

MODERNA

Revista Científica sobre Diversidad Cultural

VOL. 1 2017



Manuel Barbadillo

Depósito Legal: ML-34-2017 ISSN: 2530-934X



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Grupo de Investigación "Innovación Curricular
en Contextos Multiculturales" (HUM-358)



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



MODULEMA **Revista Científica sobre Diversidad Cultural**

Volumen 1, número 1, 2017

GRUPO DE INVESTIGACIÓN “INNOVACIÓN CURRICULAR EN
CONTEXTOS MULTICULTURALES” (HUM358)
Universidad de Granada

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR/DIRECTOR

Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada, España)

EDITORA ADJUNTA/DIRECTORA ADJUNTA

Dra. M.^a Ángeles Jiménez Jiménez (Universidad de Granada, España)

EDITORES ASOCIADOS

Dra. Inmaculada Alemany Arrebola (Universidad de Granada, España)
Dra. Ana María Fernández Bartolomé (Universidad de Granada, España)
D. Manuel García Alonso (Universidad de Granada, España)
Dra. M.^a del Mar Ortiz Gómez (Universidad de Granada, España)
Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada, España)
D.^a Gloria Rojas Ruiz (Universidad de Granada, España)
Dr. Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada, España)
Dr. Adrián Segura Robles (Universidad de Huelva, España)

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dr. Daniel Linares Girela (Universidad de Granada, España)
Dr. Elogio García Vallinas (Universidad de Cádiz)
Dr. Emilio González Jiménez (Universidad de Granada, España)
Dr. Ferrán Camas Roda (Universidad de Girona, España)
Dr. Javier Sánchez Perona (CSIC, España)
Dr. Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)
Dr. José Miguel García Ramírez (Universidad de Granada, España)
Dr. Luis Ángel Trigueros Martínez (Universidad de Granada, España)
Dr. Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dr. Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid, España)
Dr. Miguel Ángel Montero Alonso (Universidad de Granada, España)
Dra. Dimitrinka Níkleva (Universidad de Granada, España)
Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva, España)
Dra. Francisca Valdivia Ruiz (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.^a Ángeles Peña Hita (Universidad de Jaén, España)
Dra. M.^a Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)
Dra. M.^a del Carmen Garrido Arroyo (Universidad de Extremadura, España)
Dra. M.^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.^a Victoria Pérez de Guzmán Puga (Universidad Pablo de Olavide, España)

Dra. María del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dra. Marta Linares Manrique (Universidad de Granada, España)
Dra. Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén, España)
Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Dra. Ruth Vilà Baños (Universidad de Barcelona, España)
Dra. Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España)

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Alberto Madrona Fernández (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
Dr. Alejandro López Rodríguez (Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dr. Andrea Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)
Dr. Fernando José Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dr. Miguel Rojas Cabrera (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)
Dr. Mohamed Nouri (Instituto de la Paz y los Conflictos, Marruecos)
Dr. Oscar Enrique Mato Medina (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. Ricardo Arencibia Moreno (Universidad Técnica de Manabí, Ecuador)
Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julco (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)
Dra. Ana Paula Couceiro figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Dra. Damaris Hernández Gallardo (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dra. Edyta Sylawia Walunch de la Torre (Universidad de Varsovia, Polonia)
Dra. Emilia Osabel Martins Teixeira da Costa (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dra. Enma Libertad Regalado Espinoza (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dra. Javier Rivera Domínguez (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dra. Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma, Italia)
Dra. María Rosaria Mauro (Università degli Studi del Molise, Italia)
Dra. Monica McBritton (Università del Salento, Italia)
Dra. Nieves Hernández Flores (Universidad de Copenhague, Dinamarca)
Dra. Sara Julia Castellanos Quintero (Universidad de América Latina, México)
Dra. Sonia Lucía Baliani (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán, Italia)
Mr. Josh Josh d. Prada. (Texas Tech University, Estados Unidos)

ASISTENCIA EDITORIAL / MAQUETACIÓN Y MONTAJE

D. José Fernando Esteban Vicente (España)

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Revista Modulema
Campus Universitario de Melilla
C/ Santander, 1 - 52017 Melilla
Teléfono: 952698700
Correo electrónico: revistamodulema@ugr.es
Web: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index>

PROMUEVE Y EDITA

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales”
(HUM358)
Web: <http://hum358.ugr.es/>
Depósito Legal: ML-34-2017
ISSN: 2530-934X

EDITORIAL

Desde el Grupo de Investigación “*Innovación Curricular en Contextos Multiculturales*” (Hum358, según la adscripción original por el Plan Andaluz de Investigación) iniciamos una nueva etapa en la difusión de la investigación científica en torno a uno de los temas más demandados en la sociedad contemporánea, la diversidad cultural, característica habitual en las sociedades actuales. Se trata de la puesta en marcha de esta revista científica titulada MODULEMA.

Con una visión interdisciplinar, se pretende ofrecer un medio de divulgación de las investigaciones realizadas en torno a esta temática que, de forma rigurosa, utilicen este medio para comunicar, no solo a otros investigadores sino también a la ciudadanía en general, el conocimiento científico derivado de los estudios realizados.

La primera fase de este proceso de difusión del conocimiento en torno a la diversidad cultural se inició en 2012, fecha en la que se diseñó un máster universitario en el Campus de Melilla que, bajo el paraguas de la diversidad cultural, sirviera de punto de encuentro para compartir ideas y generar conocimiento de forma interdisciplinar. De este modo, en el año 2013, comienza a impartirse el *Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo* tras su acreditación por la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad. Con cinco posibles itinerarios (educativo, sanitario, jurídico, económico y administrativo), se pretende ofrecer una formación que pueda redundar en la sociedad en torno al trabajo en y para la diversidad cultural.

Siguiendo con ese proceso de difusión, al Máster Universitario en Diversidad Cultural unimos la publicación de esta revista científica con el deseo de ofrecer a la sociedad tanto formación como información sobre esta temática desde una perspectiva inter y multidisciplinar, con el fin de que los trabajos realizados sobre esta temática puedan ayudar a quienes trabajan en estos ámbitos y, a su vez, favorecer y generar nuevo conocimiento científico.

En conclusión, brindamos a todos los investigadores y a estudiantes de esta temática, la posibilidad de utilizar este medio para dar a conocer sus resultados, sus inquietudes, sus pensamientos, etc. de modo que estos puedan ser discutidos y se logre un importante avance en el conocimiento de la diversidad cultura.

No queremos finalizar esta presentación sin agradecer a aquellos que han hecho posible el nacimiento de esta revista, a esos editores nacionales e internacionales que han confiado en nosotros para que por fin vea la luz esta iniciativa y que, seguramente, se irá ampliando con nuevas incorporaciones.

Y, por supuesto, a la Universidad de Granada que, a través de la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva, han patrocinado esta revista con la aprobación del Proyecto de Innovación Docente denominado "Investigación y transferencia del conocimiento sobre Diversidad Cultural" (16-26); a la Facultad de Educación y Humanidades, Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Enfermería del Campus de Melilla por el aval recibido; y, por último, y por el mismo motivo, a los Departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, todos ellos de la Universidad de Granada.

Sebastián Sánchez Fernández
Director del Grupo de Investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales"
(HUM-358)

Miguel Ángel Gallardo Vigil
Director de la Revista MODULEMA

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y EMOCIONALES DESDE LA PERSPECTIVA ÉTICA

TEACHER TRAINING AND THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL AND EMOTIONAL COMPETENCES FROM THE ETHICAL PERSPECTIVE

Vila-Merino-, E.⁽¹⁾, Cortés-González, P.⁽²⁾ & Martín-Solbes, V.⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE

⁽²⁾ Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Recibido | Received: 23-03-2017

Aprobado | Approved: 04-06-2017

Publicado | Published: 11-06-2017

Correspondencia | Contact: Eduardo Vila-Merino | eduardo@uma.es

 [0000-0002-8598-7654](https://orcid.org/0000-0002-8598-7654)

RESUMEN

Palabras clave

Competencias
interculturales y
emocionales

Formación del
profesorado

Cultura de paz

Educación
intercultural

Creemos necesario trabajar las competencias interculturales y emocionales en la formación del profesorado, ya que las consideramos en continua revisión debido a su complejidad y a los nuevos planteamientos pedagógicos de nuestros tiempos; de este modo, consideramos que las competencias emocionales y las interculturales deben estar presentes en cualquier reflexión educativa que se interese por el desarrollo de las personas. Por otra parte, nuestras sociedades son cada vez más complejas y culturalmente más plurales lo que, sin duda, debe llevarnos a reflexionar sobre la necesidad de articular competencias que mejoren las relaciones de convivencia que nos ayuden a la construcción de una ciudadanía plural y democrática.

ABSTRACT

Keywords

Intercultural and
emotional
competences

Teacher training

Culture of peace

Intercultural
education

We believe it is necessary to work on intercultural and emotional competences in the context of the teacher training. Nowadays we consider them in continuous revision due to their complexity and the new pedagogical approaches. In this way, we consider that emotional and intercultural competences must be present in any educational reflection because of the interest settled in the development of people. On the other hand, our societies are increasingly more complex and culturally diverse, which undoubtedly they should lead us to reflect on the need to articulate competences that improve the relations of coexistence that help us to build a plural and democratic citizenship.

INTRODUCCIÓN

En la última década, el concepto de competencia se encuentra en continua revisión debido a su complejidad y a los nuevos planteamientos didácticos para la escuela del siglo XXI. Esto lleva a profundos debates dentro de la comunidad educativa y más concretamente en la Universidad sobre qué competencias deben tener más presencia en los sistemas educativos (en todos los niveles). En esta tesitura, encontramos que el debate se incrementa sobre todo cuando nos referimos a las denominadas competencias transversales tales como las socializadoras, indagadoras, éticas, etc., y entre las cuales se incluyen las competencias emocionales e interculturales como apuestas necesarias para el desarrollo socio-personal (Alberici y Serreri, 2005; Donaldso-Feilder y Bond, 2004; Giardini y Frese, 2006; Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002; Hughes, 2005; Navío, 2005).

Sobre estas últimas nos vamos a detener en este artículo. Partimos de la idea de que nuestras sociedades son cada vez más plurales culturalmente en la consolidación de la sociedad global desde distintas dimensiones, aunque en un plano sociológico encontramos análisis de gran interés pedagógico muy vinculados a las desigualdades que emergen en la interacción de las culturas (Díez, 2004; Essomba, 2012a; Marí, 2005; Vila, 2005).

Ante esto, parece necesario transitar hacia otras miradas, como puede ser la construcción de la convivencia (Gimeno, 2001; Martín, Castilla y Vila, 2014), que nos permita hacer un mejor y profundo acercamiento a las competencias interculturales y el logro de una ciudadanía plural y democrática (Aguado y del Olmo, 2009; Essomba, 2015; García y Diestro, 2013; Moya, 2008). Al respecto, atendiendo a la competencia emocional, diversas investigaciones (Bisquerra, 2000, 2003; Goleman, 1996; Lazarus, 1999; Lewis y Haviland, 1993; Salovey y Sluyter, 1997;), han puesto de manifiesto que los déficits emocionales pueden llegar a tener consecuencias para la vida cotidiana de las personas y, por lo tanto, en las relaciones con los Otros-as. En este sentido, también distintos estudios se refieren a que, a medida que las personas adquirimos competencias emocionales, observamos un comportamiento más positivo a la hora de enfrentar nuestras tareas y actividades cotidianas (Antunes, 2000; Asher y Rose, 1997; Denham, 1999; Saarni, 1999 y 2000; Salovey y Sluyter, 1999; Shaffer, 2004; Slater y Lewis, 2002; Sroufe, 2000). Esto mismo se aplica al ámbito de la profesión docente, donde la competencia emocional se requiere no solo en el trabajo

curricular transversal, sino como disposición identitaria de sí mismo y de los Otros (Cortés y Jiménez, 2016).

Como podemos observar, las vinculaciones entre las competencias emocionales e interculturales son directas y se insertan ambas en un plano competencial retroalimentado que repercute en las prácticas educativas [desde una visión amplia del concepto] y la vida social de los sujetos. Ahora bien, al hilo de lo planteado, vemos interesante enfocar nuestro trabajo a cómo desarrollar las mencionadas competencias en el trabajo con el profesorado, ya que estimamos que lo intercultural y lo emocional son dos elementos básicos y reiterados en las prácticas docentes de la sociedad actual.

TRABAJAR LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y EMOCIONALES DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En esta línea, resulta importante focalizarnos en cómo puede permeabilizar esta perspectiva o ligadura entre las competencias emocionales e interculturales en la formación del profesorado desde dos niveles íntimamente relacionados: el formativo inicial y el formativo permanente (Cortés, Leite y Rivas, 2014; Rivas, Leite y Cortés, 2014). El primero tiene que ver con la formación de futuros educadores y educadoras, donde resulta un elemento fundamental detenerse en las consideraciones profesionales de la capacitación (Deardorff, 2011). Y el segundo, de acuerdo con Repetto y Pena (2006b), hace referencia a la necesaria orientación intercultural y emocional [a través de la formación del profesorado] en los centros educativos para favorecer la motivación y mejorar los aprendizajes de todo el alumnado, particularmente el procedente de otras culturas, que pueden tener experiencias de desesperanza aprendida y creencias erróneas de otras culturas [aunque esto es algo generalizable a todos y todas]. Además, es necesario transformar los principios interculturales y emocionales en estrategias de acción comunitaria para la construcción ciudadana (Cortés, Núñez, Piña, 2012; Essomba, 2012b).

A continuación, nos vamos a detener en desgranar brevemente, cómo entendemos al profesorado competente tanto intercultural como emocionalmente. Primero, pensamos que es importante, de acuerdo con Sue y Sue (1990) y Sue, Arredondo y McDavis (1992), definir al profesorado competente interculturalmente como aquél que diseña y aplica una docencia, en cuya base se encuentra atender y educar para

la diversidad, y para ello debe ser consciente durante el proceso de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones, intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención. De este modo, la competencia intercultural responde a la habilidad general de negociar significados y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999), sin olvidar el necesario compromiso social (Santos Rego, 2009), teniendo en cuenta que todas las culturas son incompletas y tienen visiones diferentes de la dignidad humana (Sousa Santos, 2005).

Segundo, centrándonos en el enfoque emocional, es interesante rescatar a Salovey y Sluyter (1997), que identifican cinco habilidades básicas en las competencias emocionales y que vemos esenciales para el profesorado: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. En este sentido, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) proponen cuatro dimensiones que engloban lo anterior: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Además, es necesario entender que la inteligencia emocional (Goleman, 1996), incluye dos amplias competencias emocionales, la personal y la social, que incluyen cinco espacios de la inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades socioemocionales. Nuevamente observamos cierto consenso en su definición aplicado al ámbito del aprendizaje.

Volviendo a una visión conjunta y global, Steiner (1998) demuestra que cuando somos emocionalmente educados podemos manejar mejor situaciones emocionales difíciles, evitando reacciones violentas y accediendo a situaciones de convivencia adecuadas. Y vinculando ambos tipos de competencias, Chen y Starosta (1996, 2000) explican cómo el componente emocional influye en la sensibilidad intercultural a través de la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural.

Desde estas miradas, apuntamos a que resulta indispensable hacer hincapié, entonces, en la necesidad de interrelación de ambos tipos de competencias [la emocional y la intercultural] en la formación inicial y permanente del profesorado. En este contexto, parece evidente la necesidad de reflexionar sobre una ética intercultural, tal y como se planteaba en Vila, Martín y Sierra (2014) y como veremos a continuación.

La ética intercultural y la educación emocional

Siguiendo a Bilbeny (2012), hay que decir que el interculturalismo reconoce la diversidad cultural, admitiendo diferencias y semejanzas, enfatizando la energía subyacente en las reciprocidades entre las culturas, por lo que podemos concebir la ética intercultural desde las contribuciones a los procesos de convivencia en la diversidad, sustentadas en la prosperidad y felicidad humana, y partiendo de la idea de que las culturas no son impermeables sino, muy al contrario, ricas precisamente por su capacidad de mestizaje. Todo ello, sin dejar de atender a una mirada crítica y considerar la pérdida de soberanía cultural que en muchos casos suponen los procesos globalizadores expandidos bajo el paraguas del neoliberalismo político y económico, tendente a homogeneizar la vida en virtud de las exigencias de los mercados capitalistas. Indudablemente, ante este panorama, sólo tenemos la alternativa activa, consistente en una comunicación justa entre las culturas, en un diálogo intercultural que constituya un proyecto que dé respuestas variadas a la pretendida monoculturalidad. Y este proyecto debe buscar una ciudadanía que construya una sociedad democrática más justa, más participativa, basada en procesos educativos que propicien que cada persona construya y reconstruya su propia vida, en interacción con los demás ciudadanos y ciudadanas. Para ello, la educación emocional a través del saber identificarse, saber expresar y saber localizar lo emocional del grupo, facilitan estos procesos de construcción ciudadana (Bisquerra, 2003).

