (2023a). *Diálogo internacional sobre la migración 2023: Impulsar la movilidad humana en apoyo de los objetivos de desarrollo sostenible*. ONU Migración. <https://www.iom.int/es/dialogo-internacional-sobre-la-migracion-2023-impulsar-la-movilidad-humana-en-apoyo-de-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- OIM. (2023b). *ONU Migración*. ONU Migración. <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>
- Purnell, L. (2002). The Purnell Model for Cultural Competence. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 193–196. <https://doi.org/10.1177/10459602013003006>
- Sabri, B., Njie-Carr, V. P. S., Messing, J. T., Glass, N., Brockie, T., Hanson, G., Case, J., & Campbell, J. C. (2019). The weWomen and ourCircle Randomized Controlled Trial Protocol: A Web-based Intervention for Immigrant, Refugee and Indigenous Women with Intimate Partner Violence Experiences. *Contemporary Clinical Trials*, 76, 79–84. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2018.11.013>.The
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., & Fuller, G. (2018). SDG Index and Dashboards Report 2018: Global Responsibilities. In *Sustainable Development Report 2018*. New York: Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network (SDSN). www.pica-publishing.com
- Saha, S., Beach, M. C., & Cooper, L. A. (2008). Patient centeredness, cultural competence and healthcare quality. *Journal of the National Medical Association*, 100(11), 1275–1285. [https://doi.org/10.1016/S0027-9684\(15\)31505-4](https://doi.org/10.1016/S0027-9684(15)31505-4)
- San Miguel Abad, N. (2018). De Beijing a la Agenda 2030: aprendizajes para la transversalidad del enfoque GED o “Género en desarrollo” en las políticas públicas. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2, 7–17. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9850>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., & Ortega-de-Mora, F. (2022). Voces De Mujeres Migrantes. Enfoque De Género En El Análisis Migratorio. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(31), 3–20. <https://doi.org/10.12795/cp.2022.i31.v1.01>
- Terrón Caro, M. T., & Ortega de Mora, F. (2019). Proyectos europeos sobre migración y género. Análisis de los últimos avances. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 47–60. <https://doi.org/10.15648/coll.1.2019.4>

- Thikeo, M., Florin, P., & Ng, C. (2015). Help Seeking Attitudes Among Cambodian and Laotian Refugees: Implications for Public Mental Health Approaches. *Journal of Immigrant and Minority Health, 17*(6), 1679–1686. <https://doi.org/10.1007/s10903-015-0171-7>
- Torres, S., Spitzer, D. L., Labonté, R., Amaratunga, C., & Andrew, C. (2013). Community health workers in Canada: Innovative approaches to health promotion outreach and community development among immigrant and refugee populations. *Journal of Ambulatory Care Management, 36*(4), 305–318. <https://doi.org/10.1097/JAC.0b013e3182a5480f>
- UN Women. (2018). *Turning promises into action: Gender equality in the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2018/2/gender-equality-in-the-2030-agenda-for-sustainable-development-2018>
- Willey, S. M., Blackmore, R. P., Gibson-Helm, M. E., Ali, R., Boyd, L. M., McBride, J., & Boyle, J. A. (2020). “If you don’t ask ... you don’t tell”: Refugee women’s perspectives on perinatal mental health screening. *Women and Birth, 33*(5), e429–e437. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2019.10.003>
- Willey, S. M., Gibson-Helm, M. E., Finch, T. L., East, C. E., Khan, N. N., Boyd, L. M., & Boyle, J. A. (2020). Implementing innovative evidence-based perinatal mental health screening for women of refugee background. *Women and Birth, 33*(3), e245–e255. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2019.05.007>
- Ziersch, A., Freeman, T., Javanparast, S., Mackean, T., & Baum, F. (2020). Regional primary health care organisations and migrant and refugee health: the importance of prioritisation, funding, collaboration and engagement. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 44*(2), 152–159. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12965>

LAS RADIOCOMUNICACIONES COMO UN RECURSO COMPLEMENTARIO PARA SORTEAR LAS FRONTERAS EN LA ASISTENCIA SANITARIA A BORDO

RAQUEL ESTHER REY CHARLO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La salud laboral definida como la detección de factores de riesgos y prevención de enfermedades en los trabajos según se recoge en la Organización Mundial de la Salud (OMS), también llega al ámbito de los trabajadores del mar, regulados por su Régimen Especial de la Seguridad Social que es gestionada por el Instituto Social de la Marina (ISM), a través del Real Decreto Ley 36/1978.

Cuando la gente de mar está en tierra, cuentan con atención médica como cualquier persona ajena al mar, pero sin embargo cuando se encuentran navegando, su consulta médica es a través del Centro Radiomédico, de centros del ISM extranjero o por buques hospitales. En el caso de España, se dispone del buque Esperanza del Mar y Juan de la Cosa (Ferrer-Roca, 2008) (Aranda, 2012). Y si se trata aspectos preventivos se dispone de campañas divulgativas, estudios epidemiológicos, cursos de formación y como no, de los reconocimientos médicos antes del embarque (RMPE), regulados por el Real Decreto 1696/2007.

A nivel europeo, está la European Network for Workplace Health Promotion (ENWHP). Se trata de una red de organizaciones y personas que detalla la salud laboral como al conjunto de esfuerzo realizado por los empresarios, trabajadores y la sociedad en sí, con la finalidad de mejorar la salud y el bienestar en el trabajo ((Romero Paredes, 2019).

Para poder entender como se ha llegado a estas medidas sanitarias, es inevitable reflexionar sobre la evolución histórica de la Navegación a lo largo de los siglos, que va cogida de la mano de los múltiples problemas sanitarios que surgieron como consecuencia de encontrarse en un medio hostil como es el mar.

1.1. ÉPOCAS DE LA NAVEGACIÓN

Para Goethe se puede diferenciar tres épocas: la época de propulsión a remos, la época de propulsión por vela y la época de la propulsión por maquinas (Goethe et al., 2012).

1.1.1. Época de propulsión a remos

Comprende una época donde predominan los buques cuyo desplazamiento era la propulsión por remo. Eran unos buques utilizados para la guerra, el comercio y piratería. Se extiende desde los comienzos de la Navegación hasta mediados del siglo XV, aunque con posterioridad a esta fecha no desaparecen totalmente las galeras.

Las primeras galeras, caracterizadas por ser largas y estrechas tan solo tenían una fila de remeros, por lo que en los combates la agilidad de los barcos y la velocidad era primordial. Cabe destacar que los remeros podían ser esclavos, prisioneros de guerra o condenados a galeras. La competitividad entre las naves era tal, que los avances de aquella época era la construcción de múltiples bancos de remeros, llegando a ser hasta 170 remeros.

Se tratan de buques que permanecían cerca de las costas para reabastecerse de agua y alimentos. La vida en ellas era dura, se encontraban en unas situaciones y en unas condiciones higiénicas-sanitarias insalubres. La alimentación se basaba en galletas, pan a medio fermentar y habas, en definitivo una malnutrición. Por puntualizar curiosidades de la época, en tiempo de los romanos, las normas higiénicas que había consistía en bañarse un par de veces al día, no beber alcohol y una dieta establecida dependiendo si era verano o invierno (Roig Macias, 2017).

En las galeras se podía encontrar el perfil del barbero, el cual se encargaba de rapar a navaja el pelo y las barbas de los remeros, y en ocasiones

del cuidado de los heridos. Los servicios sanitarios en época de combate, consistía en la recuperación y cuidado de los remeros, y una vez llegado a tierra eran evacuados al hospital (Gracia Rivas, 1995) (Marañón, 1972).

1.1.2. Época de propulsión por vela

La transición de la galera al buque de vela, va ligada con la fascinación que se tenía al mar y por el descubrimiento de América, se construyen buques de altura capaces de cruzar el Océano Atlántico, introduciéndose claramente la propulsión por velas.

El número de la tripulación debe de ser mayor como consecuencia del gran tamaño de las velas, de la necesidad de llevar artilleros para manipular los cañones que llevaban para los posibles abordajes en el viaje, para el momento del desembarque en el nuevo mundo, y como no, para prevenir posibles bajas durante la navegación por accidentes o enfermedades.

Al ser una época de descubrimientos y de agotadoras travesías, comienzan a aparecer enfermedades como el escorbuto, epidemias... todo como consecuencia de la malnutrición, la suciedad, la humedad del buque. También es consecuencia de ello la mezcla de los excrementos con la orina que se juntaban en la sentina³³⁹ del buque que producen putrefacción y un olor infernal. Fueron muchos los que investigaron sobre las enfermedades que aparecían, pero no podemos dejar de destacar a James Lind³⁴⁰ (1716-1794), el cual fue considerado como el padre de la Medicina Náutica por muchos otros autores (Cowan, 2010).

En el S.XVIII los avances ocasiona la presencia de los cirujanos a bordo de los buques, luego dará lugar al cuerpo de cirujano y se creará el Real Colegio de Cirujanos.

³³⁹ Se denomina sentina al espacio en la parte inferior del buque, donde se juntan todas las aguas procedentes de distintas partes del buque.

³⁴⁰ James Lind, estuvo junto al Capitán Cook en su segundo viaje. Fue un gran investigador del escorbuto, publicó "A Treatise of the scurvy" en 1753. Estuvo destinado en el Hospital Naval Británico de Haslar donde siguió sus investigaciones, sobretodo sobre los ingresos en el hospital por escorbuto, fiebre o enfermos en general (Lobera, 2017) (LA ANTÁRTIDA, n.d.).

1.1.3. Época de propulsión por máquina

Con la llegada de la máquina al buque producirá una revolución. Por un lado, solucionará determinados problemas higiénicos de antaño, al reducir el tiempo de navegación, ya que reducía un poco la problemática del agua potable y las provisiones.

Pero, por otro lado, dará origen a una serie de nuevas dificultades. Nos encontramos con problemas de espacio como consecuencia del gran tamaño de la sala de máquinas, la rueda de paleta, a parte del espacio necesario para el carbón y el agua para el mantenimiento de la máquina. Pero dichas máquinas a su vez proporcionaba una gran cantidad de calor que ocasionaba al fogonero grandes golpes de calor.

En el último tercio del siglo XIX la Marina Mercante tiene mejoras en las condiciones de vida a bordo, al inaugurarse el Servicio Marítimo Postal de El Havre a New York (Piniella Corbacho, 1995).

El agua potable en el buque siempre fue un gran problema tanto para su transporte como para su conservación. Los griegos y romanos la llevaban en pieles de cabra o sacos de cuero, luego se pasó a barriles, pero no sería hasta 1815 cuando aparecieran los primeros depósitos de hierro para transportarla, y hoy en día las plantas potabilizadoras.

1.2. MÉDICOS A BORDO

Existe variadas informaciones algunas verdaderas otras falsas sobre el médico naval. En el periodo romano se supone que por cada 200 hombres había un médico naval, en la alta edad media no se encuentra información sobre los médicos, sin embargo, en la baja aparece el maestro Gualtieri como médico en las galeras venecianas. Y en la edad moderna, nos encontramos en una época de exploraciones.

Se va a destacar la medicina naval de tres países;

Francesa:

- 1628, a partir de ese año los cirujanos deben pasar un examen ante los “Chirurgiens Jurés”.
- 1655, aparece un decreto donde se prohíbe el embarque a los médicos que no pasan el examen.
- 1681, ya se empieza a publicar cosas sobre los problemas sanitarios en “Grande Ordonnance de la Marine”.

Británica:

- 1588, para la supervisión sanitaria de la flota británica hay cuatro médicos.
- 1805, la Royal Navy solo quiere a médicos titulados en sus buques.
- 1830, al tratarse de una época de emigración, aparece una nueva ley sanitaria para los buques de emigrantes.
- 1859, la Royal Navy considera a los médicos navales, oficiales.

Española:

- 1571, en la batalla de Lepanto, aparece una galera hospital bajo la supervisión de un cirujano.
- Entre los años 1708-1728 en la armada española aparecen cirujanos mayores como Fray Ambrosio, Jean Lacombe...y se crea el cuerpo de cirujanos de la armada.