En este contexto, resulta coherente plantearse la necesidad de reflexionar sobre una ética intercultural, no sólo como una propuesta filosófica, sino como una propuesta de acción comprometida con las diferencias, y que aspira a la reconstrucción de espacios sociales en los que todas las personas tengan su espacio. Y es aquí donde los procesos educativos y de gestión emocional se presentan como imprescindibles en la construcción y puesta en práctica de esta ética, enfocada como fundamento sólido de una sociedad democrática y participativa. Siendo así porque los procesos educativos son inseparables de un compromiso político y social. Se trata pues de asumir procesos de convivencia entre personas de diferentes culturas, reconociendo la riqueza de cada una de ellas, en busca de respuestas a las necesidades vitales.

Bajo este planteamiento, no hemos de perder de vista que este discurso ético va más allá de las instituciones educativas. Nos referimos aquí a las representaciones

sociales, construidas históricamente, que depositan el encargo educativo casi en exclusiva en las instituciones escolares. Compartimos que, en dichas instituciones, participa la totalidad de la población autóctona y migrante, por lo que se convierte en un espacio privilegiado de interacción (inter)cultural donde es posible reproducir espacios ciudadanos de convivencia. Pero también queremos señalar cómo se trata de espacios de conflicto que, desde una lectura intercultural, aluden a ciertas carencias en un plano de gestión emocional, vinculadas a lo que podemos llamar como la sensibilidad pedagógica hacia los otros-as (confluyendo con el 'tacto pedagógico' definido por Van Manen (1998) y que, también, aluden al conflicto entre perspectivas multiculturales e interculturales. En este sentido, debemos tener en cuenta que la interculturalidad no se refiere sólo a la necesidad de interactuar y convivir con poblaciones migrantes, sino a la necesidad de mostrar, entender y relacionar sociedades y culturas que están constituidas por diferentes aportaciones, tradiciones, y valores. Y el canal para vehicular esto pasa por una buena gestión emocional que sepa amortiguar las diferencias a través del plasma de la comprensión, la empatía, y la gestión consciente de los sentimientos.

Ante esto, hemos de tener en cuenta que, desde el punto de vista educativo y social, los valores son considerados referentes que orientan nuestras actuaciones y que estos valores suelen fijarse en las personas en los primeros años de vida, a través de los procesos educativos emocionales y consolidados identitariamente en la ética a lo largo de toda la vida. Además, todo lo anterior tiene sin duda un trasfondo de importancia capital en la configuración identitaria y el desarrollo profesional del profesorado

LA CULTURA DE PAZ COMO AGENCIA DE LA ÉTICA INTERCULTURAL

Quizás aquí sea oportuno echar una mirada a las conexiones existentes que hemos ido mostrando entre los procesos educativos que integran o requieren estas mencionadas competencias interculturales y emocionales, y vemos como reflexión posterior la necesidad de conectarla con la lógica de la cultura de paz. La cultura de paz como sostén o tapiz para el despliegue en la práctica educativa. Es decir, vemos esencial dar un giro cultural a la propia consideración competencial del acto educativo y, para ello, queremos retomar a Essomba (2012a, 40 y ss.), cuando señala cuatro aspectos clave presentes en estas relaciones:

- (1) *Lo intercultural es fundamento y no finalidad de la cultura de paz, ser más interculturales nos hará convivir, convivir sin ser interculturales nos hará, a lo sumo, coexistir. Por ello resulta tan urgente una transformación curricular en clave intercultural.*
- (2) *La inmigración no debe encontrarse en la base de la relación entre interculturalidad y cultura de paz. Inmigración e interculturalidad tienen relación porque la primera ha promovido la eclosión y emergencia de la segunda, pero esa coincidencia en el tiempo no debe conducirnos a establecer una relación causal.*
- (3) *La interculturalidad debe ayudar a la cultura de paz en conectar lo local con lo global. En la medida en que comprendamos lo que sucede en el mundo global, y por qué sucede, tenderemos más oportunidades de comprender lo que sucede en nuestro entorno inmediato.*
- (4) *La interculturalidad debe ayudar a la cultura de paz a acabar con el discurso sobre las civilizaciones. Aceptar el término de “civilización”, es en sí una traición al concepto dinámico de cultura, de identidad o de diversidad.*

Y es que la interculturalidad también supone abordar un posicionamiento sociopolítico, como hemos apuntado anteriormente, ya que no pretende asimilar o integrar a los diferentes, a los minoritarios, en nuestra cultura mayoritaria, sino que lo que se pretende es educar en igualdad para la construcción de una ciudadanía diversa, que cuestione las miradas etnocéntricas y xenófobas, y que opte por el reconocimiento social político y económico de todas las personas desde la equidad.

En cualquier caso, completando lo anterior debemos hacer referencia a las propuestas realizada por Zambrano y Prieto (2008, pp. 15-16), las cuales se resumen en los siguientes argumentos:

La ética intercultural permite minimizar los riesgos del proceso globalizador, a través de la creación de espacios para el diálogo y la inclusión (a lo que añadimos, que lo que facilita esta interacción es la educación emocional).

La ética intercultural es una propuesta de acción que busca construir y reconstruir sistemas de valores que aseguren la convivencia social.

La educación debe asumir su papel activo como responsable de la implementación de la ética intercultural; por un lado, a través de una formación en valores que desarrolla, propicia y respeta los mínimos

necesarios para convivir, y por otro, con una formación en la interculturalidad que se enriquece en la diversidad y concientiza respecto al reconocimiento del otro. Se justifica el planteamiento de una educación intercultural en el entendido de que las sociedades se han transformado en multiculturales y se requiere posibilitar la interacción entre sus miembros.

La ética intercultural necesita de diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, justicia y paz para practicarse con éxito en la diversidad cultural que administra.

La interculturalidad es un modelo de gestión que administra positivamente la diversidad cultural y que por ello va más allá de la multiculturalidad, ya que no basta con el reconocimiento de las diferencias, se requiere un enfoque mucho más comprometido, que ponga frente a frente esas diferencias y que, a través de la participación, la responsabilidad, el diálogo, la tolerancia y la lucha contra la injusticia, posibilite la existencia de un espacio común para la vida en armonía entre seres diversos.

La práctica de la ética intercultural se posibilita a través de una educación intercultural, que educa para el respeto a la diversidad y que al buscar la convivencia entre diferentes, promueve la construcción y reconstrucción de valores, por lo que consideramos que educa en unos valores que reconocen que el diálogo, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la justicia y la paz deben arraigarse y desarrollarse en el ser humano que se prepara para la vida en sociedades culturalmente diversas.

De este modo, entendemos que la ética intercultural se vincula con una reflexión sociopolítica sustentada en un anhelo de justicia social (Díez, 2012), que se aleje de esa violencia estructural, cultural y, también, en muchos casos, directa y visible, que rodea los procesos relacionales e interpersonales. Se trata de abogar por comprender, aprehender y transformar las realidades a través del diálogo permanente y del trabajo intercultural que debe reflexionar sobre las posibilidades de desarrollo de las diferencias, que eviten los procesos de exclusión, porque, en definitiva, es necesario entender que los procesos interculturales nos afectan a todas y a todos, y deben plantearse como procesos de mejora social (Vila, 2013).

Si la educación es una acción desplegada en relación, en la que innegablemente nos hacemos a nosotros mismos en las vinculaciones con el otro-a, su componente ético,

emocional e intercultural queda de manifiesto. Asumir esto, como decimos, nos interpela como educadores y demanda de nosotros una actitud de apertura cultural y de disponibilidad dialógica. Un reto y un desafío para educadoras y educadores, que habrá de ser apoyado desde la formación inicial y permanente, potenciando un desarrollo profesional equilibrado.

En todo caso, la construcción de una sociedad intercultural y emocionalmente educada conlleva articular una serie de procesos de cambio que lleven a una definición del mismo al margen de limitaciones de corte reduccionista, ajena al etnocentrismo y que facilite el intercambio y la toma de referencia del estilo de vida cívico desde una perspectiva de los derechos.

En este sentido, la capacitación educativa o formación del profesorado desde el ámbito intercultural e emocional debe suponer tanto la implicación política y social en orden a realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades enajenadas injustamente desde la diferencia, como una sensibilización y toma de conciencia con respecto a la sustantividad de que todos y todas seamos educados en la diversidad desde la equidad y en la libre identidad cultural y subjetiva.

A MODO DE CONCLUSIÓN. DECÁLOGO PARA REFLEXIONAR Y TRABAJAR PROFESIONALMENTE

Quizás aquí sea oportuno echar una mirada a las conexiones existentes que hemos ido

Desde esta óptica, y, por último, nos gustaría finalizar con un decálogo breve expresado en términos de capacidades (Vila, 2012), como aspectos fundamentales que abra las puertas a reflexiones en torno al trabajo profesional docente desde el ámbito intercultural y emocional:

- **Capacidad de análisis crítico** de otras culturas desde sus propios patrones culturales, pero con el referente ético y crítico de los derechos humanos, de forma que no se dé paso a un relativismo cultural que puede acabar justificando prácticas culturales que atenten contra los derechos humanos y sí a una concepción de valoración y respeto a las diferencias.
- **Capacidad de búsqueda del encuentro**, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción, lo cual nos debe llevar también, por un lado, a entender

ese encuentro como una oportunidad para el aprendizaje, y por otro, a desarrollar una concepción de la experiencia que se centre menos en el sujeto y más desde la confrontación con lo otro u otros en marcos culturales diversos.

– **Capacidad para el desarrollo de estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso**, lo que podríamos llamar ‘traducción entre culturas’ que nos ayudan a normalizar lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible o al menos válida para la interlocución cultural.

– **Capacidad para huir de la proyección como universal de un modelo cultural y/o emocional concreto**, reflexionando sobre qué son exactamente las culturas de una sociedad multicultural y sobre el hecho de que toda acción educativa puede suponer, de algún modo, una forma de aculturación. Al fin y al cabo, pedagógicamente a menudo acabamos refiriéndonos a la cultura tal o cual como realidades de contenido estereotipado que asumimos constituyen a individuos que participan de una misma sociedad con otros diferentes. Por eso es necesario trascender las visiones estáticas y deterministas sobre las culturas, negando la presencia del otro u otra como algo definido de antemano por los demás otros, sobre todo si la definición proviene de la cultura hegemónica, así como evitar el uso instrumental de las culturas de referencia de las personas y sus identidades.

– **Capacidad de fomento de la curiosidad epistemológica**, siguiendo la terminología de Freire (1997) y diferenciándola de una curiosidad ingenua, sino entendiéndola como una curiosidad crítica, enriquecida con las teorías, lecturas, hipótesis y reflexiones que permite discernir [por tanto, elegir] los elementos exteriores que potencian aún más las culturas de referencia e interacción. La curiosidad epistemológica crece, se retroalimenta a medida que cada vez conoce más sobre otras culturas, otros pensamientos.

– **Capacidad de comprensión y desarrollo**, dentro de un marco con vocación intercultural, de la solidaridad como forma de conocimiento que se obtiene por vía del reconocimiento del otro/a, que sólo puede ser reconocido/a en tanto que productor de conocimiento. La construcción de un conocimiento multicultural en esta línea tiene, según de Sousa Santos (2003), dos dificultades: el silencio y la diferencia. El primero, debido a la destrucción e infravaloración de muchas formas de saber que la ciencia moderna y el capitalismo salvaje han arrastrado a la

invisibilidad e incluso la desaparición. La segunda, incide en que sólo existe conocimiento multicultural y, por tanto, solidaridad en las diferencias, pero estas diferencias deben ser inteligibles y ahí volvemos a la necesidad de la traducción inter-cultural.

– **Capacidad de diálogo** como referente permanente en la construcción de lo intercultural. Como dice Bilbeny (2002),

la sociedad es conversación, y cuanto más multicultural sea aquella mejor deberá habituarse a prestar oídos a la diferencia en su interior y a entablar diálogo con ésta. [...] La interculturalidad nos hace ver de una vez que la ‘ética del diálogo’ es ética en diálogo, y que el discurso dialógico necesita el apoyo de las virtudes dialogales. El modelo del diálogo nunca está concluido, sino que se encuentra haciéndose permanentemente, y lo que lo mantiene así es la escucha real de las perspectivas que entran en diálogo. (p. 152)

– **Capacidad empática**, de forma que seamos capaces de identificar las vivencias del otro u otra e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia, sin dejar por ello de reconocer y valorar los contenidos transculturales que nos unen, de forma que «sólo así se podrán ir construyendo las necesarias zonas de contacto -de espacios culturales o zonas de mediación- que sirvan para materializar el resultado del encuentro entre las orillas, es decir, entre las diferentes y plurales formas de reaccionar culturalmente frente a la realidad» (Herrera, 2009, 81).

– **Capacidad resiliente**, con el fin de entender que la construcción intercultural está llena de adversidades que hemos de transformar desde lo personal a lo colectivo (y viceversa), y en el que la educación emocional adquiere un papel importante que nos ayuda a reconocer, interpretar y reaccionar (Cortés, 2013; Cortés y Jiménez, 2016) en la construcción de nuevas formas de interacción social.

– **Capacidad de entenderse autobiográficamente**, entendiendo que la mejor manera de poder reconocer y respetar al otro, es aprendiendo a conocerse a sí mismo y su contexto próximo. Lógicamente está ligada a otras capacidades necesarios para el trabajo docente actual, pero cobra importancia a la hora de rescatar estrategias de indagación sobre la práctica docente, estrategias de indagación autobiográfica, etc. (Cortés, Leite, Rivas, 2014; Rivas, Leite y Cortés,

2014), en el que las experiencias particulares cobran especial relevancia para la comprensión de la sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., & del Olmo, M. (Eds.). (2009). *Intercultural education. Perspectives and proposals*. Madrid: Proyecto ALFA. Recuperado de http://www.uned.es/grupointer/interalfa_book+english.pdf
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Antunes, C.A. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional. Diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Asher, S., & Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers, en P. Salovey y D.J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp- 196-224). Nueva York: Bassic Books.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa
- Bilbeny, N. (2012). *Ética intercultural*. México: Plaza y Valdés.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Chen, G. M., & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A síntesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G. M., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/5498>
- Cortés, P., & Jiménez, A. (2016). Identidades creativas, identidades resilientes. ¿Acaso la botella es siempre verde? En P. Cortés y M. J. Márquez, *Creatividad, comunicación y educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*, (pp. 35-50). Málaga: Editorial UMA.
- Cortés, P., Leite, A. E., & Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101/2199>
- Cortés, P., Núñez, C., & Piña, J. (2012). El conflicto como eje para la reflexión, actuación y transformación colaborativa en la escuela. Una experiencia de investigación en contextos interculturales. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes, *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (p. 1083). Madrid: Wolters Kluwer.
- Deardorff, D. K. (2011). Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional

- studies on intercultural competence. *Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills*. París: UNESCO.
- Denham, S. A. (1999). *Emotional development in young children*. Nueva York: Guilford.
- Díez, E. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabenque*, 18, 49-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1138352.pdf>
- Donaldso-Feilder, E. J., & Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(2), 187-203. doi: 10.1080/08069880410001692210
- Essomba, M. A. (2012a). Educación intercultural: aprender a gestionar la diversidad cultural desde una cultura de paz, en M. T. Castilla V. M. Martín, *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp. 23-42). Madrid: Wolters Kluwer.
- Essomba, M. A. (2012b). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, M., & Diestro, A. (2013). Ciudadanía e interculturalidad. Elementos claves en la construcción de la identidad europea. *Interaccoes*, 23, 2-29. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2816>
- Giardini, A., & Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations. Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11 (1), 63-75. doi:10.1037/1076-8998.11.1.63
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez Lara, J. (Ed.) (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: La Catarata.
- Herrera, J. (2009). Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia, en A. Muñoz, y B. Molina, B. (Ed.), *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz* (49-68). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work. Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Employment and Society*, 19 (3), 603-626. doi: 10.1177/0950017005055675
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Madrid: Península
- Lazarus, R. S. (1999). An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66, 653-678. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40971343>
- Lewis, M., & Haviland, J. (1993). *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford.