En la actualidad, los médicos navales civiles los podemos encontrar en buques de crucero o buques especializados (buques hospitales)

Para finalizar este recorrido por la historia de la navegación, nos adentramos en el presente, el Servicio Radio-Médico.

2. SERVICIOS RADIO-MÉDICO

Como se ha comentado, a veces se producen lesiones o cualquier otra patología a bordo, y se carece de médicos o personal cualificado, este es el caso de los buques mercantes.

FIGURA 1. Botiquín tipo C



Fuente: Jefe de Máquina (compañía Balearia)

Por estas circunstancias, se requiere contar con un centro en tierra para asesoramiento médico a través de un sistema de radiocomunicaciones, lo cual conlleva a tener a bordo a un personal cualificado y capacitado para manipular los equipos de radiocomunicación y capaz de interactuar

con el centro, así mismo debe llevar un botiquín³⁴¹ de medicamentos y equipos/dispositivos médicos.

En los comienzos, la responsabilidad de cualquier tratamiento médico o cura a bordo, estaba en manos de la experiencia y los limitados conocimientos del capitán.

Posteriormente, gracias a la introducción de la Radiotelegrafía por Marconi en 1897, se implantaron las primeras estaciones de radio costeras y los buques fueron equipados con radio. Después de las distintas experiencias al respecto, sería en 1899 cuando el buque “Saint Paul” se convertiría en el primer buque en llevar la telegrafía a bordo (González & Corbacho, 2015) (Charlo, 2023).

Desde ese momento, las radiocomunicaciones se extendieron por todas las empresas de transporte marítimo y seguridad. Por tanto, la posibilidad de poderse comunicar con el continente o entre buques se hizo realidad.

Las radiocomunicaciones fueron usadas para realizar rescates en los accidentes marítimos, es de recordar en 1900 el caso del rompehielos “Yermak” que rescató a unos pescadores tras recibir una llamada de socorro (Szymanczyk, 2013).

En 1909, el buque británico RMS Republic colisionó con el italiano SS Florida, pero realizó la primera llamada de socorro CQD desde su equipo telegráfico, lo cual salvó vidas.

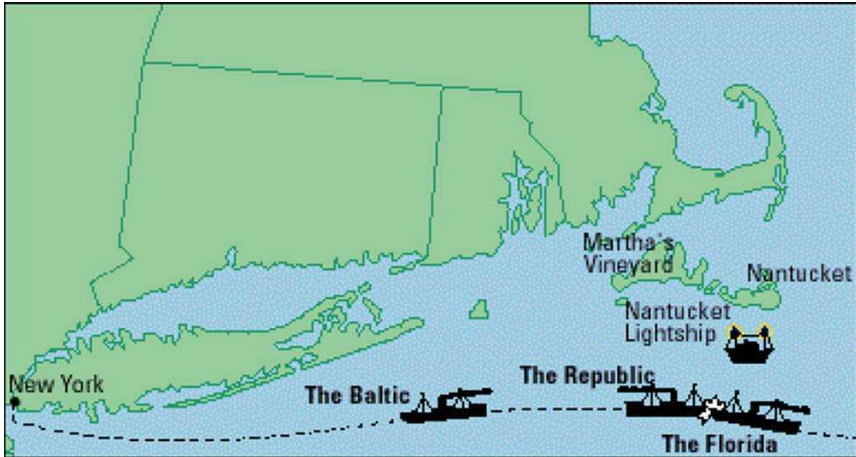
Tras el siniestro del Titanic en 1912, se produjo un cambio en las radiocomunicaciones. Se estableció a través de unas Conferencias Telegráficas Internacional una serie de normativa de obligado cumplimiento. También las autoridades marítimas buscaron medidas de seguridad y para ello elaboraron una normativa que surgió del primer Convenio

³⁴¹ El BOE define botiquín como “los medicamentos, el material médico y la estructura o soporte donde se almacena y protege el mencionado contenido”.

El Real Decreto 258/1999 y el Real Decreto 568/2011 establecen todo lo relacionado con el botiquín a bordo, es decir, que tipo debe de llevar dependiendo de la actividad del buque, las revisiones que se debe de realizar periódicamente, su contenido, documentación adjunta...

Internacional de la Seguridad de la Vida Humana en la Mar (SOLAS), en 1914 (Charlo, 2022a).

FIGURA 2. Colisión entre RMS Republic y SS Florida



Fuente: PBS.Org

En los comienzos, las consultas sobre accidentes a bordo, consistían en el asesoramiento que se obtenía de los buques que sí llevaban médico a bordo (barcos transatlánticos o grandes líneas de cruceros con pasajeros) o a través de radioperadores costeros. Debido a la falta de procedimientos, se desarrolló mucho las iniciativas.

Una de ellas a recordar es cuando en 1920, el Seaman's Union Institute de Nueva York, dirigido por Janet Lord Roper, en respuesta a un gran número de solicitudes de ayuda por parte de los marinos, le conceden una licencia de radio comercial (KDKF), proporcionando atención médica a la tripulación de los buques en el mar.

FIGURA 3. *Seamans Unids Institute de Nueva York*



Fuente: Seamenschurch.org

Tuvo tanto existo esta iniciativa que otros países costeros constituyeron sus propios servicios médicos de radio, como es el caso de Suecia en 1922, Holanda en 1930 y Alemania en 1931.

La experiencia a nivel internacional llegaría de la mano del Centro Internazionale Radio Médico (CIRM) de Italia, también conocido como The Italian Telemedical Maritime Assistance Service (TMAS) en 1935, dando servicios radio-médicos gratuitos a cualquier buque independientemente de su bandera.

En 1958, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), encomendó a los estados miembros que establecieran un servicio radio medico gratuito para los buques (independientemente de la hora y con posibilidad de una consulta especializada), un botiquín a bordo y que el personal estuviera capacitado para intervenir con el médico de tierra. Dicho equipamiento difiere del país, e incluso hay países, los más industrializados

que tienen su propia guía médica, aunque debería de ser obligatorio llevar “La International Medical Guide for Ship” sobre todo aquellos países que no poseen una propia.

Los avances tecnológicos en radiocomunicaciones, nos llevaron a que, en 1979, se planteara un nuevo sistema de comunicaciones, que después de muchos estudios se consolidó creando el Global Maritime Distress Safety System (GMDSS) (Charlo, 2022b). Dicho sistema ofrece más cobertura y fiabilidad de las radiocomunicaciones, los equipos redujeron el tamaño, el costo y el consumo de energía y mejoraron la eficiencia.

3. INICIOS PARA LA COMUNICACION

Cuando hay una patología o un accidente a bordo, es necesaria una asistencia médica, pero como se ha comentado anteriormente, no todos los buques disponen de ese personal médico, por lo que el Capitán o un oficial delegado por el propio capitán será el que comunique para solventar el problema con el Servicio de Asistencia Marítima (TMAS).

La Organización Marítima Internacional (OMI) tiene en cuenta a la Telemedicina en el Mar como un elemento integrante en los procedimientos de rescate. En la circular de la OMI N°960/2000 también nos comenta que para que haya un buen servicio de asistencia médica debe tener o basarse en cinco elementos:

- uno o más Centro de Coordinación de Salvamento (CCS);
- un servicio de asistencia radio-médica (TMAS);
- medios de intervención en el mar;
- disposiciones en tierra;
- procedimientos operativos comunes.

FIGURA 4. Puesto del operador del CCS

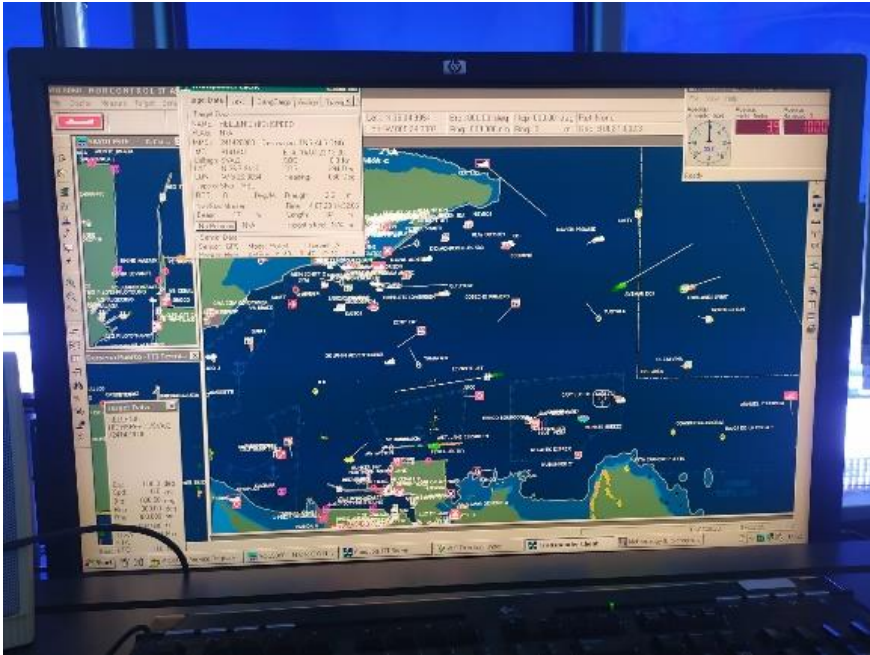


Fuente: Torre de control de Algeciras. Sasemar

Como los centros de coordinación de rescate también es un elemento clave, estos deberían poder:

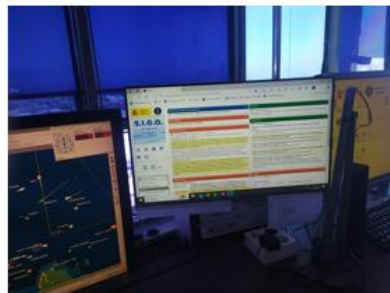
- proporcionar al capitán información que le permita ponerse en contacto con un TMAS;
- organizar una evacuación, en la medida de sus capacidades;
- o cuando el TMAS sugiera desviar el viaje, avisar al capitán del puerto adecuado, teniendo en cuenta el estado de la persona enferma o lesionada.
- transmitir la alerta, junto con cualquier información relevante, a la recepción.

FIGURA 5. Pantallas AIS



Fuente: Torre de control de Algeciras. Sasemar

FIGURA 6. Diferentes pantallas de trabajo del operador



Fuente: Torre de control de Algeciras. Sasemar

La OMS la definió como una utilización de consultas médicas a través de las redes de comunicación cuando la distancia lo determine. Todo ello deja patente la importancia de utilizar una tecnología en radiocomunicaciones adecuadas y como no, de un conocimiento de protocolos de radiocomunicación, con la finalidad de que permita practicar la

medicina sin depender de la distancia entre el paciente y el hospital. Para ello, se va a tratar de provisionar al buque de servicios de transferencia tanto de audio, video, imagen, datos... (Hillán García et al., 2014)

La responsabilidad del capitán del buque con respecto a este tema será, ante todo, y lo más pronto posible ponerse en contacto con el TMAS, en caso contrario, si no actúa con prontitud y no hace lo posible por su personal de abordaje, puede ser acusado de omisión de responsabilidades. Una vez contactado con el TMAS, el capitán es el encargado del examen del paciente, de la administración del tratamiento y de la decisión final basada en el caso concreto (Ricci et al., 2014).

La Comunidad Económica Europea, en 1992 publicó la Directiva 92/29/EEC sobre los requisitos mínimos de seguridad y salud para mejorar el tratamiento médico a bordo de los buques, en la cual se contempla que:

- todos los buques que enarbolan su pabellón, lleven a bordo los suministros médicos del tipo indicado y determinando dependiendo de su viaje, actividad, carga y nº de tripulación.
- la gestión de los suministros médicos recae sobre el capitán, el cual debe recibir una formación médica especial.
- dicha formación también tendrá que recibirla los oficiales delegados por el capitán a tareas médicas (Gastón Boza, 2017).