- Marí, R. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías. La educación social como cultura ciudadana*. Valencia: Nau Llibres.
- Martín, V. M., Castilla, M. T., & Vila, E. S. (Coords). (2014). *Educación es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz*. Málaga: Aljibe.
- Moya, M. (2008). Inmigración y ciudadanía en la Unión Europea. En E. Soriano (Coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 49-78). Madrid: La Muralla.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf
- Repetto, E., & Pena, M. (2006a). Orientación intercultural, respuesta al fenómeno de la inmigración. (pendiente de publicación).
- Repetto, E., & Pena, M. (2006b). Cross-cultural counselling and social inclusion in Spain. *Paradigma*, vol. 27(2).
- Rivas, J. I., Leite, A., & Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Revista Praxis Educativa*, 18(2), 13-23. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022014000200002
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A development perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Santos Rego, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación*, 349, 123-145. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_06.pdf
- Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Slater, A., & Lewis, M. (2002). *Introduction to infant development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Sousa Santos, B. (2005). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Trotta.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional*. México: Oxford, University Press.
- Steiner, C. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Avon Books.
- Sue, D., Arredondo, P., & McDavis, R.J. (1992). Multicultural counselling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 1(70), 477-486.
- Sue, D., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: theory and practice*. New York: John Wiley & Sons.

- Vila, E. S. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteralidad*. Huelva: Hergué.
- Vila, E. S. (2012). Un juego de espejos. Pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, 15(2), 119-135. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/129>
- Vila, E. S. (2013). Cartografías interculturales: procesos educativos y traducción entre culturas. *Teoría de la educación* (25) 2, 69-87. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11574>
- Zambrano, E., & Prieto, A. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-18. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9343/autores.html>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emocional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.

Autores / Authors

Saber más / To know more

Eduardo Vila Merino

Ha sido Maestro de Educación Primaria y profesor de Interculturalidad. Doctor en Pedagogía, actualmente es Profesor en el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga (España) y coordinador del Master Oficial en Cambio Social y Profesiones Educativas. Ha participado en proyectos de investigación a nivel estatal e internacional (I+D, Erasmus, Comenius, AECI,...), publicando como autor o coordinador más de diez libros, cuarenta capítulos de libro y otros tantos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Estancias y proyectos desarrollados en varias universidades latinoamericanas (Argentina, Venezuela, Honduras, México, Brasil). Principales líneas de investigación: educación intercultural, teoría de la educación, pedagogía social, coeducación, derechos humanos, políticas educativas.



[0000-0002-8598-7654](https://orcid.org/0000-0002-8598-7654)

Pablo Cortés González

Es profesor ayudante doctor del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Málaga. Es miembro del grupo de investigación ProCIE y presidente de la Asociación de Investigación Educativa 'ReCREA project'. Sus intereses investigadores versan en torno a la resiliencia, identidades escolares, ecologías del aprendizaje y justicia social. Actualmente participa en varios proyectos de investigación a nivel nacional e internacional sobre las temáticas antes citadas y en redes de investigadores como REDICA (México) y la Red de Excelencia Reuni+D (Ministerio de Economía y Competitividad, España)



[0000-0002-9604-044X](https://orcid.org/0000-0002-9604-044X)



<http://sl.ugr.es/09AN>



<http://sl.ugr.es/09AO>

Autores / Authors

Saber más / To know more

Víctor Martín Solbes

Doctor en Pedagogía, ha sido Educador Social en Instituciones Penitenciarias y actualmente es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, donde desarrolla su tarea de docencia e investigación en torno a la Pedagogía Social, Educación Social, los procesos educativos en el ámbito penitenciario y en territorios en exclusión social, procesos educativos interculturales, educación para la igualdad de género, Derechos Humanos y Cultura de Paz. Autor de más de un centenar de publicaciones en revistas científicas, libros, capítulos de libros, y ponencias en congresos. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Málaga. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Premio Internacional en Educación Social Joaquín Grau i Fuster (2012), con la obra “La educación social en territorios periféricos”



[0000-0003-2163-8946](https://orcid.org/0000-0003-2163-8946)



<http://sl.ugr.es/09AM>


LUCES Y SOMBRAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

LIGHTS AND SHADOWS IN THE CONSTRUCTION OF AN INTERCULTURAL EDUCATION IN TIMES OF UNCERTAINTY

Leiva-Olivencia, J.J.
Universidad de Málaga

Recibido | Received: 26-03-2017
Aprobado | Approved: 04-06-2017
Publicado | Published: 17-06-2017

Correspondencia | Contact: Juan José Leiva Olivencia | juanleiva@uma.es

 [0000-0002-2857-8141](https://orcid.org/0000-0002-2857-8141)

RESUMEN

Palabras clave

Educación intercultural
Diversidad
Inclusión
Formación del profesorado
Didáctica

La sociedad de hoy vive inmersa en tiempos de incertidumbre en todos los niveles y dimensiones. La rapidez e inmediatez de los acontecimientos y la naturaleza compleja y multicausal de los conflictos humanos nos hace repensar los valores sobre los que sustentamos las prácticas sociales, culturales, éticas y educativas. Así, en este artículo vamos a plantear la existencia de luces y sombras en la configuración emergente de la educación intercultural como una respuesta ineludible para transformar la sociedad y la escuela en más humanidad e inclusión. La diversidad es lo común y lo común es la diversidad en este mundo actual donde necesitamos reafirmar los principios y valores democráticos ante la propagación de discursos y movimientos populistas, xenófobos y totalitarios que rechazan la convivencia y el diálogo intercultural. Por este motivo, aportamos algunas ideas pedagógicas para la generación de procesos formativos y de innovación en interculturalidad en los centros educativos.

ABSTRACT

Keywords

Intercultural Education
Diversity
Inclusion
Intercultural
Teacher Training

Today's society lives immersed in times of uncertainty at all levels and dimensions. The speed and immediacy of the events and the complex and multi-causal nature of human conflict highlights the need to rethink the values on which we base the social, cultural, ethical and educational practices. So, in this article we will consider the existence of lights and shadows in the popup situation of intercultural education as an inevitable response to transform the society and school in more humanity and inclusion. Diversity is it common and it common is the diversity in this current world where we need to reaffirm the principles and democratic values in front of spread of speeches and

Didactic. populists, xenophobic and totalitarian movements that reject the coexistence and intercultural dialogue. For this reason, we provide some teaching ideas for the generation of training processes and innovation in interculturality in schools.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que vivimos en un momento histórico en el que confluyen distintos factores que nos permiten hablar de una expansión de la islamofobia sin precedentes. Antes de finalizar el siglo pasado, ya en la obra de Samuel P. Huntington, titulada “El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial”, se puede vislumbrar un discurso que sustenta que estamos en un mundo compuesto por múltiples civilizaciones en conflicto, y donde se muestra una visión más bien etnocentrista de la cultura occidental hacia cualquier diversidad cultural, legitimando las desigualdades e incluso cierta xenofobia hacia las religiones y los grupos culturales y étnicos minoritarios.

Ni que decir tiene que las políticas agresivas y de expansión belicista en Oriente Medio así como las sucesivas guerras e intervenciones militares en países como Irak, Afganistán, tras los terribles atentados del 11-S en Estados Unidos también sirvieron para seguir instalando actitudes y prejuicios hacia el Islam. En nada ha ayudado a un cambio en el mundo occidental que los grupos yihadistas¹ sigan aplicando un terrorismo atroz sobre seres humanos inocentes, da igual de su nacionalidad y su religión, porque posiblemente, y aunque expresen que lo hacen en nombre del islam, no son auténticos musulmanes. Los ataques perpetrados en Irak, Siria y en otros países árabes, así como en Francia, Reino Unido, España (el 11-M), Bélgica y otros países, vienen a confirmar que existe un gran negocio económico alrededor de la venta de armas hacia estos grupos terroristas suicidas, y que en Occidente nos preocupamos más porque no entren inmigrantes y refugiados en nuestro territorio, que por cortar de raíz la venta de armas a estos grupos, así como cualquier vía de financiación de los grupos terroristas de corte yihadista (el mal llamado Estado Islámico, etc.).

A esta creciente islamofobia se unen los partidos políticos de tendencia extremista y populista que han alcanzado una mejoría significativa en Holanda, Dinamarca, y que puede tener opciones electorales reales en Francia. Precisamente, el rechazo a los

¹ Término utilizado generalmente para referirse a las ramas más violentas y radicales del islam y que frecuentemente utilizan actos terroristas para reivindicarse.

inmigrantes que son musulmanes está siendo algo aprovechado por el populismo europeo xenófobo que nos hace repensar en la esencia de la humanidad y en la necesidad de prevenir, hoy más que nunca, los discursos políticos y sociales del miedo y del odio que provocaron millones de muertos en guerras pasadas. En este punto, en el Diario El País, el 16 de marzo de 2017, hubo una noticia que no pasó inadvertida para mí. El título no podía ser más explícito y, en la versión digital, había un vídeo que removió en mí sentimientos sobre qué podemos hacer para frenar la islamofobia y el rechazo al otro como legítimo otro en su diferencia. El titular era el siguiente: Así reaccionan los hijos de inmigrantes en Dinamarca cuando les dicen que no son daneses. Y en la noticia se plasma esto:

Han nacido en Dinamarca, pero oyen constantemente que no pertenecen a ese país. Los inmigrantes de segunda generación, legalmente daneses, ven y oyen el discurso ultranacionalista que pide que se les retire la nacionalidad. El director Alex Sabour, que dirige la productora audiovisual Gorilla Media, ha reunido a varios de estos niños y les ha dicho que no son daneses con el fin de ver su reacción. "Los niños no son ciegos, sordos ni mudos, son conscientes de lo que pasa a su alrededor. Escuchan la radio y oyen a la gente por la calle hablar de los debates políticos. (El País, 2017, párr. 1)

Es muy doloroso observar la reacción de una pequeña danesa que llora desconsolada porque le dicen que no es danesa realmente. Esto, a juicio de algunos puede resultar cruel, pero es a lo que realmente se enfrenta ella y miles y miles de niños y niñas que viven en Europa y que tienen que sufrir el incremento de la xenofobia, y, de forma específica, la islamofobia.

El problema es que parece que no interesa mucho este tema a los políticos e incluso a los medios de comunicación. No existen campañas de sensibilización específicas y estamos en un momento histórico francamente complejo donde no hacer nada es alimentar precisamente el olvido, la invisibilidad y, posiblemente, alimentar un rechazo que crece día a día mientras miles de personas intentan salvar sus vidas y comenzar una nueva, buscando respeto, dignidad, justicia y solidaridad. Mientras tanto, inmigrantes y refugiados procedentes de países de mayoría musulmana siguen agolpados en las fronteras europeas, preguntándose si alguien se preocupa realmente de ellos.

TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE EN LA SOCIEDAD DIGITAL

La muerte de un niño es una afrenta, un grito de la vida contra la muerte. Un niño muerto en la playa, en el lugar en el que se produce ese idilio del mar con la tierra y que ahí no desprende felicidad sino el terrible sonido de una

noticia que llueve como el llanto en el corazón. Un niño muerto en la playa, buscando refugio en el mundo, huyendo de la guerra, escapando del cruel sonido de las armas y también del hambre. (Cruz, 2015, párr. 1)

La situación de los refugiados sirios es la mayor crisis humanitaria europea desde la Segunda Guerra Mundial. Decenas de miles de personas intentan escapar de la guerra, la pobreza y la miseria que asola Oriente Medio cruzando el Mediterráneo para buscar cobijo en Europa. Miles han muerto ya intentando llegar a nuestro continente, y los que lo consiguen se enfrentan a la falta de reacción de la Unión Europea. O, mejor dicho, a una reacción humana y digna. Pero, ¿cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Qué ha pasado para que un conflicto con casi cinco años a sus espaldas y 230.000 muertos se haya extendido hasta este punto? ¿Cuál es la postura de Europa? ¿Realmente Europa no puede hacer frente a tantos refugiados?

Ciertamente, la Unión Europea ha modulado bastante su percepción sobre la crisis siria, especialmente porque no esperaban un exilio que llegara hasta sus puertas, es decir, gran parte de los refugiados sirios en los primeros años de la guerra siria se quedaron en los países periféricos. El gran cambio comienza en el año 2015 cuando comienzan a llegar de forma masiva a Grecia miles de refugiados sirios que quieren ir a Alemania, fundamentalmente. En este sentido, a principios de 2015 Merkel actuó como una verdadera líder europea al tratar de impulsar en casi toda Europa - prácticamente con la misma intransigencia que los recorte económicos- una política de acogida que convirtió a la UE no sólo en un club de intereses económicos, sino en un espacio social y político donde es fundamental la priorización de los derechos humanos. Sin embargo, a finales de ese mismo año, y como consecuencia de presiones políticas internas y también de gobiernos de otros países de la UE, se restableció la Convención de Dublín para intentar reducir el número de llegadas de ciudadanos de Siria y forzar a los nuevos exiliados a pedir asilo en el primer país de la UE al que lleguen, a la vez que se volvían a aplicar estrictos controles en las fronteras, lo cual supuso un importante giro en las políticas aperturistas seguidas hasta ese momento.

Miles de personas refugiadas y migrantes están siendo recluidas arbitrariamente y en lamentables condiciones mientras aumentan su incertidumbre, temor y desesperación por la suerte que van a correr debido al nuevo acuerdo entre la UE y Turquía sobre los refugiados. Así lo ha manifestado Amnistía Internacional tras

conseguir entrar en sendos centros de detención de acceso sumamente restringido en las islas griegas de Lesbos y Chios.

La decisión de sustituir los centros de recepción abiertos por campos de detención cerrados para retener a quienes cruzan el Egeo desde Turquía ha hecho que miles de personas permanezcan detenidas arbitrariamente, en algunos casos durante semanas, mientras esperan noticias sobre sus solicitudes de asilo y de su futuro (Perazzo, 2012).

No quiero pensar que el rechazo que algunos países muestran para no acoger refugiados sirios tiene que ver con que son musulmanes, en su mayoría. En todo caso, está claro que los flujos migratorios en este siglo XXI van a seguir siendo de extraordinaria relevancia y que requieren respuestas políticas, sociales y educativas que entiendan la globalidad de la problemática de sostenibilidad en nuestro mundo. Nos referimos a que los desequilibrios existentes entre el norte y sur, entre oriente y occidente, tanto desde la perspectiva económica y social, está detrás de los conflictos bélicos y la situación de pobreza y desigualdad que se viven en grandes áreas del planeta.

En el caso de la crisis humanitaria de los refugiados sirios, nos encontramos con la confirmación de que existe, en la actualidad, una gravísima crisis de valores y deshumanización. Y lo que consideramos más grave es el sentimiento generalizado de un falso supuesto existencial en la línea de que el sufrimiento es algo natural, valioso e indispensable para el desarrollo de la vida humana, lo cual está muy extendido y generalizado. Supone preguntarnos, entonces, ¿Son inevitables las guerras y los conflictos? ¿Son inevitables las situaciones de injusticia y desigualdad? ¿Son inevitables la contaminación y la destrucción de la naturaleza? ¿Son inevitables el odio y el rencor en el ser humano? ¿Son inevitables las muertes de los refugiados en ese mar que separa Turquía y Grecia? Si nuestra respuesta es sí, podemos “apagar” la humanidad y no tendría sentido la vida, ni tampoco la ética, ni la educación ni la cultura. Al contrario, si decimos que no es inevitable, que el ser humano es un ser que puede construir y transformar sus realidades con firmes valores de democracia, igualdad, libertad, solidaridad y respeto, entonces será posible cambiar la realidad que estamos viviendo actualmente.

Ya hemos afirmado con anterioridad que la crisis de los refugiados es una crisis humanitaria, pero es, ante todo, una crisis de deshumanización y de valores de la humanidad. Quizás el problema, como afirma López Melero (2008), es que:

Estamos viviendo en un mundo de una opulencia sin precedentes, difícil de imaginar hace cincuenta años, donde se han producido notables cambios en el terreno científico y tecnológico, en lo social y en lo político, todos ellos amparados por el cambio económico. De tal modo que en la segunda mitad del siglo XX se fue consolidado, al amparo de lo económico, un sistema de 'gobierno democrático' formalmente hablando, como modelo de organización política, que hizo olvidar, precisamente, los valores de la democracia de la época clásica basados en la libertad y la igualdad. Tal es el poder de lo económico que podemos afirmar que si en la época clásica el centro del mundo fue el hombre y en la Edad Media lo era Dios, en la actualidad lo es la economía. (p. 335)

Por tanto, el primer factor de la crisis de valores y deshumanización lo encontramos en la existencia de un modelo económico que pone por encima de todo el mercado y el dinero. En los últimos meses hemos escuchado hablar de muchísimas noticias de corrupción mundial, y también de cómo existe una absoluta libertad de movimiento de capitales. Frente a ello, las personas no pueden moverse por el mundo, e incluso poniendo en entredicho la propia figura del refugiado, haciendo de esta condición no un derecho, sino una mera limosna de arbitrariedad acorde a los intereses de los gobiernos que no hacen política a medio y largo plazo, sino analizando de forma reduccionista las previsiones demoscópicas y subordinados a los intereses geopolíticos y estratégicos, la mayoría de ellos vinculados con intereses fundamentalmente económicos privados.

Lo que queremos expresar es que el mundo está gravemente enfermo. Esta crisis de humanización no es una enfermedad cualquiera o de menor relevancia, sino todo lo contrario, estamos aniquilando el mundo tanto en lo ecológico (cambio climático) como en las relaciones humanas (falta de diálogo entre las distintas culturas), como en lo político (imposición de modelos formalmente democráticos, pero con prácticas populistas y vinculadas con grupos de poder no elegidos democráticamente, mercados). Así pues, la enfermedad del mundo actual es una ausencia casi total de lo más genuino, auténtico y hermoso de la humanidad que es el amor. Amor a la propia humanidad. Y es que el ser humano es un ser social y emocional, pero en la actualidad está mediatizado por unas prácticas políticas y socioculturales de arbitraria sofisticación y artificialidad, donde pareciera que compartir, ayudar y respetar al otro no fuera un pilar clave del propio desarrollo humano.

Esta crisis de deshumanización la vienen denunciado ONGs y otras instancias internacionales como UNICEF, y es que no podemos asistir impasibles ante los brotes xenófobos que están surgiendo en Europa, pero también por la pasividad de las instituciones europeas y los obstáculos que se están poniendo a la hora de acoger refugiados. En efecto, la crisis de refugiados está poniendo en jaque no solo el pragmatismo de las instituciones europeas, sino también los propios valores humanos de sus gobernantes y sus políticas. Esto hace que nos preguntemos si la propia Unión Europea tiene sentido como organización política, social y cultural. Mientras, y debido a que Macedonia cerrará su frontera con Grecia, multitud de refugiados siguen acampados durmiendo en el barro sin información sobre cómo se está tramitando su situación. Entre ellos, niños cuya única culpa es haber nacido en un país en guerra, tablero de ajedrez de las grandes potencias. Como hemos podido ver en los medios de comunicación la situación en las islas griegas, así como en las fronteras de Macedonia y otros países del Este de Europa es insostenible. En este sentido, compartimos con Checa (2015) que:

Lejos de impactarnos, oír sobre los refugiados de Siria ya es el pan nuestro de cada día, y es triste. Vivimos en un sistema edificado sobre avaricia y nuestro fin último es acumular. Por eso, no nos es complicado girar la mirada al ver a estas familias sin rumbo en busca de un futuro que se les niega porque son una amenaza para nuestro modelo de vida europeo. Este es el gran problema del hombre contemporáneo, la deshumanización. Creíamos que algún día las máquinas nos controlarían y, sin embargo, somos nosotros los que nos convertimos en máquinas. Autómatas que venden a diario la empatía a cambio de un nuevo móvil, un coche de última gama o ropa de marca mientras el vecino no tiene cobijo siquiera. Creemos firmemente que la felicidad está en los objetos materiales y el dinero, pero estamos muy equivocados. Puede que algún día nos demos cuenta de que nos estamos perdiendo lo único verdaderamente trascendental (párr. 1).

La odisea de los refugiados sirios en Europa contiene esta mirada de egoísmo, de intentar salvaguardar algo que se les niega a los propios refugiados, es decir, libertad, dignidad, seguridad y un cierto bienestar que podrá ser mejor que lo que puedan vivir dentro de una Siria en guerra y acribillada por el bloqueo económico y un sistema de asfixia política y social. Pero, incluso ya hay casos de sirios que prefieren volver a su tierra antes de seguir con la indignidad, con el insoportable dolor de la invisibilidad, la indiferencia y las trabas burocráticas que son el escudo perfecto para disimular la insolidaridad, la discriminación y, por tanto, esa realidad deshumanizada de mirar hacia otro lado intentando obviar una responsabilidad que es de todos, también de la Unión Europea, de los distintos agentes internacionales, pero también nuestra, de la ciudadanía.

Igualmente, la crisis de valores que impregna nuestro modelo occidental de vida implica un divorcio sistemático entre aquello que defendemos en materia de derechos humanos y su aplicación práctica, entre la retórica de los discursos aparentemente democráticos y la no asunción de responsabilidades políticas, sociales, culturales y educativas ante las injusticias y desigualdades que sufren las mujeres, hombres, jóvenes y niños sirios. Ciertamente, podemos afirmar que nos encontramos en una tesitura extremadamente seria, donde una parte de la humanidad practica el cinismo de vivir y disfrutar a costa de la otra parte. Un cinismo que a veces pudiera resultar inconsciente, pero que resulta a todas luces el motivo conductor de la deshumanización en las sociedades del siglo XXI. Ayudar al otro, tener confianza en el otro, vernos en la mirada del otro, son fórmulas de relación humana que no comulgan con la ideología imperante del “sálvese quien pueda”, un lema que supone que cada uno debe intentar vivir y sobrevivir sin miramientos del daño que pueda provocar hacia la persona que tengamos al lado.

El pensamiento acumulativo y materialista se propaga rápidamente en el marco de sociedades donde el consumo pareciera que fuera la única razón de la propia existencia humana. Es, por tanto, el momento de construir alternativas económicas y sociales más biocéntricas e intrínsecamente humanas para que los más jóvenes aprendan a convivir en la sostenibilidad, en la diversidad, en el respeto, en el crecimiento y en el empoderamiento personal y comunitario sin atentar contra el otro, sino siendo plenamente consciente de que la presencia y relato del otro como legítimo otro en su mismidad y diferencia es lo que nos hace auténticamente humanos. Y esto en todos los planos, desde el económico hasta el cultural y tecnológico.

Los seres humanos tienen la responsabilidad de emplear la educación como una herramienta de cambio y mejora de la propia humanidad, no como un injusto y perverso instrumento de perpetuación de las situaciones de desventajas e inequidades que frustran las oportunidades de miles de personas. Es la hora de la educación sin aditivos, la hora de las esencias de la educación (Leiva, 2015).

Cabe señalar aquí que la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, adoptada por la XXXI Reunión de la Conferencia General (París, 2 de noviembre de 2001), proclamó que la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante. Con esta Declaración los Estados reafirmaban la convicción de

que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz y la convivencia, al tiempo que se rechaza la tesis del choque de culturas. Importante es también en esta Declaración el reconocimiento de que la diversidad cultural es una categoría de patrimonio común de la humanidad, tan necesaria, se dice, como la diversidad biológica es para los organismos vivos. Diversidad cultural entendida como patrimonio dinámico, como proceso que garantiza la supervivencia, que aspira a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista (Escarbajal, 2013). Nos podríamos preguntar: ¿dónde está ese respeto a la diversidad? ¿y el respeto a la humanidad?

El segundo factor de la crisis de valores y deshumanización lo encontramos en la existencia de un modelo educativo que antepone la acumulación inconexa de contenidos a la puesta en práctica de una educación inclusiva que valora la diversidad, el aprendizaje y vivencia de valores interculturales y la construcción de comunidades de aprendizaje donde cada agente educativo es imprescindible, único e irrepetible. La escuela como lugar donde todos y todas forman una gran familia, con vínculos a la comunidad a la que sirve.

Ni que decir tiene que los modelos educativos de corte conductista, más preocupados por la eficacia y eficiencia de los procesos pedagógicos han supuesto históricamente una apatía e incomprensión hacia la diferencia y cualquier tipo o atisbo de diversidad, sea funcional, cultural, étnica, religiosa, lingüística, personal, emocional, afectivo-sexual, de identidad de género, etc. La uniformización y el pensamiento único en la escuela se derivan de una concepción enciclopédica y estandarizada de los ritmos de aprendizaje de los niños y jóvenes, así como de un abandono intencional de las materias más humanistas y la irrelevancia de aprender y vivir valores, en tanto lo importante de esta escuela que podemos denominar tecnocrática es el rendimiento académico, nada más. Esto es, la traducción de lo que en teoría aprendemos en la institución escolar que son las calificaciones, que no evaluaciones educativas de los aprendizajes.

Más adelante vamos a explicitar lo que consideramos clave para la generación compartida de una pedagogía intercultural que supone, en realidad, la constatación de la firme creencia en la esperanza de la educación como un valor y el valor de la educación para construir humanidad (Soriano, 2009).

El tercer factor lo encontramos en la necesidad de impulsar y articular un nuevo modelo educativo. Un modelo basado en el reconocimiento de la legitimidad de la diferencia personal, emocional y cultural, y no en la uniformización ni en la exacerbación del rendimiento académico como único elemento de éxito o de calidad educativa. El éxito y la calidad están en las personas, dentro de cada una de ellas. Y no depende de una prueba estandarizada, sino de los valores que se viven y se respiran dentro de las aulas, de los propios centros educativos, y de las relaciones que se mantiene vivas o no entre las instituciones educativas, las familias y sus comunidades. Precisamente este tercer factor va a ser el que vamos a analizar a continuación desde el prisma de la interculturalidad (Escarbajal, 2013; Leiva, 2015; Soriano & Peñalva, 2015).

TIEMPOS DE DESPERTAR, HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Frente a toda la situación compleja del discurso del miedo y el rechazo al islam, así como del incremento de actitudes políticas xenófobas e islamófobas, vamos a plantear ahora algunas ideas que pueden ir articulando progresivamente una didáctica de la educación intercultural, Así, desde nuestro punto de vista, una didáctica intercultural haría referencia al conjunto de significados, ideas y motores de cambio e innovación educativa y no estarían vinculados al desarrollo de acciones de tipo cognitivista, sino, sobre todo, de iniciativas y diseños didácticos imbricados en el desarrollo de una Educación Personalizada y Comunitaria (EPyC) donde los docentes y, en general, toda la comunidad educativa, atendamos las necesidades personales de aprendizaje desde una perspectiva intercultural de todos los estudiantes, sean del contexto cultural que sean. Este enfoque supone una reconceptualización del valor educativo intercultural, en la medida en que son intervenciones de corte emocional, ético y procedimental, las que son de mayor interés para el fomento de una cultura de la diversidad en la escuela respetuosa con todas las singularidades y personalidades existentes en los escenarios educativos (López-Melero, 2004).

Plantea precisamente el profesor Beaudoin (2013) que se requiere una escuela para cada estudiante, porque cada estudiante es sujeto de un desarrollo cultural, cognitivo y emocional distinto. Es decir, aunque los estudiantes vivan y convivan en un contexto cultural común, las personas tenemos el talento y la creatividad de

poder traducir de forma íntima e irreplicable los significados culturales, de tal forma que no podemos limitarnos a decir que un estudiante esté limitado por su cultural, o que esté absolutamente determinado por su cultural. Precisamente el enorme potencial del valor pedagógico de la interculturalidad reside en la generación de sinergias en la convivencia y en la interacción personal y comunitaria (Soriano, 2007).

De alguna forma, hablar de procesos educativos interculturales implica la aceptación de que la hibridación cultural atraviesa a cada estudiante de una forma singular y única (Coulby, 2006), y que cada estudiante construye sus identidades desde unas formas más bien transculturales que incluso nos permiten identificar el cuestionamiento de si todavía podemos hablar de interculturalidad o interculturalidades.

Siguiendo con la conceptualización de la didáctica de la educación intercultural, podemos plantear a continuación algunas ideas que consideramos que dan sentido y configuran de manera ineludible los principios y prácticas educativas interculturales en las sociedades complejas y dinámicas donde vivimos (Leiva, 2015, 2017):

- a) La didáctica de la educación intercultural es dinámica, proactiva y potencia la autoestima y la interacción de todos los agentes educativos y sociales.
- b) El valor pedagógico de la didáctica de la educación intercultural radica no tanto en la estructura de la diversidad cultural, sino en el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su optimización como modos democráticos, críticos y dinámicos de autorrealización personal y comunitario.
- c) La didáctica de la educación intercultural pone el acento en el componente emocional y relacional de la educación.
- d) Supone un conjunto holístico de acciones pedagógicas que acontecen en las escuelas y en los entornos comunitarios, pero también son acontecimientos internos, esto es, depende de las individualidades de los distintos miembros de la comunidad educativa, en su interioridad.
- e) Implica educar por, para, desde y en la libertad. Educar no es domesticar, y no es posible ni deseable afrontar la educación intercultural desde parámetros de uniformización de comportamientos o de reconocimientos de identidades estancas en los estudiantes.

- f) Requiere una conjunción interdependiente de participaciones e innovaciones por parte de todos los agentes educativos, sin ningún tipo de excepción. Cada agente debe participar de forma activa para la mejora de la calidad de la educación y de la mejora de la convivencia escolar. El sentido didáctico intercultural se vehicula a través del desarrollo personal y éste es indisociable de una mejoría de procesos experienciales de convivencia positiva en espacios comunitarios.
- g) Estos procesos constituyen un eje vivo de una configuración pedagógica inclusiva, en la que todos y todas no pierden su idiosincrasia como sujetos con talento, creatividad, pensamiento crítico y competencias interculturales
- h) Necesita de la adopción práctica del aprendizaje de competencias interculturales, por lo que las vivencias y experiencias deben estar presididas por habilidades como el diálogo, la escucha activa, la empatía, el respeto y la asertividad. No hay hueco para el rencor ni para la discriminación, ni tampoco para el miedo y la invisibilidad de la diferencia cultural. La diferencia cultural es un elemento que nos enriquece y que no debe suponer impedimento para establecer consensos o espacios de encuentro.

LUCES Y SOMBRAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA

En el desarrollo práctico de la educación intercultural podemos vislumbrar aspectos positivos y otros menos positivos o directamente negativos. Algunos deberán ser fomentados desde los equipos directivos de los centros formativos (Soriano & Peñalva, 2011), comprometidos con el desarrollo pedagógico inclusivo y la cultura de la diversidad, por un lado; y otros deberán ser corregidos, revisados o reducidos a su mínima expresión, por el bien comunitario y el bienestar psicológico de estudiantes y familias.

Las luces de la didáctica de la educación intercultural serían las siguientes:

- La interculturalidad ayuda a la promoción de la resiliencia personal y colectiva
- La interculturalidad estimula la creatividad y el pensamiento crítico

- La interculturalidad es una respuesta pedagógica y social eficaz frente al racismo, la xenofobia y la islamofobia.
- La mediación intercultural promueve los puentes de convivencia entre personas y comunidades diversas

En primer lugar, la interculturalidad es hoy una praxis pedagógica que ayuda, de forma inexcusable, en la promoción activa de la resiliencia, en el sentido de movilizar recursos de empoderamiento personales para su puesta en práctica en todo tipo de situaciones. Ni que decir tiene que la entendemos como la habilidad interior para afrontar adversidades, pero va más allá del mero afrontamiento conductual, cognitivo y emocional. Estamos de acuerdo con Dervin (2015) cuando plantea que la resiliencia es un “motor” de cambio interno que puede contar a otras personas, y, por ende, a colectivos y grupos humanos. Tiene que ver con aspectos de la creatividad personal y social, y con recursos de personalidad que pueden ser tratados y promovidos en contextos educativos de diversidad cultural.

En segundo lugar, la interculturalidad es un estimulante que retroalimenta y nutre la creatividad de múltiples formas y modos de proceder. En sí, al construir permeabilidades conceptuales y suponer interacciones interculturales, va a favorecer el pensamiento divergente y la puesta en práctica de iniciativas creativas (Kinginger, 2015). La creatividad es un principio y valor clave en la educación del siglo XXI. Las escuelas y los centros de formación deben estar impregnados de sensibilidad creativa, y aquí la interculturalidad puede generar motivaciones y hechos creativos si se dan las condiciones de libertad, respeto, dinamismo y sistemas atribucionales basados en la legitimidad de la diferencia y la inclusión. El éxito del talento de cada una de las personas en los centros educativos depende de cómo abordar de forma integral la cualidad creativa como valor, intrínsecamente vinculada con la diferencia cultural (Holmes, Bavieri & Ganassin, 2015).

En tercer lugar, la educación intercultural es una respuesta decidida y firme ante cualquier atisbo de discriminación, racismo y xenofobia (Arnáiz & Escarbajal, 2012). La educación no puede admitir ningún tipo de tolerancia hacia esta lacra. Los seres humanos merecen todo el respeto, todos y cada uno de ellos, y ninguna cultura está por encima de otra, por lo que debemos fomentar la interculturalidad porque defiende la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad entre personas y comunidades (Puntaney, 2016).