4. COMUNICACIONES MARÍTIMAS

Las comunicaciones Marítimas consisten en un intercambio de información entre buques y buque-puertos. Es un proceso esencial tanto para la seguridad como para la gestión del tráfico marítimo, sin olvidar otras importancias que también se transmite y se recibe como:

- La coordinación de la navegación en aguas congestionadas
- La comunicación en rescate y asistencia en caso de emergencia.
- Recibir información meteorológica actualizada para poder así planificar la navegación y tomar posibles decisiones de cambio de rumbo.
- Información comercial, pueden comunicarse con la intención de coordinar la entrega de carga, planificación de las operaciones portuarias...
- Comunicaciones de información de seguridad, es decir posibles riesgos con los que se puede encontrar, restricciones en aguas territoriales...

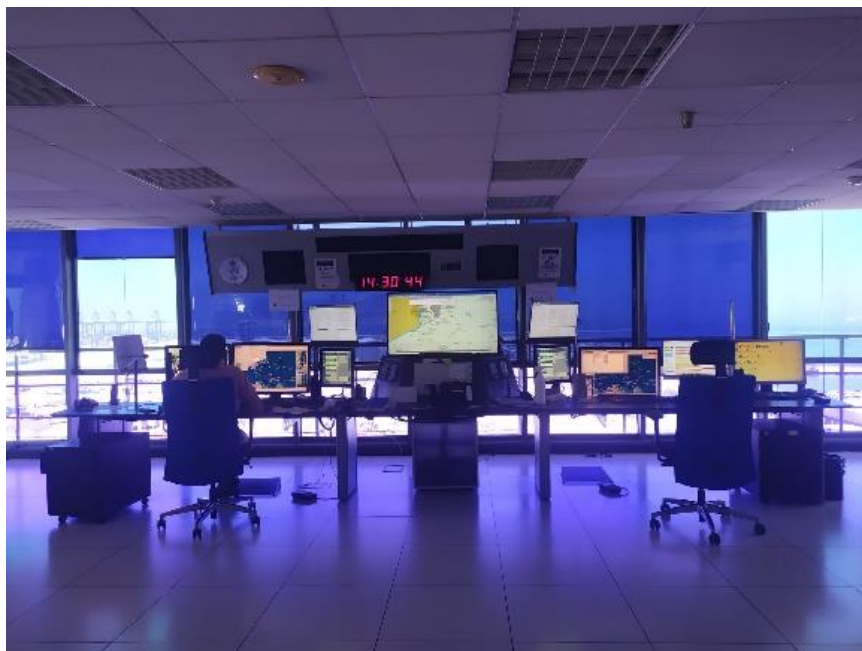
Por ello, es primordial que las comunicaciones sean claras y precisas. Existen unas normas internacionales donde se estipula unos protocolos de comunicación y unos requisitos de equipos para los buques y puertos, y así asegurar la interoperabilidad.

El desarrollo de las radiocomunicaciones marítimas son parte de las actividades de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). El sector de radiocomunicaciones de la UIT (UIT-R) es la encargada de gestionar el espectro radioeléctrico para los servicios y su protección está garantizada por disposiciones especiales en el Reglamento de Radiocomunicaciones (RR). Es en dicho Reglamento donde se estipula la normativa aplicada y se gestiona el uso de los equipos y su interoperabilidad, donde se establecen normas técnicas.

La cooperación internacional entre la OMI y la UIT queda reflejada en el Sistema Mundial de Socorro y Seguridad Marítima. El cual está constituido por un conjunto de procedimientos de seguridad, frecuencias, tipos de equipos y protocolos de comunicación. Su funcionamiento mediante la tecnología radioeléctrica terrenales y de satélite tanto a bordo como en tierra, permite el rescate tanto de personas, como de barcos o aeronaves en peligro. Dicho sistema alerta tanto a estaciones de radio costera o centros de coordinación de salvamento (CCS) en caso de

socorro y emergencia, como a los barcos próximos al siniestrado para que faciliten ayuda.

FIGURA 7. Torre de Control de Algeciras



Fuente: Torre de control de Algeciras. Sasemar

Para poder realizar dichas operaciones, se debe de tener claro los distintos tipos de procedimiento de llamadas para saber cómo reaccionar en cada caso.

4.1. PROCEDIMIENTO OPERACIONAL 1: SOCORRO

La transmisión de una alerta de socorro o llamada de socorro (distress alert), indica que un buque o persona se encuentra en peligro grave y requiere auxilio inmediato. Dicho socorro está constituido por:

- Alerta de socorro, se trata de una llamada selectiva digital con formato de llamada de socorro en las bandas utilizadas para las radiocomunicaciones terrenales. La alerta de socorro contendrá la identificación de la estación en peligro e indicará su situación.
- Mensaje de socorro se entiende el procedimiento de voz siguiente a la llamada de socorro que contiene información relevante que describe la naturaleza del peligro, la asistencia requerida y cualquier otra información de utilidad entre otras.

TABLA 1. Comunicaciones de Socorro

Comunicaciones de SOCORRO	
MAYDAY MAYDAY MAYDAY	Alerta de Socorro
aquí	
Nombre del buque que transmite el mensaje de socorro (3 veces)	
El Call Sign* del buque	
El MMSI** del buque	
Periodo de espera	
MAYDAY	Mensaje del socorro
Nombre del buque que transmite el mensaje	
El Call Sign* del buque	
El MMSI** del buque	
Posición tanto en latitud como en longitud	
Naturaleza del siniestro	
Tipo de asistencia requerida	
Otra información	
OVER (cambio)	

Fuente: Reglamento de Radiocomunicaciones

La llamada o alerta de socorro sólo podrá transmitirse por orden de la persona responsable del buque y se transmitirá en las frecuencias de socorro y seguridad designadas para tal fin.

4.2. PROCEDIMIENTOS OPERACIONAL 2: URGENCIAS

Para entender bien el concepto de comunicaciones de URGENCIAS, debemos decir que son las que indican que la estación que llama tiene información urgente que transmitir concerniente a la seguridad del buque o de la persona, tal y como dice el artículo 33.11 del Reglamento Radiocomunicaciones. Para dicho fin, solo se podrá realizar con la autorización del capitán o responsable del buque.

Bajo la denominación de comunicaciones de URGENCIAS, se puede encontrar;

- avisos náuticos y meteorológicos e informaciones con carácter urgente,
- comunicaciones de notificación de información relativa a los barcos;
- comunicación barco-barco sobre seguridad de la navegación;
- comunicación de ayuda a operaciones de búsqueda y salvamento.
- comunicaciones relativas a la navegación, movimientos y necesidades de los barcos y mensajes de observación meteorológica destinados a un servicio meteorológico oficial.

Las comunicaciones de urgencias están formadas por un anuncio o aviso de urgencia, y a continuación del mensaje de urgencia transmitido por radiotelefonía o radio télex. Dicha comunicación tiene prioridad sobre cualquier tipo de comunicación a excepción de la de socorro.

Tanto la llamada como el mensaje de urgencia se transmitirán en una o más de las frecuencias destinadas al tráfico de socorro y seguridad. No obstante, el mensaje de urgencia se transmitirá en una frecuencia de trabajo y no de socorro en los casos siguientes:

- cuando se trate de un mensaje largo o una llamada médica; o
- en zonas de tráfico intenso, cuando el mensaje se está repitiendo.

Hay que tener en cuenta que en ambos casos se incluirá en el aviso de urgencia la frecuencia en la que se transmitirá el mensaje.

TABLA 2. Comunicaciones de Urgencias

Comunicaciones de Urgencias	
PAN PAN, PAN PAN, PAN PAN	Anuncio de urgencias
El nombre de la estación (3 veces)	
aquí	
Nombre del buque que transmite el mensaje de urgencias (3 veces)	
El Call Sign* del buque	
El MMSI** del buque	
Mensaje de Urgencias	MSG

Fuente: Reglamento de Radiocomunicaciones

*El Call Sign es el distintivo de llamada del buque, se trata de un código alfanumérico único, el cual se adjudica al buque.

**El MMSI se trata de la identificación del servicio móvil marítimo, es un número que identifica a la estación del barco, dicho número es expedido por las autoridades competentes del país en cuestión. Dicho número está formado por nueve dígitos, de los cuales, los tres primeros definen el país al cual pertenece el buque, y los otros seis son la identidad del buque.

El término «transportes sanitarios», según aparece definido en los Convenios de Ginebra de 1949 y en los Protocolos Adicionales, se refiere a cualquier medio de transporte por tierra, agua o aire, militar o civil, permanente o temporal, destinado exclusivamente al transporte sanitario y controlado por una autoridad competente de una parte en un conflicto o de los Estados neutrales y de otros Estados que no sean partes en un conflicto armado, cuando esos barcos, embarcaciones y aeronaves asistan a heridos, enfermos y náufragos. Con el propósito de anunciar e identificar los transportes sanitarios protegidos por los Convenios antes citados, se emplea el procedimiento de la llamada de URGENCIA. En estos casos la llamada de Urgencia irá seguida de la palabra MEDICAL.

Los transportes sanitarios utilizarán una o más frecuencias de socorro y seguridad para identificarse y establecer comunicaciones. En cuanto sea posible, las comunicaciones se transferirán a una frecuencia de trabajo apropiada.

El mensaje proporcionará los siguientes datos:

- distintivo de llamada u otro medio reconocido de identificación del transporte sanitario;
- la posición del transporte sanitario;
- el número y tipo de los vehículos de transporte sanitario;
- la ruta prevista;
- la duración estimada del recorrido y la hora prevista de salida y de llegada, según el caso;
- cualquier otra información, como altura de vuelo, frecuencias radioeléctricas de escucha, idiomas utilizados, así como modos y códigos del radar secundario de vigilancia.

TABLA 3. *Anuncio Transporte Sanitario*

Anuncio transporte Sanitario	
PAN PAN, PAN PAN, PAN PAN	Anuncio de urgencias
El nombre de la estación (3 veces)	
aquí	
Nombre del buque que transmite el mensaje de urgencias (3 veces)	
El Call Sign* del buque	
El MMSI** del buque	
MEDICAL	
Mensaje de Urgencias	

Fuente: Reglamento de Radiocomunicaciones

4.3 PROCEDIMIENTO OPERACIONAL 3: SEGURIDAD

Este tipo de comunicaciones indica que una estación tiene un aviso importante que transmitir concerniente a la seguridad de la navegación.

La información sobre seguridad marítima incluye los avisos sobre la navegación y meteorológicos, los pronósticos meteorológicos y otros mensajes urgentes relacionados con la seguridad, transmitidos desde estaciones costeras o estaciones terrenas costeras.

Siempre que sea posible, el mensaje de seguridad se transmitirá en una frecuencia de trabajo de la misma banda utilizada para el anuncio o la

llamada de seguridad, añadiendo al final de la llamada de seguridad una indicación al respecto, es decir, indicando la frecuencia donde se transmitirá el mensaje.

TABLA 4. Comunicaciones de Seguridad

Llamada de Seguridad	
SECURITÉ SECURITÉ SECURITÉ	Anuncio de urgencias
ALL STATIONS (A todas las estaciones-3 veces)	
aquí	
Nombre de la estación que transmite el mensaje de seguridad (3 veces)	
El Call Sign* de la estación	
El MMSI** de la estación	
Canal o frecuencia a donde se pasará para recibir el mensaje	
Tiempo de espera para cambiar a frecuencia de trabajo	
SECURITÉ SECURITÉ SECURITÉ	Anuncio de urgencias
ALL STATIONS (A todas las estaciones-3 veces)	
aquí	
Nombre de la estación que transmite el mensaje de seguridad (3 veces)	
El Call Sign* de la estación	
El MMSI** de la estación	MSG
Mensaje de Seguridad	

Fuente: Reglamento de Radiocomunicaciones

En el servicio móvil marítimo, los mensajes de seguridad generalmente irán dirigidos a todas las estaciones. En algunos casos, no obstante, pueden ir dirigidos a una estación en concreto.

4.4. PROCEDIMIENTO OPERACIONAL 4: RUTINA

Las comunicaciones de rutina son todas aquellas que se llevan a cabo de forma cotidiana a bordo de los buques y que no afectan a su seguridad, como por ejemplo llamadas al armador para informar sobre aspectos operacionales del buque, llamadas personales de la tripulación etc.

Por lo general corresponde a la estación de buque el establecimiento de la comunicación con la estación costera para las llamadas de rutina. A este efecto, la estación de barco no deberá llamar a la costera hasta haber entrado en la zona de servicio o cobertura; es decir, en la zona en la que

la estación de barco, utilizando una frecuencia adecuada, pueda ser oída por la estación costera.

Si una estación costera tuviera tráfico destinado a una estación de barco podrá llamar a ésta cuando pueda suponer, con fundamento, que la estación de barco está a la escucha y dentro de su zona de servicio.

Además, siempre que sea posible, cada estación costera transmitirá sus llamadas en forma de «listas de llamada», constituidas por los distintivos de llamada o por otras señales de identificación, clasificados por orden alfabético, de las estaciones de barco para las que tenga tráfico pendiente.

Estas llamadas se efectuarán durante las horas de servicio de la estación costera, en los momentos previamente determinados por acuerdo entre las administraciones interesadas, y con intervalos no inferiores a dos horas ni superiores a cuatro.

Las listas de llamadas se transmitirán en las frecuencias de trabajo en las que operen las estaciones costeras tras una llamada general que anuncie la transmisión de dicha lista.

La llamada general que anuncia la lista podrá ser transmitida en una frecuencia de llamada, y en ella se informará de la frecuencia de trabajo donde se transmitirá la lista de tráfico.

TABLA 5. *Comunicaciones de Rutina*

Llamada de Rutina (Lista de trafico)
ALL STATIONS (A todas las estaciones-3 veces)
aquí
Nombre de la estación que transmite la lista de tráfico (3 veces)
LISTEN FOR MY TRAFFIC LIST ON . . . KHZ
Tiempo de espera para cambiar a frecuencia de trabajo de la costera
El Call Sign* de la estación llamada (3 veces)
aquí
El Call Sign* de la estación de llamada (3 veces)
OVER

Fuente: Reglamento de Radiocomunicaciones

Cuando un buque necesite establecer contacto con una estación costera mediante radiotelefonía para comunicaciones de rutina o correspondencia pública, se procurará utilizar por orden de preferencia:

- una frecuencia de trabajo donde la estación costera mantenga escucha;
- la frecuencia de 2.182KHz.

Cuando un buque necesite establecer contacto con otro buque mediante radiotelefonía para comunicaciones de rutina, empleará la frecuencia de 2.182KHz. para posteriormente pasar a una frecuencia trabajo buque-buque.

5. COMO SE REALIZA LA CONSULTA

Para realizar una consulta radio-médica, es fundamental mantener la calma, hablar despacio, claro y breve. Con anterioridad a la llamada, se recogerá toda la información posible, la cual se clasifica en tres grupos:

- Datos de identificación del buque (nombre, indicativo de llamada, bandera, tipo de barco, situación y ruta).
- Datos del paciente (DNI, pasaporte si es extranjero, nombre y apellidos, fecha de nacimiento y lugar, cargo a bordo).
- Datos sobre la enfermedad o accidente, y se habrá realizado la toma de las constantes vitales.

Toda esa información es para poder contestar a:

- ¿Cómo empezó?
- ¿Cuál fue el primer síntoma?
- ¿Cuánto tiempo lleva así?
- ¿Cómo y dónde le molesta?
- ¿Qué paso después y cómo evoluciona?
- ¿Ya le pasó anteriormente?

Se debe anotar lo que sea relevante durante la consulta, si es posible el enfermo debe de estar presente durante la consulta, hay que tener una lista de los medicamentos de los que dispone el botiquín.

Una vez finalizado la consulta, hay que respetar las instrucciones del doctor, tanto del tratamiento y recomendaciones, como de los posibles controles de llamadas.

6. CONCLUSIONES

El mundo marítimo se encuentra en continuos riesgos tanto por ser en si un medio hostil donde no se puede controlar los cambios medioambientales provocando accidentes y situaciones de riesgos, como por tratarse de un sector donde los riesgos de accidente suelen ser alto.

La OMI tiene como objetivos reducir el número de personas muertas en el mar y disminuir el nivel de accidentes.

Gracias a las radiocomunicaciones que permite comunicar buque y tierra o buques entre sí, la asistencia para prestar ayuda se ha visto muy beneficiada, a tal extremo que surge las consultas radio-médicas. La cual es una herramienta muy útil para cuando no se dispone de medico a bordo o es imposible acceder a los buques hospitales porque no se encuentran en una zona de navegación común.

Se ha podido ver que una consulta radio-médica, se realiza como una llamada de urgencia predominando entre los otros tipos de llamada a excepción de la de socorro.

También se ha podido observar que el capitán del barco es el responsable de contactar con un TMAS en caso de necesitarlos.

La consulta radio-médica se está convirtiendo en una parte importante de la medicina marítima como medida de prestación de tratamientos de salud de alta calidad en lugares remotos y condiciones peligrosas a través de las radiocomunicaciones.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración en primer lugar de la Doctora Manuela, por su punto de vista como parte del sector sanitario y su revisión de manera voluntaria y altruista, dedicándole su tiempo y esfuerzo.

En segundo lugar, a Carolina Hurtado Martínez, personal de la Torre de Control y al Jefe CCS-Algeciras - Sociedad de Salvamento y Seguridad Marítima ambos de Algeciras y al Jefe de Máquina, José Luis García por la colaboración, asesoramiento y facilitar la adquisición de las fotos.

8. REFERENCIAS

- Aranda, E. T. (2012). La asistencia Sanitaria en el Mar (II) Buques-Hospitales. *Hygia*, 20.
- Charlo, R. E. R. (2023). Evolución legislativa en radiocomunicaciones aplicada para la seguridad marítima. *Un Mundo En Aceleración: Las Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales Ante Los Retos Del Siglo XXI*, 439–455.
- Charlo, R. E. R. (2022a). Lucha por el monopolio de las radiocomunicaciones abordo. *Pensar El Poder: Derechos Humanos y Herramientas Comunicativas*, 171–185.
- Charlo, R. E. R. (2022b). Seguridad frente a economía: implantación de un nuevo sistema, GMDSS. *Pensar El Poder: Derechos Humanos y Herramientas Comunicativas*, 353–374.
- Cowan, K. (2010). The James Lind alliance: tackling treatment uncertainties together. *The Journal of Ambulatory Care Management*, 33(3), 241–248.
- Ferrer-Roca, O. (2008). Asistencia sanitaria urgente en alta mar. Papel de la telemedicina. *Jano: Medicina y Humanidades*, 1708, 29.
- Gastón Boza, J. (2017). Valoración del nivel real de conocimientos médico-sanitarios de los tripulantes no oficiales.
- Goethe, W. H. G., Watson, E. N., & Jones, D. T. (2012). *Handbook of nautical medicine*. Springer Science & Business Media.
- González, J. C., & Corbacho, F. P. (2015). Los comienzos del oficial radiotelegrafista marítimo en España. *Llull: Revista de La Sociedad Española de Historia de Las Ciencias y de Las Técnicas*, 38(82), 259–290.

- Gracia Rivas, M. (1995). La asistencia sanitaria a bordo de los buques. De la antigüedad clásica al siglo XVI.
- Hillán García, L., Setién Dodero, F., & Del Real Colomo, A. (2014). El Sistema de Telemedicina Militar en España: una aproximación histórica. *Sanidad Militar*, 70(2), 121–131.
- LA ANTÁRTIDA, E. N. (n.d.). LAS INVESTIGACIONES MÉDICAS DE LA ARMADA.
- Lobera, I. J. (2017). Navegación e historia de la ciencia: Escorbuto. *Journal of Negative and No Positive Results*, 2(9), 416–430.
- Marañón, G. (1972). La medicina en las galeras en tiempos de Felipe II. *Obras Completas*, 3.
- Martín-Sánchez, F. J., Alonso, C. F., & Gregorio, P. G. (2013). Puntos clave en la asistencia al anciano frágil en Urgencias. *Medicina Clínica*, 140(1), 24–29.
- Piniella Corbacho, F. (1995). La empresa mercantil de correos marítimos de La Habana (1827-1851). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ricci, G., Pirillo, I., Rinuncini, C., & Amenta, F. (2014). Medical assistance at the sea: legal and medico-legal problems. *International Maritime Health*, 65(4), 205–209.
- Roig Macias, J. F. (2017). Medicina i tele Medicina a bord: Aplicació, efectes i conseqüències en la vida al mar.
- Romero Paredes, M. del C. (2019). Estudio de biomarcadores en los reconocimientos médico-laborales previos a embarque en el servicio de sanidad marítima de Madrid. *Ene*, 9, 37.
- Szymanczyk, O. (2013). Historia de las telecomunicaciones mundiales. Editorial Dunken.
- Referencias de páginas web:
- <https://www.itu.int/es/Pages/default.aspx>
- <https://www.imo.org/es/about/paginas/default.aspx>
- <https://www.who.int/es>
- <https://www.seg-social.es/wps/portal/wss/internet/Conocenos/QuienesSomos/29421>
- <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1999-4527>
- <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-8342>

COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ATENCIÓN ODONTOLÓGICA A PACIENTES MIGRANTES EN CHILE ¿MODELADO POSITIVO O NEGATIVO?

DEBBIE J. ÁLVAREZ-CRUCES

*Universidad de Concepción
Universidad Católica de la Santísima Concepción*

ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA

Universidad Católica de la Santísima Concepción

1. INTRODUCCIÓN

Recientes estimaciones indican que la proporción de migrantes internacionales aumentó de 2,8% a 3,5% en los últimos 20 años. La tendencia histórica característica era la migración Sur-Norte, en el que los países de mayores ingresos recibían un alto flujo de personas debido a las posibilidades de empleo. No obstante, en la década de los 70 se observó que la migración Sur-Sur fue mayor en un 2% (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2019).

En Chile, esta realidad se hizo presente desde la década de los 90 debido a una mejor estabilidad política, económica y administrativa que coincidió con el retorno a la democracia (Stefoni, 2018: OIM, 2014). Sin embargo, la Política de Salud de Migrante Internacional se estableció en el año 2017 (Ministerio de Salud [MINSAL], 2017).

Diversos estudios señalan que las personas que migran tienen un mejor estado de salud que aquellas que deciden no hacerlo. Aunque, es necesario precisar que las circunstancias del desplazamiento y asentamiento pueden socavar este estado provocando diversas vulnerabilidades en el individuo, que lo pueden afectar en lo biológico, físico, psicológico y social (OIM, 2019).

Sumado a lo anterior, está el hecho de que, en ocasiones, en la atención sanitaria suelen existir prácticas discriminatorias como racismo, clasismo y xenofobia que pueden ser determinantes para que el paciente migrante decida acudir o no a la atención de salud que necesita (Maina et al., 2018; Mangrio & Sjögren Forss, 2017).

El Principio 12 de los Derechos Humanos para los migrantes establece que se deben asegurar mecanismos legales y administrativos explícitos con el propósito de que puedan acceder a una atención de salud equitativa, asequible y aceptable (Naciones Unidas, 2018); pero esto queda a la disposición y realidad político-administrativa de cada país. A esto se suma que, los proveedores de atención sanitaria desconocen las nuevas políticas, normativas y prestaciones que se van gestando para asegurar la atención de las personas migrantes (OIM, 2019).

Todo lo anterior, puede contribuir con la noción errónea de “migrante sano”, ya que en realidad la persona migrante no busca la atención de salud por diversas situaciones a las cuales se puede ver enfrentado y no por gozar de una adecuada condición de salud.