En cuarto lugar, la interculturalidad puede favorecer las respuestas psicosociales y educativas con la mediación intercultural. La mediación es un sistema de interacción comunicativa y de comprensión del escenario comunitario de diversidad cultural, entendido como puente de convivencia. La diversidad es lo común y lo común es la diversidad en los contextos de desarrollo humano en los que vivimos, y hace falta herramientas prácticas como la mediación. Siguiendo a Escarbajal (2010), podemos subrayar que son herramientas que conciben la globalidad de la diferencia y ayudan a las familias, a los jóvenes y a los docentes que la riqueza del ser humano está en comprender la diversidad personal, social, cultural y emocional. Esa enfatización de la riqueza supone, visibilizar y acentuar aquellos aspectos que pueden favorecer la generación de sinergias para una educación mejor, para un bienestar y desarrollo humano auténtico en las relaciones interpersonales en el espacio escolar y social.

Las sombras en la praxis educativa intercultural serían, desde nuestra perspectiva pedagógica inclusiva, las que explicitamos a continuación:

- La reificación y encorsetamiento de la interculturalidad

Los centros educativos deben cambiar, no deben cambiar los niños o jóvenes. Cuando un niño o niña no es feliz en su centro educativo no movilizar recursos internos para su crecimiento personal. Muchas veces los docentes culpabilizan a los jóvenes de su falta de motivación, pero... ¿dónde está el origen? La falta de comunicación y de empatía, así como asumir la anti-natural fragmentación del conocimiento humano y prácticas educativas rígidas y tradicionales son factores claros del fracaso académico. Este fracaso es más social y emocional que propiamente académico.

Además, el encorsetamiento o reificación que aludimos tiene que ver con que únicamente tenemos en cuenta la interculturalidad cuando estamos en centros educativos donde se percibe nítidamente la diversidad. Esto es un error grave, y es que nos olvidamos que la sociedad intercultural requiere acciones y procesos educativos interculturales en todos los centros formativos (Essomba, 2012). Lo contrario ayuda a provocar separación, desunión y, sobre todo, una mirada reduccionista de la interculturalidad vinculada únicamente a grupos minoritarios. La interculturalidad es una propuesta pedagógica humana, holística, global e inclusiva y va dirigido a alcanzar una cosmovisión del mundo y de la naturaleza humana mucho más ambiciosa, respetuosa con el origen y los ritmos de aprendizaje de cada una de

las personas que se educan, a la vez que se forman los propios educadores en los actos didácticos.

- La propagación de discursos reaccionarios y populistas sobre la interculturalidad y la diversidad cultural

Los repliegues ideológicos de corte conservador y reaccionario, o de tipo populista ponen en riesgo los valores de la libertad y la inclusión en la escuela. En este punto, apuntan a la diversidad cultural como un riesgo y un peligro para la calidad educativa, lo cual es absolutamente una falacia que esconde la tendencia a la uniformización y el rechazo a la diferencia cultural. Estos discursos se traducen en prácticas hegemónicas que suscitan el inmovilismo y la reducción del mundo educativo a la mera transmisión de información, a la mercantilización en la formación, así como en la tendencia adoctrinadora (Bash, 2012). La interculturalidad es una opción inclusiva, centrada en la humanización de los procesos educativos deseables y necesarios para avanzar de forma inclusiva todos los estudiantes, sin ningún tipo de excepción.

- La práctica de iniciativas rutinarias y compensatorias de la interculturalidad

No podemos dejar de repensar la educación intercultural desde su intrínseca globalidad y respuesta pedagógica holística, de tal forma que es deseable ni pertinente asignar o etiquetar que la interculturalidad es una respuesta que únicamente se da en contextos donde hay estudiantes de minorías étnicas o en riesgos de exclusión. En ocasiones, la educación intercultural ha estado vinculada con una imagen social de compensación educativa y de necesidad de apoyos de todo tipo (curriculares, metodológicos, e incluso económicos), pero es necesario acabar con esa mirada estigmatizadora que tiende más a excluir que a incluir. La escuela intercultural es toda aquella que pretende educar en valores de diversidad cultural, en los derechos humanos, en la cultura de paz y en el aprovechamiento de la cultura de la diversidad y la inclusión en los escenarios ecológicos de desarrollo humano. Todos los espacios son, realmente, de diversidad cultural, luego es francamente reduccionista pensar que las escuelas que únicamente acogen a minorías étnicas puedan trabajar interculturalidad y otras, con menor número de estudiantes de origen inmigrante o de minorías étnicas no pueden desarrollar o poner en práctica acciones educativas interculturales.

Otra cuestión que también debemos señalar es la rutinización de prácticas educativas que no suponen realmente un cambio actitudinal o ético en la iniciativa pedagógica. Lo que queremos decir es que no debemos caer en el mero “activismo”, es decir, hacer por hacer, hacer sin sentido pedagógico profundo y reflexionado. Hay que pasar, ciertamente, de ese activismo didáctica acrítico a un compromiso pedagógico-intercultural reflexivo, compartido e impregnado, nutrido de valores de desarrollo y bienestar humano.

- La invisibilidad de la diversidad cultural

Otra sombra que también puede dar lugar en los contextos socioeducativos tiene que ver con la intención de algunos agentes educativos de taparse con una venda los ojos. Es decir, de pretender hacer un discurso de igualitarismo pedagógico donde es absolutamente imprescindible tratar al alumnado siempre igual, aunque tengan demandas, intereses y necesidades educativas distintas. La igualdad de oportunidades no es equivalente al igualitarismo rígido. Educar no es dar a todos los estudiantes lo mismo, sino afrontar el reto de personalizar y colectivizar respuestas pedagógicas que ayuden a los estudiantes a que crezcan como personas. Lo importante, por ende, no es tanto la asignatura o materia que impartimos como educadores, sino el estudiante que tenemos delante y del que tenemos que intentar ayudar en todo momento para su empoderamiento y desarrollo personal y emocional. Hacer visible lo cotidiano, y lo cotidiano es precisamente la existencia de las diferencias e identidades múltiples en los contextos humanos, es un elemento clave para el desarrollo de la interculturalidad. Lo contrario es su anulación y negación, lo cual ocurre en determinados centros que están preocupados por una falsa idea de igualdad, negando la diferencia y minimizando las pautas pedagógicas diferenciadas y equitativas. Por ejemplo, es necesario atender a las cuestiones vitales y sociales del alumnado que proviene de contextos en riesgo de exclusión social, o bien, atender al nivel educativo que tienen los estudiantes que provienen de espacios educativos donde pueda existir una cierta discontinuidad curricular asociada a aspectos sociales, culturales y/o económicos.

Los desfases curriculares de determinados estudiantes no pueden ser motivo de discriminación en ningún momento en la escolarización. Se requiere que los profesionales de la educación y la orientación educativa diagnostiquen adecuadamente, y propongan las medidas educativas necesarias para optimizar,

mejorar y corregir, en su caso, aquellas dificultades o elementos de disfunción curricular en el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

No cabe duda de que resulta imprescindible incrementar la formación intercultural de los futuros docentes implicados en el desarrollo educativo y comunitario en la escuela del siglo XXI. Así, la formación didáctica en interculturalidad se torna, en la actualidad, en una construcción emergente e ineludible para hacer de forma práctica y dinámica, más democracia y una escuela más humana e inclusiva (Puntaney, 2016).

Resulta clave la emergencia de generar puentes de diálogo intercultural e interreligioso en la escuela y, también, en los espacios de formación de los futuros profesionales de la educación. La religión no puede quedarse al margen de la diversidad cultural, y ésta impregna también las relaciones interpersonales, así como patrones conductuales dentro de los escenarios formativos. Como afirma Portera (2008), resulta imprescindible romper con los reduccionismos epistemológicos y semánticos en relación con la interculturalidad, que debe asumir su complejidad y hacer prevalecer el respeto, el diálogo, la empatía, la inclusión y los valores democráticos.

Por tanto, diálogo intercultural e interreligioso están vinculados al desarrollo de la mediación como herramienta clave para favorecer la tolerancia, el respeto y, por tanto, la creación de una cultura de la diversidad superadora de desigualdades, injusticias y discriminaciones en los escenarios escolares. El camino comienza en la mentalidad y en la formación de los futuros docentes de la sociedad del siglo XXI.

Los jóvenes de hoy requieren y necesitan vivir democracia e inclusión en las aulas que les sirva para adquirir competencias interculturales de acogida, participación y de crítica en sociedades plurales, diversas y compleja (Soriano & Peñalva, 2015). Las tradicionales recetas didácticas basadas en la mera uniformización curricular o en la simple administración de un curriculum hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada pedagógica compensatoria vinculada a la interculturalidad en la universidad no resuelven el necesario impulso revitalizador de la praxis educativa intercultural. Hoy más que nunca debemos enfatizar los principios y valores democráticos interculturales de libertad e inclusión ante las amenazas xenófobas, populistas y totalitarias que los jóvenes de hoy requieren y necesitan vivir democracia e inclusión

en las aulas que les sirva para adquirir competencias interculturales de acogida, participación y de crítica en sociedades plurales, diversas y compleja (Soriano & Peñalva, 2015). Las tradicionales recetas didácticas basadas en la mera uniformización curricular o en la simple administración de un currículum hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada pedagógica compensatoria vinculada a la interculturalidad en la universidad no resuelven el necesario impulso revitalizador de la praxis educativa intercultural. Hoy más que nunca debemos enfatizar los principios y valores democráticos interculturales de libertad e inclusión ante las amenazas xenófobas, populistas y totalitarias que suponen un riesgo a la diversidad y a la convivencia democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnáiz, P. & Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 83-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115318>
- Bash, L. (2012). Intercultural education and the global-local context: Critiquing the culturalist narrative. *Issues in Educational Research*, 22(1), 18-28. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier22/bash.pdf>
- Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante*. Madrid: Narcea.
- Borghetti, C., Beaven, A., & Pugliese, R. (2015). Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences. *Intercultural Education*, 26(1), 31-48. doi: 10.1080/14675986.2015.993515
- Checa, P. (2015). *La deshumanización*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/11/04/opinion/1446653815_650668.html
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-57. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14675980600840274>
- Cruz, J. (2015). "Un niño es el mundo entero", *El País*, Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2015/09/02/actualidad/1441216415_550941.html?rel=mas
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal, A. (2013). La Educación Intercultural en el contexto social y educativo, *En-clave pedagógica*, 13, 91-99.
- El País (2017). *Así reaccionan los hijos de inmigrantes en Dinamarca cuando les dicen que no son daneses*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2017/03/15/videos/1489596554_760244.html
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión, *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Holmes, P., Bavieri, L., & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*, 26(1), 16-30.

- Kinginger, C. (2015). Student mobility and identity-related language learning. *Intercultural Education*, 26(1), 6-15.
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Leiva, J. (2017) La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López-Melero, M. (2008). La didáctica de la escuela inclusiva, en A-. Herrán. y J. Paredes, *Didáctica General: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 333-358). Madrid: McGrawHill.
- Martín, G., & Grosfoguel, R. (2012). *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al Islam y la construcción de los discursos antiislámicos*. Madrid: Casa Árabe-IEAM.
- Peñalva, A. & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre educación*, 18, 37-57.
- Perazzo, N. (2012). Turquía, actor de relevancia en el panorama geopolítico global. *Documento de Opinión*, 51, 1-14.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.
- Punteney, K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, 27(2), 137-150.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Soriano, E. (2007). Convivir entre culturas. Un compromiso educativo. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 99-126), Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación, *Aula abierta*, 39(1), 117-130.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.

Autores / Authors

Saber más / To know more

Juan José Leiva Olivencia

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, y Profesor Tutor del Centro Asociado "María Zambrano" de la UNED en Málaga.



[0000-0002-2857-8141](https://orcid.org/0000-0002-2857-8141)



<http://sl.ugr.es/09AQ>



<http://sl.ugr.es/09AP>



<http://sl.ugr.es/09Fl>



[@JuanleivaUMA](https://twitter.com/JuanleivaUMA)

**DELIMITANDO LAS ACTITUDES DE LOS INMIGRANTES MAGREBÍES
HACIA LA POBLACIÓN ESPAÑOLA: DIMENSIONES PRINCIPALES Y
VARIABLES PSICOSOCIALES PREDICTORAS**

*EXPLORING MAGHREBIANS IMMIGRANTS' ATTITUDES TOWARDS
SPANISH POPULATION: MAIN DIMENSIONS AND PREDICTORS
PSYCHOSOCIAL VARIABLES*

Navas, Marisol¹, García, M^a Carmen² & Rojas, Antonio¹

¹Universidad de Almería, Centro de Estudio de las Migraciones Interculturales
(CEMyRI)

²Universidad Internacional de La Rioja

Recibido | Received: 07-04-2017

Aprobado | Approved: 04-06-2017

Publicado | Published: 21-06-2017

Correspondencia | Contact: Marisol Navas | msnavas@ual.es

 0000-0002-4026-8322

RESUMEN

Palabras clave

Actitudes

Inmigrantes
magrebíes

Prejuicio

Variables
psicosociales
predictoras

Las investigaciones sobre las actitudes prejuiciosas de los grupos minoritarios hacia la mayoría dominante son aún escasas, y las existentes se limitan al colectivo afroamericano, principalmente en EE. UU. Este trabajo pretende ser una primera aproximación a la forma que adoptan las actitudes de los inmigrantes magrebíes hacia la población española partiendo de sus propias experiencias (recogidas en cuatro grupos de discusión). Para ello se diseñaron indicadores para medir las dimensiones cognitiva (estereotipos), afectiva y conativo-conductual (distancia social) de dichas actitudes, así como otras variables psicosociales que la literatura ha considerado antecedentes de las actitudes intergrupales de los grupos minoritarios. Doscientas tres personas de origen magrebí residentes en Almería respondieron al cuestionario elaborado. Los resultados muestran que los estereotipos mantenidos hacia la población autóctona presentan niveles de adhesión muy variados, y que el deseo de mantener distancia social con ella es mayor que el prejuicio afectivo experimentado hacia ese grupo. Además, las variables psicosociales predictoras de cada una de estas dimensiones son diferentes.

ABSTRACT

Keywords

Attitudes

Maghrebians
immigrants

Prejudice

Psychosocial
predictors'
variables

Researches about prejudice attitudes of minority groups towards dominant majority are still poor and those which exist are limited to the Afro-American community, mainly in USA. This work expects to be a first approximation to the form that adopt the Maghrebians immigrants' attitudes towards Spanish population starting from themselves experiences (collected in four discussion groups). For that purpose, several indicators were designed to measure the cognitive (stereotypes), affective and behavioural (social distance) dimensions of these attitudes towards indigenous population, as well as others psychosocial variables that literature has considered antecedents of inter-group attitudes of minority groups. Two-hundred Maghrebians immigrants, residents in Almeria (south of Spain) answered the elaborated questionnaire. Results show that the stereotypes kept towards indigenous population offer very varied levels of adherence, and that the desire of maintain social distance with Spanish people is bigger than the affective prejudice experimented towards this group. Furthermore, the psychosocial predictors' variables of each dimension are different.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de las actitudes intergrupales, los grupos minoritarios —étnicos, religiosos o de otro tipo— tradicionalmente han sido considerados por los psicólogos sociales solo como receptores de unas determinadas actitudes y comportamientos por parte de los grupos mayoritarios (Link & Phelan, 2001; Major, Quinton & McCoy, 2002; Quiles & Leyens, 2003; Swim & Stangor, 1998).

Pero las creencias y actitudes de los miembros de tales minorías hacia los grupos con los que conviven —especialmente los de un estatus superior— apenas han sido abordadas de forma coherente y estructurada en nuestra disciplina. No conocemos ninguna teoría formulada expresamente para explicar la actitud prejuiciosa de las minorías hacia la mayoría ni para dar cuenta de las causas más importantes que conducen a ella (véase Shelton, 2000, para una revisión centrada en la población afroamericana).

Intentando superar esta carencia, algunos autores comenzaron a estudiar las bases de las actitudes negativas que los miembros de algunos grupos minoritarios sostienen hacia los mayoritarios (p.e., Ashburn-Nardo, Knowles & Monteith, 2003; Brigham, 1993; Judd, Park, Ryan, Brauer & Kraus, 1995; Johnson & Lecci, 2003; Monteith & Spicer, 2000; Shelton, 2000; Shelton & Richeson, 2006; Stephan et al., 2002).

Dentro de la escasa investigación sobre este tema pueden distinguirse tres formas de abordar las actitudes prejuiciosas de los grupos minoritarios hacia los mayoritarios.

La primera consiste en adaptar instrumentos de medición del prejuicio inicialmente diseñados para conocerlo en la dirección tradicional —de la mayoría hacia la minoría—, simplemente invirtiendo el sentido de los ítems para medir el prejuicio de las minorías (especialmente afroamericanos en EE. UU.) hacia el grupo dominante (p.e., Brigham, 1993; Ellison & Powers, 1996; Schuman, Steeh, Bobo & Krysan, 1997). Este tipo de estudios han sido fuertemente criticados por asumir que los prejuicios de las minorías de bajo estatus descansan sobre las mismas bases que los del grupo mayoritario (p.e., Monteith & Spicer, 2000).