Es por ello que, para aminorar las desigualdades en la atención de salud que experimenta el paciente migrante, diversas organizaciones a nivel mundial han enfatizado la necesidad e importancia de desarrollar Competencia Intercultural (CIC) en la formación profesional sanitaria (MIN-SAL; 2017; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017; United Nations Sustainable Development Group [UNSDG], 2018).

Países que históricamente han sido receptores de población extranjera, ya han establecido políticas y parámetros de acreditación institucional en salud para cumplir con esta exigencia (Elsas Parish, 2022). Empero, a nivel sudamericano, la formación en este ámbito es escasa puesto que no existen reglamentaciones que la promuevan (Álvarez-Cruces et al., 2021b).

En Chile, se reconoce la necesidad de incorporar la temática en el currículum del área de la salud (Cofré, 2018), por este motivo se observan ciertas iniciativas educativas provenientes de las escuelas de Medicina y Enfermería (Correa Betancour et al., 2018; Fariás-Cancino et al., 2021; Guerra-Zúñiga & Segovia-Chamorro, 2020). Aun así, en el área de la odontología, las intervenciones que reporta la literatura científica nacional, son inexistentes.

A nivel internacional, la Commission on Dental Accreditation (CODA) en Estados Unidos, General Dental Council Standards (GDC) del Reino Unido, Australian Dental Council Accreditation (ADC) en Australia, entre otras, declaran de manera explícita los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar, en el futuro profesional de odontología, para lograr CIC.

A nivel nacional, la Asociación Chilena de Enseñanza de la Odontología (ACHEO), es quien establece los contenidos mínimos para la formación. Es así que, en el primer subdominio del Dominio 2, que correspondiente a Promoción de la salud y prevención de enfermedades, señala: “(...) busca promover la salud bucal y prevenir las enfermedades, identificando los contextos y desigualdades en los que las personas viven (...)” (ACHEO, 2020, p15). Además, indica que se deben considerar las “Tendencias demográficas, sociales económicas nacionales, globales y sus implicancias en la salud oral.” (ACHEO, 2020, p16). Como se puede constatar, el criterio de CIC es aún inexistente, lo que produce que los elementos culturales queden implícitos y se invisibilicen en la atención dental.

En medicina, enfermería, obstetricia, entre otras carreras, el aprendizaje en CIC ocurre de manera no intencionada e implícita en las diversas actividades de práctica clínica que realiza el estudiantado en los campos clínicos en convenio (Matus Matus-Betancourt et al., 2020). En estos lugares, el educando no sólo interactúa con el profesional guía clínico, sino también con otros trabajadores de la salud que le entregan su conocimiento y experiencia de manera desinteresada para lograr las competencias profesionales propias de su rol. Asimismo, el discente observa los diversos procedimientos e interacciones profesional/paciente originándose un aprendizaje vicario.

Un reciente estudio realizado por Álvarez-Cruces et al. (2021a), en Chile, reporta que el nivel de CIC de los profesionales sanitarios en la atención de pacientes migrantes fue de Apertura Cultural, lo que corresponde un nivel medio de desarrollo. Esto podría sugerir que existe una capacidad limitada para guiar apropiadamente al estudiantado de Ciencias de la Salud en CIC. A esto se agregan las prácticas discriminatorias que reporta la literatura nacional hacia la población migrante (Benítez & Velasco, 2019; Tijoux & Ambiado, 2022). De modo que, este

comportamiento se constituye en un modelado negativo que podría perpetuarse en las futuras generaciones.

Por todo lo anteriormente expuesto, se llevó a cabo la presente investigación.

2. OBJETIVO

Explorar la atención de salud odontológica que se le otorga a la población migrante, en Chile, desde la perspectiva del estudiante y las implicancias para el proceso de enseñanza/aprendizaje en Competencia Intercultural.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Odontología y dos Comités Ético Científico acreditados de Chile. Además, los participantes enviaron el consentimiento informado por correo electrónico antes de realizar las entrevistas.

Se empleó una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo/fenomenológico (Denzin & Lincoln, 2012), puesto que la investigación pretendió conocer la experiencia de la atención odontológica que se le brinda a los pacientes migrantes desde la perspectiva de los estudiantes de odontología.

El diseño de investigación correspondió a un Estudio de Caso Intrínseco, debido a que la riqueza de la investigación estaba en las particularidades del fenómeno, por sobre la representatividad o generalización (Stake, 1999). Es así como, el estudio permitió profundizar en las características de la atención odontológica que se le proporciona a la población migrante en Chile con la finalidad de comprender las particularidades que tiene y las implicancias para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es importante mencionar el valor científico que aporta al ámbito de la odontología, puesto que no se encontraron estudios similares llevados a cabo a nivel nacional.

Se utilizó un muestreo por intensidad para la selección de los participantes, lo cual permitió escoger a individuos que tuvieran información valiosa respecto al tema de investigación (Patton, 2015). Por este motivo, se incluyó a estudiantes que se encontraran en último año de formación y/o práctica profesional, para recoger las diferentes experiencias de atención acumuladas durante sus años de formación universitaria.

La técnica de recolección de datos fue con entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), la cual se caracteriza por tener las preguntas planificadas de antemano según el objetivo de la investigación, además, permite la libertad de modificar o agregar preguntas a medida que avanza la conversación. Las entrevistas se realizaron por la plataforma de zoom y tuvieron una duración aproximada de 30 a 45 minutos cada una.

El análisis de los datos se realizó con la asistencia del programa ATLAS.ti 22, e incluyó codificación abierta línea por línea y frase por frase de tipo inductiva (Charmaz, 2006). Luego, se procedió a relacionar los diferentes códigos para conformar categorías y subcategorías. Además, se escogió exponer el análisis de los resultados con diagrama Sankey para una mejor visualización de la frecuencia de código-documento.

Para cumplir con los criterios de rigor científico, mencionados por Guba (1981), se realizaron los siguientes procesos. La credibilidad se consiguió al entrevistar a estudiantes que habían tenido varias experiencias con migrantes de diferente procedencia, además de realizar las entrevistas hasta llegar a la saturación de los datos. La transferibilidad se logró con las descripciones detalladas de los primeros encuentros clínicos que ocurrieron en diferentes contextos en donde el estudiantado realizó sus prácticas. La dependencia, al establecer una ruta de análisis que, posteriormente, se sometió a acuerdo entre ambas investigadoras. Y la confirmabilidad, además del acuerdo logrado, se agregaron las citas textuales que respaldan los resultados obtenidos. Estas se codificaron de la siguiente manera, la primera letra corresponde al sexo del participante (M: mujer y H: hombre); la segunda, identifica a la carrera (O: odontología) y; la tercera, el número del participante.

Es necesario precisar que la presente investigación se enmarca en una investigación más amplia de Tesis Doctoral.

4. HALLAZGOS

Participaron 10 estudiantes de último año de formación e internado clínico, 5 hombres y 5 mujeres. Con la información recolectada se pudieron establecer cuatro categorías con sus respectivas subcategorías que se detallan en la Tabla 1.

TABLA 1. *Categorías y subcategorías de la investigación*

Categorías	Subcategorías
Formación actual en Competencia Intercultural	No recuerda/ausente Escasa Desarrollo de conocimientos y habilidades en la práctica
Reacciones del primer encuentro clínico	Sentimientos: Frustración Ansiedad Mecanismos de afrontamiento: Bloqueo mental Desafío Improvisación
Prácticas discriminatorias en la atención	Racismo Menosprecio Desidia Eludir Comentarios despectivos Xenofobia Normalización No observó
Necesidades formativas para desarrollar Competencia Intercultural	Habilidades interpersonales Habilidades comunicativas Temas específicos en salud Cultura, creencias y costumbres

Fuente: elaboración propia

4.1. FORMACIÓN ACTUAL EN COMPETENCIA INTERCULTURAL

Los participantes, al ser consultados con respecto a si habían recibido formación en CIC o algún acercamiento en cómo la cultura, creencia y costumbres podrían influir en la atención odontológica durante su formación profesional, indicaron que esta era casi inexistente. La mayoría de ellos señalaron que se vieron enfrentados a esta realidad en los centros de salud en convenio que tiene la Institución Universitaria.

4.1.1. No recuerda/ausente

La mayoría de los participantes indicaron que la formación en CIC estaba ausente o no lo recordaban. Esto contrasta con lo reportado por otros estudiantes que refirieron haber recibido ciertas orientaciones al respecto. Lo anterior, podría indicar que las metodologías de enseñanza no resultaron ser lo suficientemente efectivas para que el estudiante lograra una aprendizaje duradero. Al respecto, un alumno señala lo siguiente:

“Al menos, que yo conozca, no. Nunca se nos dio algo como un manual, nunca me dijeron algo como: ‘Ya, mira, si te llega un paciente inmigrante te aconsejo que hagas esto.’ Por último, mencionarlo, al menos, para hacernos una idea y saber las dificultades a las que te puedes enfrentar, para estar preparado. Yo lo tuve que vivir (...). Claramente, cuando a uno le pasa, busca la manera de solucionarlo, pero hubiera sido de ayuda saberlo de antes, se facilitarían las cosas.” HO10

4.1.2. Escasa

Una menor cantidad de participantes indicaron que se hacía mención de ciertos aspectos que podrían influir en la atención de salud odontológica; no obstante, la mayoría de las ejemplificaciones estaban orientadas a aspectos epidemiológicos. Es necesario destacar al estudiante HO6, quien hace una autocrítica sobre la autogestión del aprendizaje que debería realizar cuando algún contenido ha sido olvidado:

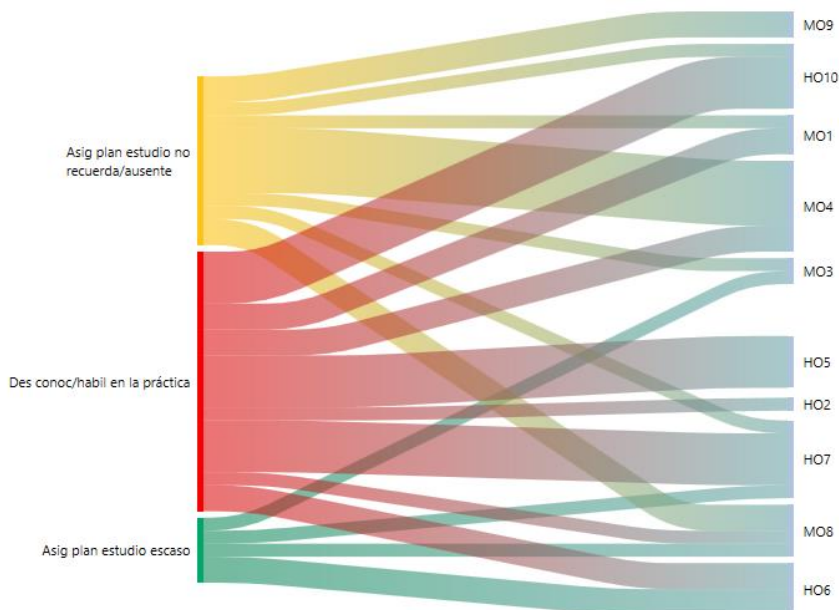
“Bueno... Sí, hay algunas cosas. Uno se va olvidando un poco, pero, por ejemplo, en patología nos enseñaron sobre la periodontitis necrotizante, donde la prevalencia es más alta en personas de raza negra, me parece, pero no estoy tan seguro... como uno no las ve tan seguido, se olvidan. Uno debería estar más consciente de estas cosas en la clínica, uno tiene que repasarlas.” HO6

4.1.3. Desarrollo de conocimientos y habilidades en la práctica

La Figura 1 permite constatar que el aprendizaje en CIC se va configurando, principalmente, en las actividades de práctica clínica que ocurren en los diferentes centros de salud en convenio con la Institución Universitaria. Al respecto, una estudiante refiere que:

“Yo recuerdo que, principalmente, mis experiencias fueron en el Hospital, no en la Facultad. Me tocó atender a un paciente que era de Haití, la dificultad fue que hablaba principalmente francés (...) Y luego, en el Internado, ahí me tocaron más pacientes, también pacientes pediátricos chilenos, hijos de extranjeros.” MO4

FIGURA 1. Frecuencia de códigos-documentos para la categoría Formación actual en Competencia Intercultural



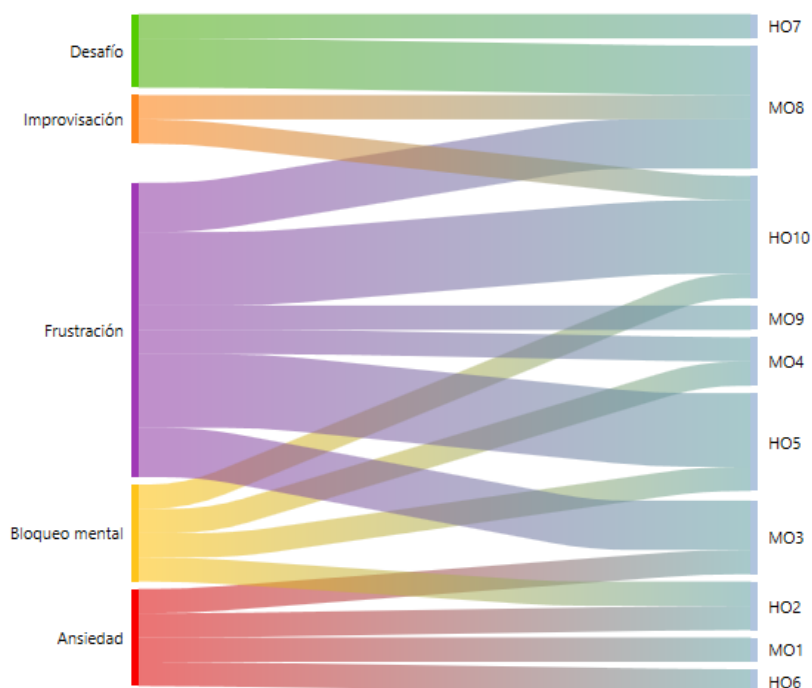
Fuente: elaboración propia

4.2. REACCIONES DEL PRIMER ENCUENTRO CLÍNICO

Como resultado de una escasa formación en CIC, el estudiantado manifestó sentimientos de frustración y angustia al proporcionar atención al paciente migrante. Asimismo, verbalizaron los mecanismos de afrontamiento que utilizaron. La figura 2 permite visualizar cómo se entremezclan los sentimientos con los mecanismos de afrontamiento.

A continuación, se detalla cada sensación vivida por los participantes.

FIGURA 2. Frecuencia de códigos-documentos para la categoría Reacciones del primer encuentro clínico con migrantes



Fuente: elaboración propia

4.2.1. Sentimientos

Frustración: esta sensación fue la que prevaleció entre los participantes y provocó, en algunos, un bloqueo mental que les dificultó la atención clínica. En cambio, en otros, derivó en ansiedad. La participante MO3 describe cómo estos sentimientos culminaron en culpa:

“Yo, honestamente, me sentí inconforme con mi atención. Porque yo, cuando atiendo a cualquier paciente, le explico todo lo que le hago, me siento más tranquila que él sepa lo que le voy a hacer, que conozca el proceso, para que no se ponga nervioso. Entonces, ese día, yo siento que quedé al debe, porque pensé ‘quizás tenga alguna complicación post exodoncia’, porque si no puede leer el documento, ¿cómo va a saber qué hacer... los cuidados que debe seguir en su casa? (...). En ese momento me dio mucha preocupación, nervios y me sentía impotente, después quedé con sentimiento como de culpa, de insatisfacción.”

Ansiedad: la combinación de frustración y bloqueo mental derivaron en ansiedad, lo cual impidió proporcionar la atención que el paciente requería. El participante HO2 señala:

“La verdad, es que yo me pongo muy nervioso, esas cosas me provocan mucho nerviosismo. El no poder entender bien lo que quiere decir el paciente y el tratar de ayudarlo... se me venían muchas cosas a la cabeza y me empiezo a enredar yo mismo con todo lo que debo hacer. Su dolor, llegar a un diagnóstico... Entonces, fue muy angustiante el tratar de ayudarlo, me costó mucho.”

4.2.1. Mecanismos de afrontamiento

Bloqueo mental: el participante HO10 describe de manera precisa lo que le ocurrió en el momento en que se enfrentó a un paciente migrante, donde, además, se sumó la barrera idiomática. La forma en que divagó su mente mientras ocurre la atención clínica es elocuente.

“En un momento, cuando no me entendía, yo como que pensaba: ‘¡Uy! ¿Qué hago?... ¡Oh! No sé?’ Mi cabeza daba muchas vueltas en ese momento. Traté de explicarle con imágenes, pero no sé si me entendió bien. Yo solo pensaba: ‘tampoco me sirve aprender inglés’, porque el paciente no hablaba inglés. Entonces, debería existir una manera que me permitiera comunicarme con él (...) hay muchos otros que llegan acá, al país, y debería existir algún método para que él me pueda comprender.”

Desafío: para un número limitado de participantes, el primer encuentro clínico, les significó un desafío al cual quisieron responder de la mejor manera posible. En el relato, se puede apreciar la claridad mental para saber escoger las estrategias más adecuadas para superar las dificultades que implicó la atención odontológica. Esto podría estar relacionado con características individuales que posee la persona:

“Bueno, yo me acerqué no más y le empecé hablar en inglés, para ver si me entendía o saber qué idioma hablaba, aunque fuera un francés básico, pero tampoco me entendía. Entonces, pensé: ‘vamos a probar con palabras en inglés’. Ahí recién, los TENS y los demás doctores se dieron cuenta de que el paciente no hablaba español, no hablaba francés y

entendía, vagamente, el inglés. Le iban hacer una trepanación³⁴², así que le tuve que explicar, más o menos, de qué se trataba. Como no me entendió, por los términos odontológicos, le empecé a dibujar en un papel y a explicar en inglés, pero lento (...). Le expliqué todo lo clínico y después el tratamiento farmacológico. Le mostré la cajita del medicamento y los horarios. Pero todo fue con dibujo y palabras en inglés, lo más simple posible.” MO8

Improvisación: a diferencia del caso anterior, esta participante también quiso hacer frente a la situación; sin embargo, las estrategias seleccionadas no fueron las adecuadas, resultando en una improvisación infructuosa. A pesar de ello, la estudiante MO1 tuvo la capacidad de reflexionar al respecto, realizar una autocrítica y planear estrategias de mejora para un siguiente encuentro.

“Cuando me pasó, pensé ‘No soy competente’, ‘¿Qué hago? No sé decirle nada, no sé hablarle’ y entré como en un colapso. Empecé a hacerle mímica, mucho lenguaje no verbal. Ahora que lo pienso, era muy ridículo lo que estaba haciendo porque eran puros gestos ‘duele’, ‘cara’, ‘mejilla’, ‘diente’ [realiza los gestos durante la entrevista]. Era mucho más simple haberme calmado y buscar en el celular las palabras y traducirlas para haber hecho una mejor atención. O sea, no sé si una mejor atención, pero, quizás, un poco más fluida”

4.3. PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS EN LA ATENCIÓN

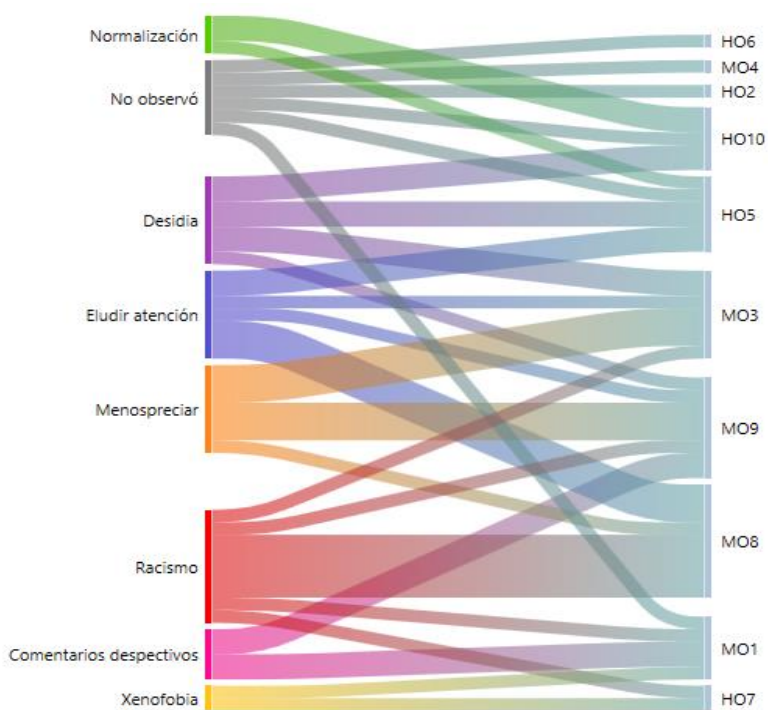
El estudiantado observó diferentes tipos de discriminación que se reportan en la literatura, además de diversos comportamientos y actitudes del personal de salud que, a visión de los participantes, también resultaban en actos de exclusión.

La Figura 3 evidencia la frecuencia códigos-documentos para los diferentes tipos de discriminación reportados. Cabe destacar que las mujeres son quienes detallan más prácticas discriminatorias. Además, se observa que, de los 10 entrevistados, 6 declararon no haber observado discriminación en la atención odontológica. Aunque, el participante HO10

³⁴² Trepanación: Procedimiento dental que se realiza cuando existe un intenso y prolongado dolor asociado a un proceso infeccioso en el diente. Se realiza una apertura de la cámara pulpar para extraer el tejido vital o necrótico (muerto) para aliviar el dolor del paciente.

observó desidia; el HO5, desidia y eludir atención y; MO1, racismo, comentarios despectivos y xenofobia. Esto podría indicar que existe normalización de ciertas prácticas de exclusión en la atención odontológica.

FIGURA 3. Frecuencia de códigos-documentos para la categoría Prácticas discriminatorias en la atención odontológica



Fuente: elaboración propia

4.3.1. Racismo

Este tipo de discriminación fue el más frecuentemente observado. Los participantes describieron actos de exclusión a pacientes migrantes, especialmente cuando el color de piel fue oscuro.

“Pero, en especial, lo que yo viví, no lo escuché, nadie me lo contó, fue un comentario del doctor que estaba de turno, ese día, en el hospital. Cuando se fue el paciente dijo: ‘boca negra, dientes grandes, eso va a ser todo un drama para realizar la exodoncia, después’. Yo quedé para adentro... fue fuerte escuchar eso y no pude decir nada, me tuve que contener la rabia.” MO8.

4.3.2. Menosprecio

Se observó la tendencia a subvalorar al migrante, de manera directa, por medio de la utilización del lenguaje no verbal. De la cita, además, se desprenden los sentimientos de empatía que le generaron a la estudiante MO9 cuando observa estas situaciones:

“Yo me he dado cuenta de que, al menos en el Hospital, muchas veces, en frente del paciente, decían cosas como: ‘este no entiende’, como que hacían gestos denigrantes. Obviamente uno se da cuenta de los gestos, las expresiones de la cara, aunque no entienda el idioma, ellos se dan cuenta. Entonces, es fome, porque yo me imagino su situación, de que viene llegando a un país distinto, con otro idioma. Se debe sentir mal y, más encima, no poder comunicarse.”