La segunda forma engloba aquellos enfoques desde los que se ha explicado este fenómeno en ambas direcciones, aunque con matices diferentes. La teoría más representativa es la de la Amenaza Integrada, de Stephan y colaboradores (p.e., Corenblum & Stephan, 2001; Stephan, Diaz-Loving & Duran, 2000). Ellos sostienen que los diferentes tipos de amenaza incluidos en su teoría —realista, simbólica, ansiedad intergrupala y estereotipos— están en la base del prejuicio, aunque la aportación de cada tipo es diferente en función del carácter mayoritario o minoritario del grupo.

Por último, cada vez más autores señalan la importancia de partir de las experiencias de las minorías para construir modelos sobre sus actitudes intergrupales (Brigham, 1993; Monteith & Spicer, 2000; Shelton, 2000). La razón de este interés es que probablemente la base y el contenido de estas actitudes difieran respecto a los de las actitudes de los grupos mayoritarios. Esta es la perspectiva adoptada en el presente trabajo.

Los estudios más relevantes desde este enfoque son los de Monteith y Spicer (2000) y Johnson y Lecci (2003; Lecci & Johnson, 2008). Los primeros utilizaron el análisis de contenido de una serie de “ensayos” breves en los que universitarios blancos y afroamericanos expresaron sus actitudes positivas y negativas hacia el exogrupo, así como las causas estimadas para sus propias actitudes. Los segundos emplearon una metodología cuantitativa: en varios estudios sucesivos y a partir de una lista de creencias, evaluaciones afectivas y comportamientos, generada y contrastada por varias muestras de estudiantes afroamericanos, desarrollaron un conjunto de ítems para medir las actitudes, sobre todo negativas, de este grupo hacia los norteamericanos blancos, que finalmente derivó en una escala de medida del prejuicio hacia la mayoría blanca (la *Johnson-Lecci Scale*, JLS). A pesar de sus

diferencias, los resultados de ambos estudios coinciden en que las actitudes negativas de los afroamericanos hacia sus compatriotas blancos parecen tener bases distintas a las existentes en la dirección opuesta. Concretamente, aquellas proceden sobre todo de las reacciones al racismo y la discriminación percibidos por los afroamericanos.

Aunque la literatura sobre las actitudes de las minorías es escasa, se han identificado algunas variables relacionadas con ellas, e incluso antecedentes y predictores de las mismas. La primera y más importante es la experiencia de ser objeto de prejuicio o discriminación. Pero también lo son ciertas orientaciones culturales o de valor, como el colectivismo, el familismo o la implicación religiosa; la percepción de amenaza realista y/o simbólica y la ansiedad intergrupal; o el contacto intergrupal, en cuanto a su grado y/o carácter positivo o negativo (Corenblum & Stephan, 2001; Johnson & Lecci, 2003; Monteith & Spicer, 2000; Stephan et al, 2002). Además, la identificación con el endogrupo étnico (Negy, Shreve, Jensen & Uddin, 2003; Stephan et al., 2002), los sentimientos de privación relativa grupal (Bobo & Hutchings, 1996), el metaestereotipo (Sigelman & Tuch, 1997) e incluso características de personalidad no relacionadas con la etnicidad (Lecci & Johnson, 2008) están probablemente implicados en el prejuicio de las minorías étnicas hacia los grupos dominantes.

Las tres corrientes descritas han surgido de la investigación sobre una minoría concreta: los afroamericanos. Así, aunque sus bases, métodos y resultados pueden ser de utilidad para investigaciones en otros países y con distintos grupos étnicos, posiblemente existan diferencias notables debidas a la especificidad de la relación minoría-mayoría en cada contexto social. Parece necesario, pues, diseñar instrumentos de medida específicos en cada caso.

En España, el punto de vista de las víctimas tradicionales del prejuicio –gitanos e inmigrantes, si consideramos sólo la categoría étnica como fuente de estigma– ha sido escasamente explorado, si bien se aprecian síntomas de cambio y se han publicado algunas encuestas a inmigrantes, así como estudios realizados a partir de entrevistas o grupos de discusión con personas de grupos minoritarios (p.e., Báguena & Villarroya, 1993; Díez-Nicolás & Ramírez-Lafita, 2001; Hernández, 2002; Martínez, García, Maya, Rodríguez & Checa, 1996; Pérez-Yruela & Rinken, 2005; Rinken, Silva, Velasco & Escobar, 2009). No obstante, muchos de estos trabajos son descriptivos y, en la mayoría de los casos, se indaga sobre la experiencia de estas personas con el

prejuicio y el estigma, sus condiciones de vida, redes sociales, necesidades y recursos disponibles para cubrirlas, ignorando una vez más sus actitudes hacia la sociedad mayoritaria.

Por tanto, puede decirse que en España no se ha investigado hasta el momento específicamente sobre las actitudes de minorías étnicas (o de otro tipo) hacia el grupo mayoritario, con la salvedad de algunos trabajos (p.e., Navas, García, Rojas, Pumares & Cuadrado, 2006; Navas et al., 2004), en los que se han modificado escalas para su uso en la evaluación del prejuicio de los inmigrantes hacia la población autóctona. No obstante, el que sean adaptaciones de instrumentos conlleva problemas importantes en los resultados (p.e., no replicabilidad de los factores subyacentes, incongruencia ítem-factor, etc.).

Intentando superar algunas limitaciones de los estudios descritos, en el presente trabajo se entiende que las actitudes pueden ser inferidas y, al mismo tiempo, estar influenciadas por las tres bases de información relevantes para la actitud –cognitiva, afectiva y conativo-conductual– (Fabrigar, MacDonald & Wegener, 2005), asumidas tradicionalmente como componentes de la actitud (p.e., Eagly & Chaiken, 1993). La actitud sería una entidad separable de estas bases de información (Fabrigar et al., 2005). Cada base de información separada o de forma conjunta podría ser la fuente de información en la que se fundamenta la actitud. Por un lado estaría la actitud como un conjunto relativamente estable de representaciones almacenadas en la memoria sobre la valoración de un objeto y, por otro, las evaluaciones como estados de procesamiento concretos influenciados por aquellos aspectos de la actitud activados en ese momento (Cunningham, Zelazo, Packer & Van Bavel, 2007). Por tanto, las manifestaciones evaluativas de la actitud prejuiciosa, predominantemente negativas, procederían de fuentes informativas cognitivas (estereotipos), afectivas (emociones o sentimientos) y conativo-conductuales (desde la distancia social a la discriminación directa). De acuerdo con ello, las tres bases pueden interrelacionarse de manera consistente; es decir, los estereotipos negativos proporcionan la racionalización para los sentimientos negativos y, a su vez, la discriminación implica la expresión de sentimientos y pensamientos como conductas igualmente negativas (Devine, 1995).

Además, en nuestro trabajo, como en el tercer enfoque presentado anteriormente, se consideran las expresiones de los inmigrantes como punto de partida para elaborar

medidas estandarizadas de sus estereotipos, sentimientos e intenciones de conducta respecto a la población española. Se ha escogido al colectivo de origen magrebí por su mayor representatividad y arraigo en la zona de la investigación.

Así, el objetivo de este estudio es delimitar el contenido de las bases informativas de las actitudes de los inmigrantes magrebíes hacia la población autóctona de una zona del sur de España con alto porcentaje de inmigración de esta procedencia. Para ello: (1) pretendemos detectar las variables psicosociales relacionadas con la actitud intergrupala de los magrebíes, y cuáles pueden predecirla; (2) intentamos diseñar una medida específica y adaptada al contexto para inferir las actitudes hacia los autóctonos y poner a prueba sus propiedades psicométricas de fiabilidad y validez (relacionando esta medida con otras variables del estudio).

MÉTODO

Participantes

Se realizó un muestreo incidental por cuotas según la distribución por origen nacional, localidad de residencia, sexo y edad de las personas magrebíes empadronadas en la provincia de Almería en el momento de la investigación.

Participaron 203 personas de origen magrebí (98% marroquíes y 2% argelinos) residentes en Almería, en concreto en la capital (31%) y en un municipio del Poniente (69%). Por sexo, la muestra se dividió en 146 hombres (71.9%; $M_{Edad} = 32.4$; $DT = 8.7$; rango 19-54 años) y 57 mujeres (28.1%; $M_{Edad} = 28.7$; $DT = 8.3$; rango 17-52 años).

Instrumentos

Para el diseño y construcción de las distintas medidas se revisó la literatura previa, se consultó a expertos en cada constructo (prejuicio y variables psicosociales relacionadas) y, fundamentalmente, se analizó el discurso de los propios inmigrantes a partir de cuatro grupos de discusión con magrebíes residentes en la zona. En ausencia de criterios definidos en la literatura, para seleccionar una determinada dimensión se tuvo en cuenta su aparición en al menos dos de los cuatro grupos; de este modo se detectaba la presencia de tales dimensiones en discursos de diferentes tipos de personas, sin influencia mutua. La frecuencia de aparición también se consideró para establecer la importancia relativa de cada dimensión. Por último, se elaboraron los ítems ajustando su forma en lo posible al vocabulario de los propios

inmigrantes. En el Anexo pueden verse las dimensiones, componentes e ítems de cada medida.

Actitud prejuiciosa. Los ítems para inferirla se agruparon en tres dimensiones: una cognitiva informativa de las creencias sobre las características de los miembros del exogrupo (estereotipo; 6 ítems); una afectiva hacia los miembros del exogrupo (9 emociones); y una conativo-conductual (distancia social). En el primer caso los participantes valoraban algunas cuestiones referidas a los españoles en general, indicando su grado de desacuerdo o acuerdo (de 1 a 5). Para el componente afectivo tenían que señalar la frecuencia con la que habían experimentado ciertas emociones o sentimientos por los españoles, de 1 (nunca) a 5 (muchas veces). Finalmente, la medida de distancia social consistía en un ítem: *¿Hasta dónde estaría Vd. dispuesto a llegar en su relación con personas españolas, si pudiera elegir?*, cuya respuesta iba de mayor a menor intimidad, desde “formar una familia” hasta “no tener relación con personas españolas”.

Percepción de prejuicio personal y grupal. Se midió con 16 ítems (8 para cada tipo) agrupados en tres dimensiones en cada caso: ámbitos de interacción, procedencia e intensidad del trato. Todos se extrajeron del discurso de los inmigrantes. Cada participante indicaba con qué frecuencia había vivido alguna de las situaciones descritas por ser inmigrante magrebí (percepción de prejuicio personal) y con qué frecuencia creía que las personas de su país que residen aquí viven cada situación por el mismo motivo (percepción de prejuicio grupal). La escala de respuesta fue de 1 (nunca) a 5 (muchas veces).

Metaestereotipo. Se midió con 5 ítems agrupados en varias dimensiones (desconfianza, delincuencia, fanatismo religioso, entrada ilegal en el país, atraso cultural), extraídos de los grupos de discusión y de estudios previos en la zona sobre las percepciones y experiencias de los inmigrantes magrebíes (p.e., Colectivo Algarabía, 1999; Hernández, 2002). Los participantes debían valorar algunas cuestiones sobre los españoles en general, expresando su grado de desacuerdo o acuerdo (de 1 a 5).

Privación relativa grupal. Se midió con dos ítems, uno sobre la privación relativa temporal y otro sobre la fraternal. En ambos casos los participantes indicaban su grado de desacuerdo o acuerdo (de 1 a 5).

Amenaza percibida. Siguiendo la teoría de la Amenaza Integrada de Stephan et al. (1998, 2000, 2002) se midieron tres tipos de amenaza percibida: realista (4 ítems), simbólica (4 ítems) y ansiedad intergrupala (1 ítem). En los dos primeros los participantes indicaban su grado de desacuerdo o acuerdo (de 1 a 5); en el último, la respuesta iba desde nunca (1) a muchas veces (5).

Contacto intergrupala. Se utilizó un ítem (Navas et al., 2004) en el que cada nivel de contacto era más inclusivo que el anterior.

Identificación con el endogrupo. Los dos ítems fueron tomados de una investigación previa en la misma zona (Navas et al., 2004). Las respuestas iban desde nada (1) a mucho (5).

Familismo. Los cinco ítems fueron extraídos de los discursos de los inmigrantes. Las respuestas iban desde muy en desacuerdo (1) hasta muy de acuerdo (5).

Procedimiento

El cuestionario lo administraron seis encuestadores de origen magrebí, formados a tal efecto. Para la búsqueda de la muestra se establecieron cuotas por sexo, edad y municipio de residencia; solo se administró el cuestionario a inmigrantes de primera generación, y siempre mediante entrevista personal, bien en la vivienda de la persona encuestada, bien en centros asociativos o lugares de ocio. El cuestionario se elaboró íntegramente en español.

RESULTADOS

Propiedades métricas de los instrumentos de medida

La estimación del coeficiente de fiabilidad de cada una de las escalas se calculó mediante el estadístico *alpha* de Cronbach (ver Tabla 1). Como puede observarse, la fiabilidad de las escalas es aceptable en general, lo que permitió emplear en adelante una puntuación única de cada una de ellas (la media) como medida de las respectivas variables. No obstante, algunos de los ítems considerados conjuntamente, en concreto la dimensión cognitiva de las actitudes hacia los españoles (estereotipo) y dos tipos de amenaza percibida (realista y simbólica) obtuvieron una estimación de fiabilidad baja ($alpha < .70$), por lo que resultaban inaceptables y se eliminaron de los análisis posteriores.

Tabla 1.

Estimación de fiabilidad de las escalas de prejuicio y otras variables psicosociales.

Escala	Nº de ítems	Alpha de Cronbach	Media (DT)
Prejuicio cognitivo (estereotipos)	6	.51	3.57 (.50)
Prejuicio afectivo (emociones)	9	.83	2.72 (.75)
Percepción de prejuicio personal	8	.81	2.10 (.74)
Percepción de prejuicio grupal	8	.88	3.23 (.78)
Amenaza realista	4	.40	--
Amenaza simbólica	4	.40	--
Metaestereotipo	5	.79	3.73 (.68)
Identificación endogrupal	2	.87	4.38 (.75)
Familismo	5	.69	4.04 (.60)

Relación entre las dimensiones de la actitud prejuiciosa, y de estas con las variables psicosociales

Dimensiones afectiva y conativo-conductual. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambas dimensiones informativas de la actitud prejuiciosa, $t_{(200)} = 2.89$; $p < .005$. Los inmigrantes magrebíes de la muestra expresaron en mayor grado deseos de mantener distancia social con la población autóctona, respecto a su expresión del prejuicio afectivo (medias de 2.96 y 2.72, respectivamente).

Para comprobar la relación entre ambas dimensiones se calculó la correlación entre la escala de emociones y el ítem de distancia social ($r = .233$, $p < .01$); esta fue positiva y estadísticamente significativa, aunque de poca magnitud. Pero la imposibilidad de emplear la escala de estereotipos hace que no se pueda comprobar si tal relación se produce también con la dimensión cognitiva.

Prejuicio y otras variables psicosociales. Predictores del prejuicio de los inmigrantes magrebíes

En la Tabla 2 se presentan las correlaciones bivariadas entre las variables psicosociales consideradas (con una fiabilidad adecuada) y las dimensiones afectiva y conativo-conductual informativas de la actitud prejuiciosa de los inmigrantes magrebíes hacia los españoles.

Tabla 2.

Correlaciones entre variables psicosociales y componentes de prejuicio

	Dimensión afectiva (emociones)	Dimensión conativo- conductual (distancia social)
Percepción de prejuicio personal	.609***	.149*
Percepción de prejuicio grupal	.476***	.086
Ansiedad intergrupala	.368***	.057
Contacto intergrupala	-.392***	-.346***
Privación relativa grupal temporal	.179*	.223**
Privación relativa grupal fraternal	.199**	.104
Metaestereotipo	.600***	.185**
Identificación endogrupal	.049	.186**
Familismo	.245**	.095

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados muestran una relación estadísticamente significativa entre todas las variables psicosociales y la dimensión afectiva, no así con la conativa/conductual, con la que se relacionan significativamente 5 variables psicosociales de las 9 contempladas. Esto sugiere una cierta independencia entre estas dos dimensiones informativas de la actitud prejuiciosa, puesto que se relacionan de forma diferencial con otras variables.

De entre las variables consideradas, solo el contacto intergrupala se relaciona de forma negativa con las dimensiones informativas de las actitudes prejuiciosas; esto apoya la idea de que, también desde la perspectiva minoritaria, el contacto estrecho con miembros del exogrupo mejora las actitudes hacia él (p.e., Pettigrew & Tropp, 2000, 2011), o bien las actitudes intergrupales positivas propician el contacto.