4.3.3. Desidia

Diferentes prácticas en la que los participantes observaron una atención estándar, sin realizar ajustes que consideraran los factores culturales del paciente. En otras palabras, se le proporcionó una atención, al paciente extranjero, como si fuera un paciente chileno, lo cual resulta en una falta de interés y descuido. A pesar de que la estudiante MO3 le sugirió a su docente una alternativa de atención, el profesional continuó con su forma de hacer las cosas:

“Yo se lo planteé al doctor, le dije: ‘Doctor, usemos la aplicación del celular, por último, para explicarle las indicaciones post-exodoncia’, pero me dijo: ‘No, si tampoco fue tan compleja’ [la exodoncia]. Como que subestimó al paciente. Yo, después, me sentí como culpable, porque yo era alumna y pensé: ‘Quizás el doctor tendrá la razón... ¿o no?’. Al final, le entregamos un papelito con las indicaciones, porque, según él, no podíamos destinar tanto tiempo en la atención, pero estaban en español [las indicaciones].”

4.3.4. Eludir

Los participantes también reportaron que el personal sanitario esquivaba la atención odontológica hacia el paciente migrante cuando esta iba a resultar muy demandante, tal como lo describe el estudiante HO10:

“Los mismos profesionales o las personas que los atienden, no solo en odontología, sino que en general, los toman como un ‘*cacho*’³⁴³, como que piensan: ‘oh! no quiero atenderlo, porque me voy a demorar mucho’ ‘porque va a ser muy agotador.’”

4.3.5. Comentarios despectivos

Aunado al racismo, menosprecio, desidia y eludir, surgieron los comentarios despectivos, especialmente cuando la atención era para un paciente haitiano donde, además del color de piel, se sumaba la barrera idiomática:

“Sí, a veces comentarios, sobre todo con los pacientes haitianos, les dicen: ‘llegaron los negritos?, cosas así (...). O también, dicen que en ese país los tratamientos son primitivos. En general, son de los doctores más viejos, es que son de otra generación, igual lo he escuchado en gente de 25 años, pero es menos frecuente.’ HO7

4.3.6. Xenofobia

En este caso observaron desconocimiento y apatía en el personal sanitario, puesto que se cree que la atención de salud debería limitarse a personas nacidas en Chile. Es decir, se considera al extranjero como una persona que viene a usufructuar del sistema, no como una que tiene el derecho a utilizarlo cuando lo necesite. El estudiante MO1 señala: “Entonces, surgió un comentario desafortunado, de que el paciente extranjero le estaba quitando el cupo a un chileno [para la atención odontológica]. Uno hace oídos sordos, pero siempre hay comentarios.”

4.3.7. Normalización

Tres participantes declararon no haber presenciado prácticas discriminatorias en la atención de salud; pero, en sus relatos se evidenciaron actos de exclusión que los mismos participantes justificaron. Esto se constituye en un riesgo, puesto que no se tiene consciencia de cómo opera la discriminación y los sesgos implícitos que existen en la atención. El estudiante HO5 refiere: “Es que no es por discriminación por su color de

³⁴³ Cacho: En Chile se utiliza esta palabra para referirse a alguna situación que no se quiere enfrentar porque resulta muy compleja o desagradable.

piel, sino porque les va a costar más atenderlo, porque no van a poder comunicarse, más que nada por eso.”

4.3.8. No observó

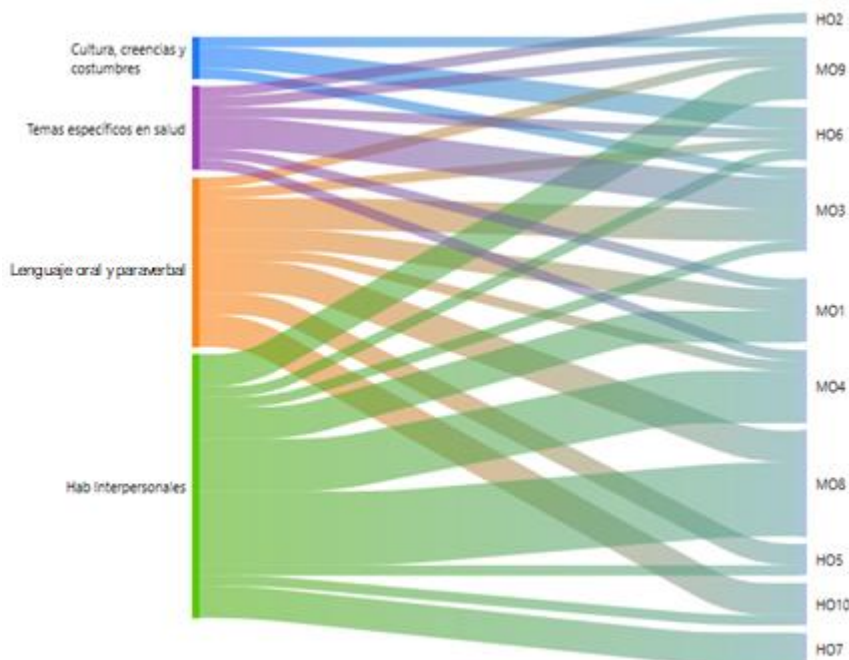
Solo tres participantes indicaron no haber observado ningún tipo de discriminación en la atención odontológica. Esto puede estar dado por las particularidades del contexto, es decir, por el campo clínico donde realizaron su práctica o por el docente guía clínico que les correspondió. Al respecto un estudiante señala:

“(piensa unos segundos) No, en general, no. Todo lo contrario, a todos los pacientes se les trata de la misma manera, tanto en el CESFAM (abreviatura de Centro de Salud Familiar), en el que estuve, como en urgencia del Hospital.” HO2

4.4. NECESIDADES FORMATIVAS PARA DESARROLLAR COMPETENCIA INTERCULTURAL

Los entrevistados expusieron habilidades, actitudes y contenidos que les parecen necesarios de desarrollar en la formación profesional para proporcionar una atención con perspectiva cultural a pacientes migrantes. En la Figura 4 queda de manifiesto el énfasis que le otorgaron a las habilidades interpersonales y al lenguaje, seguido por temas específicos en salud y, en menor medida, la necesidad de aprender temas culturales.

FIGURA 4. Frecuencia de códigos-documentos para la categoría Necesidades formativas para desarrollar Competencia Intercultural



Fuente: elaboración propia

4.4.1. Habilidades interpersonales

Del verbatim se desprende que, a visión de la estudiante, la formación profesional en odontología tiene un destacado énfasis clínico/procedimental. No obstante, es necesario desarrollar las habilidades interpersonales para que la atención sea satisfactoria.

“Todas las habilidades relacionadas con el trato con personas, yo sacaría un poco lo clínico, siento que de lo clínico hay mucho. Cuando yo entré, el primer día de clases, me dijeron: ‘hay que desarrollar las habilidades blandas.’ Es increíble como tú puedes tener mil capacidades para atender a un paciente en un tratamiento clínico específico, pero si no sabes saludarlo, si no sabes tratarlo, puede que el paciente no se deje atender y hasta ahí quedaron tus cinco años aprendiendo teoría. Entonces, creo las habilidades deben estar orientadas al trato con el paciente y la empatía; no saco nada con pedirle al de al lado que sea empático, si yo no lo practico primero. Todo lo técnico, protocolos y normas ya lo tenemos de sobra.” MO8

4.4.2. Lenguaje oral y paraverbal

Otro factor necesario para la atención de pacientes migrantes, mencionado por el estudiantado, es el uso de un lenguaje apropiado. Si bien el idioma resulta en una barrera importante para lograr una buena comunicación, el participante HO6 advierte que el lenguaje oral debe ser adecuado, sin expresiones coloquiales del país receptor. Asimismo, releva la importancia del lenguaje paraverbal en la relación profesional/paciente, puesto que existirían algunas características de este que podrían resultar incómodas para pacientes con otros patrones culturales.

“Yo creo que es importante aprender a comunicarse correctamente, más que el idioma, es necesario el tema del lenguaje verbal, porque nosotros utilizamos muchos modismos. También el lenguaje no verbal, el paraverbal, porque puede ser distinto al del paciente. Cómo me muevo, cómo me expreso, cómo digo las cosas, cómo las entono, el volumen, debo saber cómo hacerlo porque podría ofenderlo de alguna manera. El chileno habla todo en chiquitito [diminutivo], pero al paciente extranjero le puede molestar eso y uno no lo sabe.” HO6

4.4.3. Temas específicos en salud

Los participantes consideraron necesario conocer aspectos administrativos del sistema de salud en relación al acceso, cobertura y prestaciones para el paciente migrante con el propósito de saber orientarlos. Asimismo, estimaron importante profundizar en aspectos epidemiológicos del paciente extranjero.

“Debería existir más educación al respecto [en paciente migrante], es muy importante, porque una persona que viene de afuera, su sistema de salud funciona completamente distinto al de nosotros. Entonces, el paciente no sabe de los costos del tratamiento, las posibilidades de acceso a la atención de salud, el tema del GES³⁴⁴, las coberturas, las prestaciones. Son hartas las cosas que uno debería saber para poder orientarlos, para ayudarlos.” HO10

³⁴⁴ GES: Garantías Explícitas en Salud, constituyen un conjunto de beneficios garantizados por Ley para las personas afiliadas al sistema de salud, en Chile.

4.4.4. Cultura, creencias y costumbres

Solo tres participantes identificaron la importancia de considerar la cultura en la atención dental. Destaca la visión de la participante MO3, quien consideró que era responsabilidad del profesional odontólogo gestionar nuevo conocimiento para proporcionar atención a pacientes con otras pautas culturales. Esto permitiría consolidar una mejor relación clínica, puesto que el paciente se sentiría respetado y confiaría en el actuar del profesional.

“Yo creo que es importante conocer a las personas [pacientes migrantes], porque creo que, cuando las personas tienen creencias distintas, no debo ir en contra de ellas, porque es algo que siempre ha sido de ellos (...). Entonces, yo siento que hay que respetar las creencias, conocerlas, porque ¿cómo uno puede aportar desde nuestra vereda? El deber de uno es educarse con respecto a eso. O sea, si yo sé que estoy atendiendo a un paciente que es extranjero, que tiene ciertas creencias, hay que preguntarle, yo siento que ese debe ser el punto de partida. El paciente va a confiar más en uno y uno puede realizar de mejor manera un tratamiento y tener éxito (...). Entonces, yo creo, que se deben conocer las creencias, respetarlas y buscar un punto de equilibrio en que no afecte su salud.” MO3.

5. DISCUSIÓN

La presente investigación evidencia la escasa formación en CIC que reciben los estudiantes de odontología en Chile. Si bien, las prácticas clínicas en los centros de salud ofrecen la oportunidad para que estos interactúen con pacientes migrantes, no existe una orientación adecuada que los dirija en concordancia con los patrones culturales que requiere cada paciente. No obstante, ni el docente guía clínico ni el centro de salud son totalmente responsables de que el estudiante se sienta frustrado e incompetente, también es relevante el rol que las Instituciones Universitarias y, más específicamente, las Facultades de Odontología. Estas deben gestionar maneras de preparar, a las nuevas generaciones, para una sociedad diversa, dinámica y compleja.

La literatura del área indica que se debe proporcionar una educación explícita y formal en CIC para disminuir la incertidumbre, angustia y estrés que provocan los primeros encuentros clínicos (Álvarez-Cruces et al., 2021a; Gamarra et al., 2022). Por este motivo, es relevante que la

ACHEO declare, en la guía de contenidos mínimos para la enseñanza de la odontología, criterios explícitos para el desarrollo de CIC en Chile, tal como sucede con los estándares que se establecen a nivel internacional.

La discriminación que se observa en la atención clínica odontológica no dista de lo que ocurre en el ámbito de la salud a nivel internacional (Anderson et al., 2023; Gerhards et al., 2023; Nguemini Tiako, 2022); sin embargo, esta investigación proporciona algunas características de cómo se manifiesta en la atención dental. Desidia, eludir, menosprecio y comentarios despectivos corresponden a microdiscriminaciones que ocurren de manera habitual en el encuentro clínico con migrantes. Esto se constituye en un modelado negativo para el estudiantado de odontología, quienes observan estas prácticas de exclusión.

Sumado a lo anterior, resulta preocupante la normalización que manifestaron algunos participantes, de esta investigación, de ciertas prácticas de exclusión, ya que podría dar señales de cómo se va gestando el aprendizaje vicario, al aceptar conductas y comportamientos discriminatorios en la atención odontológica hacia el paciente migrante. Por esta razón, es urgente intervenir, para que las nuevas generaciones adquieran el conocimiento necesario con respecto a cómo operan los sesgos personales e institucionalizados en la atención que se le proporciona a este grupo de personas.

La mayor sensibilidad que tienen las mujeres, por sobre los hombres, para detectar y describir actos de exclusión, también se reporta en investigaciones internacionales. Esto podría estar relacionado con la capacidad que tienen las mujeres de sentir un mayor nivel de empatía que los hombres (Bratek et al., 2015; Chen et al., 2012); aunque los estudios no son concluyentes al respecto, por lo que amerita una mayor profundización en cada contexto (Panthi et al., 2022; Shin et al., 2023).

De manera similar a lo descrito en la literatura científica internacional (Aleksejuniene et al., 2014; Alrqi et al., 2015; Hall et al., 2015), los participantes dieron énfasis al desarrollo de habilidades interpersonales y al lenguaje para la atención del paciente migrante, por sobre otros aspectos. Esto podría estar dado por tres motivos: 1) porque los participantes se sintieron extremadamente desafiados debido a la barrera

idiomática; 2) porque observaron discriminación en la atención a migrantes y, dichas habilidades, podrían contribuir a contrarrestar esto; y, 3) porque existe escasa formación en elementos culturales en el plan de estudio de odontología, motivo por el cual no tendrían la capacidad para darse cuenta de lo que les es necesario profundizar. Independiente de esto, es importante enfatizar que el desarrollar las habilidades interpersonales y el lenguaje no aseguran el logro de CIC, puesto que esta implica la inclusión de los patrones culturales del paciente en la planificación y ejecución del tratamiento odontológico. Por este motivo, es urgente fomentar investigaciones que aporten una base empírica, a nivel nacional e internacional, sobre la influencia que tiene la cultura en las diferentes especialidades odontológicas, con la finalidad de proporcionar una guía de atención con pertinencia cultural para los profesionales odontólogos en ejercicio como para aquellos que recién se forman.

6. CONCLUSIONES

La formación en CIC en odontología es casi inexistente en Chile. Aunque los campos clínicos ofrecen oportunidades de encuentros interculturales con pacientes de diferentes nacionalidades, la orientación que proporcionan los docentes guías clínicos es limitada debido a que ellos tampoco la han desarrollado.

Por lo anterior, los primeros encuentros clínicos con pacientes migrantes estuvieron cargados de sensaciones negativas que desafiaron su quehacer profesional, solo ciertos participantes lograron superar con éxito la incertidumbre.

El estudiantado reportó diferentes tipos de discriminación hacia la población extranjera ejercida por variados grupos profesionales, incluido el docente guía clínico, lo que se constituye en un modelado negativo de aprendizaje. A pesar de que indicaron que no eran conductas que quisieran repetir, igualmente normalizaron algunos actos de exclusión.

Aunque los primeros encuentros clínicos provocaron diversas reacciones, los estudiantes solo lograron visualizar las habilidades interpersonales, el lenguaje y temas relacionados con salud para desarrollar CIC, quedando relegados los aspectos culturales.

7. AGRADECIMIENTOS

Debbie Alvarez-Cruces agradece a ANID-PFCHA/Doctorado Nacional/2019 – 21190254 por financiar los estudios de Doctorado en Educación.

8. REFERENCIAS

- Aleksejuniene, J., Zed, C., & Marino, R. (2014). Self-perceptions of cultural competence among dental students and recent graduates. *Journal of dental education*, 78(3), 389–400.
- Alrqi, H. M., Scott, T. E., & Mascarenhas, A. K. (2015). Evaluating a Cultural Competency Curriculum: Changes in Dental Students' Perceived Awareness, Knowledge, and Skills. *Journal of dental education*, 79(9), 1009–1015.
- Álvarez-Cruces, Debbie., Nocetti-de-la-Barra, Alejandra, & Burdiles Fernández, Gina. (2021a). Competencia Cultural de profesionales sanitarios en la atención a inmigrantes a la luz del modelo de Terry Cross. *Index de Enfermería*, 30(3), 179-183. <http://ciberindex.com/c/ie/e13070>
- Álvarez-Cruces, Debbie., Nocetti-De-La-Barra, Alejandra., Mansilla-Sepúlveda, Juan., Otondo-Briceño, Maite., & Ortega-Senet, María. (2021b). Competencia intercultural con educación interprofesional en estudiantes de ciencias de la salud, una revisión sistemática. *J. health med. sci.* 7(3):157-168. 3.07johamsc-alvarez-xxx-21-correccion.pdf (uta.cl)
- Anderson, N., Nguyen, M., Marcotte, K., Ramos, M., Gruppen, L. D., & Boatright, D. (2023). The Long Shadow: A Historical Perspective on Racism in Medical Education. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*. 10.1097/ACM.0000000000005253.
- Asociación Chilena de Enseñanza de la Odontología (ACHEO). (2020). Contenidos mínimos en la enseñanza de la odontología de pregrado en Chile. ACHEO. <https://www.acheo.cl/wp-content/uploads/2020/09/CCMM-FINAL-DIGITAL.pdf>
- Benítez, A., & Velasco, C. (2019). Desigualdades en salud: Brechas en acceso y uso entre locales e inmigrantes en I. Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (191-235). FCE, CEP, Chile. <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/docelec/az4690.pdf>
- Bratek A, Bulska W, Bonk M, Seweryn M, Krysta K. Empathy among physicians, medical students and candidates. *Psychiatr Danub.* 2015 Sep;27 Suppl 1:S48-52. PMID: 26417736.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE Publications
- Chen, D. C., Kirshenbaum, D. S., Yan, J., Kirshenbaum, E., & Aseltine, R. H. (2012). Characterizing changes in student empathy throughout medical school. *Medical teacher*, 34(4), 305–311.
<https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.644600>
- Cofré, A. (2018). Migrantes y salud. Desafíos para nuestro sistema sanitario. *Vida Médica*. 70(3),33-35. Disponible en:
<http://revista.colegiomedico.cl/migrantes-y-salud-desafios-para-nuestro-sistema-sanitario/>
- Correa Betancour, M., Carstens Riveros, C., & Reyes Soto, S. (2018). Experiencia del diseño e implementación de un Curso de Formación General de Migración y Salud en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. *Cuadernos Médico Sociales*. 58(4), 55–63.
<https://cuadernosms.cl/index.php/cms/article/view/330>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol II. Paradigmas y perspectivas en disputa. Gedisa.
- Elsas Parish, B., Dogra, N., & George, R. E. (2022). A discourse analysis of General Medical Council (GMC) guidelines for the inclusion of cultural diversity issues in medical education and practice. *Medical teacher*, 44(6), 679–687. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.2020738>
- Fariás-Cancino, Angélica, González-Agöero, Marcela, Urrutia-Egaña, Marcela, Cruces-Ramírez, Marco, Navea-Barrera, Joaquín, & Reyes-Vásquez, Javiera. (2021). Desarrollo de una estrategia para fortalecer la competencia intercultural en el currículum de pregrado de Enfermería. *Revista médica de Chile*, 149(10), 1495-1501.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021001001495>
- Gamarra, S., Bärnighausen, K., Wachinger, J., McMahon, S. (2021). 'We had to take a hammer to get some roots out' - experiences, motivations and challenges among volunteer dentists: a qualitative study. *Br Dent J*.
<https://doi.org/10.1038/s41415-021-3222-6>
- Gerhards, S. M., Schweda, M., & Weßel, M. (2023). Medical students' perspectives on racism in medicine and healthcare in Germany: Identified problems and learning needs for medical education. *GMS journal for medical education*, 40(2), Doc22.
<https://doi.org/10.3205/zma001604>
- Guerra-Zúñiga, M. & Segovia-Chamorro, J. (2020). KPSI como herramienta de autoevaluación metacognitiva en el desarrollo de la competencia intercultural en salud en medicina. *J. health med. sci.* 6(4), 269-275.
<https://revistas.uta.cl/pdf/111/a5-johamsc-guerra-014-20-269-275-2020-1.pdf>

- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29, 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hall, W. J., Chapman, M. V., Lee, K. M., Merino, Y. M., Thomas, T. W., Payne, B. K., Eng, E., Day, S. H., & Coyne-Beasley, T. (2015). Implicit Racial/Ethnic Bias Among Health Care Professionals and Its Influence on Health Care Outcomes: A Systematic Review. *American journal of public health*, 105(12), e60–e76. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302903>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Maina, I. W., Belton, T. D., Ginzberg, S., Singh, A., & Johnson, T. J. (2018). A decade of studying implicit racial/ethnic bias in healthcare providers using the implicit association test. *Social science & medicine*, 199, 219–229. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.05.009>
- Mangriò, E., & Sjögren Forss, K. (2017). Refugees' experiences of healthcare in the host country: a scoping review. *BMC health services research*, 17(1), 814. <https://doi.org/10.1186/s12913-017-2731-0>
- Matus-Betancourt, Olga, Ortega-Bastidas, Javiera, Pérez-Villalobos, Cristhian, Mccoll-Calvo, Peter, Navarro-Hernández, Nancy, Silva-Orrego, Verónica, Arellano-Vega, Juan, Campos-Cerda, Ivone, Solís-Grant, María José, Schilling-Norman, Mary Jane, Espinoza-Parcet, Camila, & González-Brevis, Sebastián. (2020). Formación clínica en carreras de la salud: ¿dónde se incluye la diversidad?. *Revista médica de Chile*, 148(4), 444-451. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872020000400444>
- Ministerio de Salud de Chile (MINSAL). (2017). *Política de Salud de Migrantes Internacionales*. MINSAL, Gobierno de Chile. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/2018.01.22.POLITICA-DE-SALUD-DE-MIGRANTES.pdf>
- Nguemèni Tiako, M. J., Ray, V., & South, E. C. (2022). Medical Schools as Racialized Organizations: How Race-Neutral Structures Sustain Racial Inequality in Medical Education—a Narrative Review. *Journal of general internal medicine*, 37(9), 2259–2266. <https://doi.org/10.1007/s11606-022-07500-w>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020*. OIM, Ginebra.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2014). *Diálogo Internacional sobre la migración. La migración sur-sur: asociarse de manera estratégica en pos del desarrollo*. OIM, Ginebra.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). 70.^a Asamblea Mundial de la Salud. Promoción de la salud de los refugiados y los migrantes. A70/24. OMS. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA70/A70_R15-sp.pdf
- Panthi, S., Bhandari, A., Acharya, R., Khatiwada, P., Khanal, N., Bhattarai, B., Basnet, L. B., Khanal, V. K., Budhathoki, S. S., Ghimire, A., & Pokharel, P. (2022). Medical students' attitude towards cultural diversity: a cross-sectional study at a health sciences university in eastern Nepal. *BMJ open*, 12(5), e057062. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057062>
- United Nations. (2018). Principles and Guidelines, supported by practical guidance, on the human rights protection of migrants in vulnerable situations. United Nations <https://www.ohchr.org/es/migration>
- United Nations Sustainable Development Group (UNSDG). (2018). Desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe: desafíos y ejes de política pública. Naciones Unidas/Cepal https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice.* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Shin, M., Na, H., & Kim, S. (2023). Enhancing cultural competency and empathy toward foreign patients for Korean nursing students through a simulation: A quasi-experimental study. *Nurse education in practice*, 69, 103615. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103615>
- Stefoni, C. (2018). Panorama de la migración internacional en América del Sur. Naciones Unidas.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* (2da ed.). Morata, S.L.
- Tijoux Merino, M.E., & Ambiado Cortés, C. (2022). When Migrant Pain Does Not Deserve Attention: Institutional Racism in Chile's Public Health System in G. Herrera & C. Gómez, C. (Eds), *Migration in South America* (pp. 191-206). IMISCOE Research Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11061-0_9