Para profundizar en las relaciones observadas se efectuaron análisis de regresión múltiple por el método de pasos sucesivos; así se comprobó qué variables predicen mejor cada dimensión del prejuicio de los inmigrantes. En cada análisis se consideró como variable dependiente (VD) una de tales dimensiones, es decir, las emociones o la distancia social, y se introdujeron en primer lugar las variables independientes (VI) intergrupales que previamente presentasen una correlación estadísticamente significativa con la VD considerada; después se introdujeron las intragrupalas que correlacionasen con dicha VD (ver Tabla 3).

Tabla 3.

VARIABLES PSICOSOCIALES PREDICTORAS DE LAS DIMENSIONES AFECTIVA Y CONATIVA DE LA ACTITUD PREJUCIOSA DE LOS INMIGRANTES MAGREBÍES

Variable dependiente	VARIABLES PREDICTORAS	<i>beta estandarizada</i>	<i>t</i>	<i>R²</i>
Emociones	Percepción de prejuicio personal	.380	5.79***	.463
	Metaestereotipo	.334	5.10***	
	Contacto intergrupar	-.137	-2.24*	
Distancia social	Contacto intergrupar	-.319	-4.94***	.190
	Privación relativa grupal temporal	.201	3.11**	
	Identificación endogrupar	.185	2.88**	

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

El modelo que mejor predice el prejuicio afectivo de los inmigrantes magrebíes hacia los autóctonos (46% de varianza total explicada) lo forman la percepción de prejuicio personal, el metaestereotipo y el contacto intergrupar. Pero la contribución de cada variable es diferente, como puede verse en los coeficientes *beta* (Tabla 3). Las variables que mejor predicen el prejuicio afectivo son la percepción de prejuicio personal y el metaestereotipo. Así, cuanto mayor es el grado en que los inmigrantes magrebíes se sienten discriminados personalmente por los autóctonos, mayor su creencia de que ellos sostienen estereotipos negativos sobre su grupo, y menor el contacto mantenido entre ambos, con más probabilidad expresarán emociones negativas hacia ellos.

La distancia social presenta un predictor común y otros diferentes a los de la dimensión afectiva; el común, y que más contribuye a este modelo de regresión, es el contacto intergrupar; junto con la percepción de privación relativa grupal temporal y la identificación endogrupar conforma el modelo que mejor predice el deseo de distancia social. Pero este modelo tiene menor capacidad predictiva que el de la dimensión afectiva del prejuicio, puesto que explica algo menos del 20% de la varianza (ver Tabla 3). En cualquier caso, el signo de la relación indica que cuanto menos contacto con personas españolas tienen los miembros de este colectivo, más perciben que su grupo era mejor tratado en el pasado que en la actualidad y más se identifican con el endogrupo nacional, mayor será su deseo de mantener distancia social con los españoles.

Los análisis de regresión avalan, pues, la idea de que las dimensiones afectiva y conativo-conductual del prejuicio del grupo minoritario son hasta cierto punto independientes, ya que las variables psicosociales predictoras son diferentes y la única común contribuye a ambos modelos con distinta magnitud.

DISCUSIÓN

La investigación sobre el prejuicio ha carecido tradicionalmente de la perspectiva del grupo minoritario, habitualmente víctima del prejuicio de la mayoría. Hemos tratado de acercarnos a la minoría como agente de prejuicio hacia la mayoría, mediante el estudio de las actitudes de una muestra de inmigrantes magrebíes hacia la población autóctona.

Para ello, basándonos tanto en la literatura previa como en la concepción de que la actitud puede ser inferida y, al mismo tiempo, influenciada por tres bases de información relevantes para la actitud -cognitiva, afectiva y conativo-conductual-, y partiendo del discurso de los propios inmigrantes, hemos diseñado instrumentos de medida para las variables relevantes en la investigación.

Dada la baja puntuación del coeficiente de estimación de fiabilidad de la escala de estereotipos, sólo pudimos considerar la dimensión afectiva -emociones- y la conativo-conductual -distancia social-. Como se esperaba, las puntuaciones en ambas medidas se relacionaron de forma positiva, pero se halló que el prejuicio de los inmigrantes magrebíes hacia los españoles no se caracteriza tanto por la expresión de emociones negativas hacia el exogrupo, sino más bien por el deseo de no mantener relaciones cercanas con sus miembros.

Para conocer los factores relacionados con el prejuicio de los inmigrantes magrebíes en nuestro contexto, y cuáles predicen tales actitudes, se consideraron algunas variables psicosociales de carácter inter e intragrupal. Los resultados obtenidos apoyan con más claridad la relación de estas variables con el prejuicio afectivo que con el conductual. Así, tanto la percepción de prejuicio como el resto de variables intergrupales se relacionan de forma significativa con las emociones expresadas hacia la población autóctona, y lo hacen en mayor medida que las intragrupales (identificación endogrupal y familismo).

En cuanto a la relación entre la identificación endogrupal y el prejuicio afectivo, nuestros resultados no confirman los de otros autores en contextos diferentes (p.e., Negy, Shreve, Jensen & Uddin, 2003, con hispanos, y Stephan et al., 2002, con afroamericanos, ambos en EE. UU.). En ellos se encontró una importante relación entre la identificación endogrupal de estas minorías étnicas y su prejuicio afectivo hacia la mayoría blanca dominante. Tal vez la forma de operacionalizar la identificación endogrupal –con el grupo “nacional” – no sea la más adecuada; puede que el endogrupo religioso (musulmanes), étnico (árabes/beréberes) o de otro tipo se relacione más con sus percepciones y actitudes hacia la población española.

Nuestros resultados acerca de la relación entre las variables psicosociales consideradas y la actitud prejuiciosa de los inmigrantes magrebíes apuntan hacia un mayor valor predictivo de aquellas variables que expresan la percepción, por parte de los inmigrantes, de un peor trato o consideración de la población autóctona hacia su grupo (fundamentalmente la percepción de prejuicio personal y el metaestereotipo). Es decir, encontramos evidencias de lo que previamente se ha señalado en la literatura (p.e., Berry, 2006; Monteith & Spicer, 2000) como una de las principales causas del prejuicio de las minorías: la reacción al prejuicio de la mayoría. No obstante, también el contacto intergrupar juega un papel importante en la determinación de tal prejuicio, junto con la identificación con el endogrupo, dependiendo de la dimensión concreta del prejuicio considerada. Es importante señalar que el contacto intergrupar se relacionó de forma negativa con la mayoría de las variables consideradas y con ambas dimensiones informativas de la actitud prejuiciosa. Estos resultados coinciden con los obtenidos tradicionalmente en los estudios acerca del contacto con miembros del exogrupo desde el punto de vista de las mayorías (p.e., Pettigrew, 1998), y también de algunas minorías (Pettigrew & Tropp, 2000). Habitualmente, un contacto estrecho y positivo con personas de otro grupo social -como en una situación de amistad o familiar- contribuye a que la percepción de ese grupo mejore y la relación con sus miembros sea más fluida.

Por su parte, los resultados obtenidos con el metaestereotipo, pese a ser una variable más estudiada en los grupos mayoritarios (p.e., Gómez & Huici, 2003), confirman nuestras expectativas en cuanto a que predice de forma importante las actitudes intergrupales. De hecho es, junto con la percepción de prejuicio personal y, en menor medida, el bajo contacto intergrupar, la mejor predictora de prejuicio afectivo entre los inmigrantes magrebíes de la muestra.

De nuestros resultados podemos extraer dos conclusiones principales. Por una parte, la constatación de que las actitudes prejuiciosas pueden mantenerse también en la dirección opuesta a la considerada tradicionalmente, aunque adopten diferentes formas y tengan distintas bases en uno y otro caso. Resulta, pues, fundamental conocer el punto de vista de todos los grupos (mayoritarios o minoritarios) para la comprensión de las relaciones intergrupales (Judd et al., 1995; Oyserman & Swim, 2001).

Por otra parte, la importancia de considerar diferentes dimensiones también en las actitudes de las minorías, puesto que aunque vayan en la misma dirección se relacionan de forma diferencial con otras variables. Uno de los resultados más interesantes de este trabajo es la diferente relación de las dos dimensiones informativas de la actitud prejuiciosa consideradas –afectiva y conativo-conductual– con las variables psicosociales. Esto puede indicar la existencia de una cierta independencia entre estas dimensiones, lo cual confirma la necesidad de considerar ambas a la hora de construir instrumentos de medida del prejuicio también desde el punto de vista de las minorías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashburn-Nardo, L., Knowles, M. L., & Monteith, M. J. (2003). Black Americans' implicit racial associations and their implications for intergroup judgment. *Social Cognition*, 21(1), 61-87. Recuperado de [http://www.psych.purdue.edu/~mmontheit/assets/ashburn-nardo,-knowles,-monteith-\(2003\).pdf](http://www.psych.purdue.edu/~mmontheit/assets/ashburn-nardo,-knowles,-monteith-(2003).pdf)
- Báguena, M.J., & Villarroya, E. (1993). El cuestionario de percepción social para inmigrantes (PSI). Análisis estructural y diferencial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19(64), 155-188.
- Berry, J.W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 719-734. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176706000502>
- Bobo, L., & Hutchings, V.L. (1996). Perceptions of racial group competition: Extending Blumer's theory of group position to a multiracial social context. *American Sociological Review*, 61, 951-972. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2096302>
- Brigham, J.C. (1993). College students' racial attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1933-1967. doi: 10.1111/j.1559-1816.1993.tb01074.x
- Colectivo Algarabía (Alemán, P., Balaguer, A., Fernández-Prados, J.S., García-González, H., Gómez-Jerez, M., Pumares, P., Rojas, A.J., & Sánchez-Miranda, J.) (1999). *Mirando desde fuera: historias de migración*. Madrid: Cáritas.

Navas, M., García, M. C. & Rojas, A.

DELIMITANDO LAS ACTITUDES DE LOS INMIGRANTES MAGREBÍES HACIA LA POBLACIÓN ESPAÑOLA: DIMENSIONES PRINCIPALES Y VARIABLES PSICOSOCIALES PREDICTORAS

- Corenblum, B., & Stephan, W.G. (2001). White fears and native apprehensions: An integrated threat theory approach to intergroup attitudes. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33(4), 251-268.
- Cunningham, W. A., Zelazo, P. D., Packer, D. J., & Van Bavel, J. J. (2007). The iterative reprocessing model: A multilevel framework for attitudes and evaluation. *Social Cognition*, 25, 736-760. Recuperado de <http://www.psych.nyu.edu/vanbavel/lab/documents/Cunningham%20etal.2007.S.C.IR%20model.pdf>
- Devine, P.G. (1995). Prejudice and out-group perception. En A. Tesser, *Advanced Social Psychology* (pp.467-524). Nueva York: McGrawHill.
- Díez-Nicolás, J., & Ramírez-Lafita, M.J. (2001). *La voz de los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/mtas0148.dir/mtas0148.pdf
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ellison, C.G. & Powers, D.A. (1996). The contact hypothesis and racial attitudes among Blacks. *Social Science Quarterly*, 75, 385-400. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2580629>
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., & Wegener, D. T. (2005). The structure of attitudes. En D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *Handbook of attitude and attitude change* (pp. 79-124). Mahwah, NJ; Erlbaum.
- Gómez. A., & Huici, C. (2003). Los efectos del prejuicio y el meta-estereotipo en las emociones e intenciones de contacto con los inmigrantes. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 143-146.
- Hernández, S. (2002). La otra cara de la inmigración: necesidades y sistemas de apoyo social. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Johnson, J.D., & Lecci, L. (2003). Assessing anti-white attitudes and predicting perceived racism: The Johnson-Lecci Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(3), 299-312. doi: 10.1177/0146167202250041
- Judd, C.M., Park, B., Ryan, C.S., Brauer, M., & Kraus, S. (1995). Stereotypes and ethnocentrism: Diverging interethnic perceptions of African American and White American youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 460-481. doi: 10.1037/0022-3514.69.3.460
- Link, B.G., & Phelan, J.C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.
- Lecci, L., & Johnson, J.D. (2008). Black anti-White attitudes: The influence of racial identity and the Big Five. *Personality and Individual Differences*, 44, 182-192. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886907002796>
- Major, B., Quinton, W.J., & McCoy, S.K. (2002). Antecedents and consequences of attributions to discrimination: Theoretical and empirical advances. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol.34, pp. 251-330). San Diego: Academic Press. Recuperado de <https://equity.ucla.edu/wp-content/uploads/2016/11/Major-Quinton-McCoy-2002.pdf>
- Martínez, M.F., García, M., Maya, I., Rodríguez, S., & Checa, F. (1996). *Africanos en Andalucía: necesidades y recursos*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Monteith, M.J., & Spicer, C.V. (2000). Contents and correlates of Whites' and Blacks' racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 125-154. doi: 10.1006/jesp.1999.1401
- Navas, M.S., García, M.C., Rojas, A.J., Pumares, P., & Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18, 2, 187-193. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3196>
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez-Miranda, J., García, M.C., Rojas, A.J., Cuadrado, I., Asensio, M., & Fernández-Prados, J.S. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Junta de Andalucía (Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación).
- Negy, C., Shreve, T.L., Jensen, B.J., & Uddin, N. (2003). Ethnic identity, self-esteem, and ethnocentrism: A study of social identity versus multicultural theory of development. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(4), 333-344. doi: 10.1037/1099-9809.9.4.333
- Oyserman, D., & Swim, J.K. (2001). Stigma: An insider's view. *Journal of Social Issues*, 57(1), 1-14. Recuperado de https://dornsife.usc.edu/assets/sites/782/docs/oyserman_swim_stigma_an_insiders_view.pdf
- Pérez-Yruela, M., & Rinken, S. (2005). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. En J.T. Spence, J.M. Darley y D.J. Foss (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp.93-114). Mahwah: Erlbaum.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L. (2011). *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. New York, NY: Psychology Press.
- Quiles, M.N., & Leyens, J-Ph. (2003). El prejuicio desde el punto de vista de la víctima. En J.F. Morales y C. Huici (Dir.), *Estudios de Psicología Social* (pp.119-143). Madrid: UNED.
- Rinken, S., Silva, M., Velasco, S., & Escobar, M.S. (2009). *Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración (II): Entre la estabilidad y el cambio*. Sevilla: Junta de Andalucía (Consejería de Empleo. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias). Recuperado de <http://digital.csic.es/handle/10261/71588>
- Shelton, J.N. (2000). A reconceptualization of how we study issues of racial prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 374-390.
- Shelton, J. N., & Richeson, J. A. (2006). Ethnic minorities' racial attitudes and contact experiences with White people. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(1), 149-164. doi: 10.1037/1099-9809.12.1.149
- Schuman, H., Steeh, C., Bobo, L., & Krysan, L. (1997). *Racial attitudes in America: Trends and interpretations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sigelman, L., & Tuch, S.A. (1997). Meta-stereotypes: Black's perceptions of White's stereotypes of Black's. *Public Opinion Quarterly*, 61, 87-101. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2749513>

- Stephan, W.G., Ybarra, O., Martinez, C., Schwarzwald, J., & Tur-Kaspa, M. (1998). Prejudice toward immigrants to Spain and Israel: An integrated threat theory analysis. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 29(4), 559-576.
- Stephan, W.G., Boniecki, K.A., Ybarra, O., Bettencourt, A., Ervin, K.S., Jackson, L.A., McNatt, P.S., & Renfro, C.L. (2002). The role of threats in the racial attitudes of Blacks and Whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1242-1254.
- Stephan, W.G., Díaz-Loving, R., & Duran, A. (2000). Integrated threat theory and intercultural attitudes: Mexico and the United States. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 31, 240-249.
- Swim, J.K., & Stangor, C. (1998), *Prejudice: the target's perspective*. San Diego, CA: Academic Press.

ANEXO

	Dimensión cognitiva: estereotipos
Nivel cultural	Los españoles tienen un nivel cultural bajo.
Mente cerrada	Los españoles se interesan por aprender cosas de las personas de mi país (invertido).
Materialismo	A los españoles les importa más el dinero que las personas.
Libertad mujeres	Las mujeres españolas tienen demasiada libertad.
Respeto padres	Los españoles son respetuosos y obedientes con sus padres (invertido).
Educación hijos	Los españoles dan a sus hijos demasiada libertad.
	Dimensión afectiva: emociones¹
Emociones negativas manifiestas	Envidia; irritación; odio.
Emociones negativas sutiles	Indiferencia; incomodidad; desconfianza.
Emociones positivas	Simpatía; agradecimiento; respeto.
	Dimensión conativo-conductual: distancia social²
Relación pareja	¿Hasta dónde estaría usted dispuesto/a a llegar en su relación con personas españolas, si pudiera elegir? 1. A formar una familia con una persona española. 2. A permitir que mis hijos o hijas eligieran como pareja a una persona española. 3. A tener amigos españoles. 4. A tener vecinos españoles. 5. Prefiero no tener relación con personas españolas.
Vínculos familiares	
Amistad	
Vecindad	
No relación	
	Percepción de prejuicio y discriminación
PERSONAL Lugares públicos/personal	Me he sentido vigilado/a por los españoles. He notado que evitaban relacionarse conmigo. Me han insultado. Me han impedido la entrada a un local (tienda, bar, pub...) o se han negado a atenderme o servirme en él. Me han puesto problemas para alquilar una vivienda. Me han agredido físicamente.
PERSONAL Lugares públicos/institucional	Las autoridades de este país me han tratado peor que a los españoles.
PERSONAL Trabajo/personal	En el trabajo me han tratado peor que a mis compañeros.













DELIMITANDO LAS ACTITUDES DE LOS INMIGRANTES MAGREBÍES HACIA LA POBLACIÓN ESPAÑOLA: DIMENSIONES PRINCIPALES Y VARIABLES PSICOSOCIALES PREDICTORAS

GRUPAL Lugares públicos/personal	Se sienten vigilados por los españoles. Notan que evitan relacionarse con ellos. Los insultan. Les impiden la entrada a locales (tiendas, bares, pubs...) o se niegan a atenderles o servirles en ellos. Les ponen problemas para alquilar viviendas. Los agreden físicamente.
GRUPAL Lugares públicos/ institucional	Las autoridades de este país los tratan peor que a los españoles
GRUPAL Trabajo/personal	En el trabajo los tratan peor que a sus compañeros.
	Metaestereotipo
	Los españoles piensan que todos los inmigrantes de mi país...
Desconfianza	... no somos de fiar.
Delincuencia	... somos delincuentes.
Fanatismo religioso	... nos tomamos demasiado en serio nuestra religión.
Entrada ilegal	... venimos a España en pateras.
Atraso cultural	... estamos atrasados culturalmente.
	Privación relativa grupal
Temporal	La situación de los inmigrantes de mi país aquí es peor ahora que hace unos años.
Fraternal	Los inmigrantes de mi país somos peor tratados aquí que los que vienen de otros sitios.
	Amenaza realista, simbólica y ansiedad intergrupal
REALISTA Posibilidades de mejora económica	Por más que trabajemos, es imposible que los inmigrantes de mi país alcancemos el nivel de vida de la mayoría de los españoles. Los inmigrantes de mi país podemos continuar nuestros estudios en España para conseguir un futuro mejor (invertida).
REALISTA Presencia del grupo en la zona	Los inmigrantes de mi país sentimos que la gente no quiere que estemos aquí. Si las cosas siguen así, los inmigrantes de mi país tendremos que irnos.
SIMBÓLICA Presión hacia la asimilación	Los españoles quieren que los inmigrantes de mi país pensemos y vivamos como ellos. Si quiero que los españoles me acepten, tengo que renunciar a mis costumbres.
SIMBÓLICA Incompatibilidad de valores o costumbres	Los españoles tienen costumbres que no se pueden mezclar con las nuestras. Los españoles no pueden entender mis costumbres religiosas.
ANSIEDAD INTERGRUPAL Nerviosismo en la interacción	¿Con qué frecuencia se ha sentido usted nervioso/a al relacionarse con españoles?
	Contacto intergrupal

Contacto intergrupalo	¿Cuál es el grado de contacto o relación que mantiene usted con personas españolas? (puede escoger una o varias opciones): <ol style="list-style-type: none"> 1. Ningún contacto. Sólo las veo en la calle o en lugares públicos, pero nunca hablo con ellas. 2. Las veo a menudo por cuestiones de vecindad, trabajo o estudios, pero no suelo hablar con ellas a no ser que se dirijan a mí. 3. Las veo a menudo por cuestiones de vecindad, trabajo o estudios y me relaciono frecuentemente con ellas. 4. Tengo amigos españoles. 5. Tengo familiares españoles. 6. Mi pareja (novio/a o esposo/a) es española.
Identificación endogrupal	
Intensidad del sentimiento de pertenencia	¿En qué medida se siente usted (nacionalidad)?
Orgullo de pertenencia	¿En qué medida se siente usted orgulloso/a de ser (nacionalidad)?
Familismo	
La familia por encima del individuo	La familia tiene que estar por encima de mis intereses personales.
Seguridad económica	Es mi obligación garantizar que a mi familia no le falte de nada.
Obediencia y respeto	El respeto y la obediencia a mis padres es uno de mis principales valores.
Mantenimiento tradiciones	Intento actuar en la vida como mi familia espera de mí.
Relaciones cercanas	Para ser feliz, necesito tener cerca de mi familia.

¹ Las puntuaciones de las emociones positivas se invirtieron para calcular un único índice de prejuicio afectivo.

² La distancia social se midió mediante un único ítem, con cada alternativa de respuesta más inclusiva que la siguiente.


Autores / Authors	Saber más / To know more
<p>Marisol Navas</p> <p>Licenciada en Psicología por la Universidad de Granada y Doctora en Psicología por la UNED. Es profesora titular de Psicología Social en la Universidad de Almería. Docente desde 1989 en Licenciatura/Grado en Psicología y distintos Másteres y Doctorados. Sus líneas principales de investigación son Relaciones intergrupales, estereotipos, prejuicio y discriminación de mayorías y minorías, así como el proceso de aculturación de inmigrantes. Ha dirigido y participado en proyectos/contratos de investigación sobre estas líneas. Ha publicado más de 60 artículos en revistas científicas especializadas, y es autora y coautora de varios libros y capítulos de libro sobre estos temas.</p>	<p> 0000-0002-4026-8322</p> <p> L-4758-2014</p> <p> http://sl.ugr.es/09Fm</p> <p> http://sl.ugr.es/09Fn</p> <p> http://sl.ugr.es/09FR</p>
<p>M^a Carmen García</p> <p>Licenciada en Psicología (1998) y doctora en Psicología Social (2006) por la Universidad de Almería. Ha trabajado en el Observatorio de las Migraciones del Ayuntamiento de Madrid (2006-2008) y en la división de consultoría tecnológica de ILUNION-FONCE (2010-2013). Actualmente imparte una asignatura sobre metodología y práctica de investigación en el Máster de Tecnologías Accesibles de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Ha participado en investigaciones y publicaciones nacionales e internacionales sobre actitudes, prejuicio, aculturación.</p>	<p> http://sl.ugr.es/09FS</p>
<p>Antonio Rojas</p> <p>Es Profesor Titular de la Universidad de Almería en el Departamento de Psicología. Es Doctor Psicología por la Universidad de Granada. Docente desde el año 1994 en los grados de Psicología y distintos Másteres y doctorados. Sus líneas de investigación principales son Metodología de encuestas y Medición en psicología aplicadas fundamentalmente a migraciones y adicciones. Ha trabajado durante los últimos 10 años en varios proyectos/contratos de investigación sobre migraciones financiados por Programas Internacionales, Nacionales y Autonómicos de I+D+i y en otros sobre adicciones. Ha publicado más de 60 artículos en revistas científicas.</p>	<p> 0000-0002-9663-3050</p> <p> B-5397-2011</p> <p> 7801333095</p> <p> http://sl.ugr.es/09FV</p> <p> http://sl.ugr.es/09FW</p> <p> http://sl.ugr.es/09FT</p>

LOS MUROS FRONTERIZOS DESDE LA PERSPECTIVA JURÍDICA DEL IUS MIGRANDI

THE BORDER WALLS FROM THE LEGAL VIEW OR THE IUS MIGRANDI

Aguelo-Navarro, P. & Granero-Sánchez, H. V.
Abogados

Recibido | Received: 04-05-2017
Aprobado | Approved: 17-06-2017
Publicado | Published: 21-06-2017

Correspondencia | Contact: Pascual Aguelo Navarro | aguelo@intermigra.info
 0000-0001-6097-5676

RESUMEN

Palabras clave
Fronteras
Globalización
Amurallada
ius migrandi

El trabajo repasa el significado actual de la frontera en el marco de una creciente globalización. La existencia de las fronteras, que se justifica hoy por la función del estado nacional de la salvaguarda de la seguridad exterior e interior y del orden público, debe examinarse a la vista de esa creciente globalización y el amplio desarrollo de los movimientos transnacionales. Los autores hacen un extenso repaso de lo que denominan “globalización amurallada” y exponen su criterio de que las fronteras han de ser mecanismos de control que constituyan vías de acceso para todas las personas, pero no murallas que lo impidan. A juicio de los autores, los muros violan las normas sobre buena vecindad y la obligación de cooperar entre los Estados y proponen que es preciso el resurgimiento y recuperación del “*ius migrandi*” como derecho humano de carácter universal, que debe ser reconocido por todos los Estados, en su cuádruple vertiente de derecho a no migrar, derecho a migrar, derecho a establecerse pacíficamente, y derecho a retornar.

ABSTRACT

Keywords
Borders
Walled
globalization
ius migrandi

This paper reviews the current meaning of the border in the context of an increasing globalization. The existence of frontiers, which today is justified by the role of the national state in safeguarding of the external and internal security, and public order, must be examined in the light of this growing globalization and the broad development of transnational movements. The authors make an extensive review of what they call “walled globalization” and state their view that borders must be control mechanisms that constitute access routes for everybody, but not walls that prevent it. According to the authors, the walls violate the rules on neighbourliness and the obligation to cooperate among the States, and they propose that it is necessary the revival and recovery of the “*ius migrandi*” as human right of universal character, which must be

recognized by all the States, in their fourfold aspect of the right not to migrate, the right to migrate, the right to settle peacefully, and the right to return.

EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN NECESITAMOS FRONTERAS DE CONTROL QUE SEAN VÍAS DE ACCESO PARA LAS PERSONAS, PERO NO FRONTERAS AMURALLADAS QUE LO IMPIDAN.

SOBRE LA NOCIÓN ACTUAL DE LAS FRONTERAS

Si el s. XVIII fue considerado el “siglo de las luces”¹, el siglo XXI puede llegar a considerarse “el SIGLO DE LOS MUROS FRONTERIZOS”.

De la existencia de las fronteras, también de la fronteras físicas, se tiene noticias desde la antigüedad (así, las fronteras o limes del Imperio Romano que alcanzaban los 5.000 km.; la Muralla China, que llegó a tener 7.300 km.; o el Muro de Adriano, de más de 100 km. en Britania), aunque su concepto y finalidad han variado a lo largo del tiempo.

El objetivo de estas limes amuralladas todavía hoy no está unánimemente claro: ¿proteger un régimen asediado por los bárbaros, o simplemente marcar el límite físico del Imperio? (Curry, 2012). A pesar de los interrogantes históricos, en la actualidad puede afirmarse que estos muros y murallas se construían principalmente para detener el paso de grupos invasores armados o ejércitos.

En la Edad Media, el amurallamiento se centró principalmente en las ciudades o rodeando castillos. Con unanimidad se señala que sus funciones fueron: defensivas, como demostración de fuerza e independencia política; jurídicas, orientadas a separar a los proscritos extramuros; fiscales; incluso, como límites físico-ornamentales.

Con el surgimiento del Estado en sentido moderno, aparece el concepto de frontera-línea o límite fronterizo y las primeras delimitaciones en sentido jurídico.

¹ Se denomina “Siglo de las luces” al siglo XVIII, por alumbrar una mentalidad que hace de la ciencia y la razón verdades incuestionables que permiten el progreso de la humanidad. Desde principios del siglo XVIII se dibujó una profunda crisis espiritual, cuyo centro fue la negación o la crítica de la iglesia católica y las monarquías absolutas pretendidamente basadas en su origen divino.

Las teorías que explican la frontera son varias. En la actualidad se entiende por frontera la línea jurídica que marca el límite del territorio de un Estado y lo separa bien del territorio de otro Estado, bien de un espacio internacional; en otras palabras, la frontera es el conjunto de los límites que circunscriben el espacio colocado bajo la soberanía de un Estado concreto. En esa línea jurídica, que no siempre tiene una delimitación material artificial, debe detenerse el poder efectivo del Estado.

Por ello todas las fronteras (que no son solamente terrestres, sino que también se hallan en el espacio aéreo y en el espacio marítimo) son límites arbitrarios fijados por los Estados, nacidos de las relaciones de poder de los Estados a lo largo del tiempo. Blake (1998) cifró en 315 los límites territoriales en el mundo, de los cuáles 16% están bajo una u otra forma de disputa. Más recientemente, López Martín (2005), cuantifica en 45 los conflictos territoriales que están pendientes repartidos por los cinco continentes.

Conviene además no olvidar el concepto de “zona fronteriza” o “borderlands”: Se trata de zonas en las cuales coinciden dos o más fronteras internacionales y donde, a pesar de estar conformadas por partes de distintos Estados, se produce un intenso intercambio entre sus habitantes y “se generan fenómenos de interpenetración cultural y hasta es posible que se creen vínculos familiares” (Musso, 2012, p. 129), que vienen a desmentir la diferenciación que se pretende imponer con las fronteras. En otras palabras: en las zonas fronterizas aunque se produce la discontinuidad política por el trazado de la frontera, puede apreciarse la continuidad humana, social, económica y cultural, que se mantiene más allá de la artificiosidad de las fronteras².

En la actualidad la función jurídica de la frontera no es la de separar dos o más territorios sino esencialmente la de delimitar dos o más soberanías o ámbitos de competencias de Estados.

Una característica básica de las fronteras es la estabilidad; se fijan para ser estables, para evitar problemas en las relaciones entre Estados. A pesar de la estabilidad, ello

² Un buen ejemplo de todo ello lo proporciona la realidad cotidiana de las fronteras de Ceuta y Melilla con Marruecos. (El tránsito en la frontera Melilla-Marruecos alcanza la cifra de 40.000 personas diarias; por la frontera del Tarajal, que une Ceuta-Marruecos, la circulación es de unas 20.000 personas diarias y más de 2.500 vehículos).

no significa que dos Estados no puedan de común acuerdo modificar una frontera; pueden hacerlo mediante el consentimiento mutuo libremente expresado.

PERO, ¿QUÉ GLOBALIZACIÓN AMURALLADA ES ÉSTA?

Para algunos autores, el concepto de fronteras ofrecido en el apartado anterior, entendiendo las mismas como límites del ejercicio de la soberanía entre Estados (así Held, 1997; Ohmae, 1997; Negri & Hardt, 2001), no deja de ser algo del pasado en estos tiempos de globalización, en los que el incremento de los flujos comerciales, económicos y financieros parece que nos conducen al fin del Estado-nación en el que las fronteras dejarían de tener sentido; aunque al mismo tiempo para otros también asistimos a la reafirmación de las fronteras como instrumento de preservación frente al “descomunal desplazamiento de la población de la periferia al centro” (Rodríguez, 2002), “al fin de la tolerancia” (Theil, 2006) y a la construcción de muros para no dejar entrar (Restivo, 2006).

Lo cierto es que, en la actualidad, lo que existe es una globalización para los flujos comerciales, económicos y financieros, aunque para las personas que deseen ejercer su derecho a migrar, a circular libremente por el planeta, a entrar en el territorio de un Estado y a salir de él, puede hablarse de una globalización amurallada, porque su derecho a la libre circulación se ve dificultada por un elevado número de trabas burocráticas³ e incluso por la creciente construcción de murallas erigidas en la mayor parte de los casos en las fronteras interestatales. También, en previsión de migraciones internas y con la finalidad de impedir las, se construyen este tipo de dificultades, en el interior de un mismo Estado.

En la práctica, las fronteras internacionales, por su fácil porosidad, muchas veces aparecen como simples fronteras administrativas internas pero no por ello resultan menos reales y, a veces, hasta inexpugnables, cuando los Estados deciden amurallarlas, tal y como en la antigüedad lo hicieron los Imperios Romano o Chino. Bajo la invocación de una supuesta “seguridad” amenazada, se construyen más y más kilómetros de todo tipo de muros terrestres, marinos y en los últimos tiempos incluso también espaciales.

³ Pasaportes, Visados, autorizaciones administrativas y otras.

Una pregunta se impone: ¿Cómo resolvemos la enorme contradicción existente entre una pretendida globalización y la cada día más frecuente construcción de murallas?

Puede afirmarse sin temor a equivocación que la caída del muro de Berlín el 9 de Noviembre de 1989, preludio de la desaparición de la Unión Soviética y último reducto del durante tanto tiempo terrible e impenetrable Telón de Acero⁴ (aun cuando en aquellos instantes era ya bastante poroso), no sirvió de ejemplo para otras zonas del planeta; desde luego despertó enormes ilusiones, que ahora debemos calificar en gran parte como vanas⁵. Tan vanas y efímeras que la mayoría de los muros existentes se han construido tras dicha caída y su construcción se acelera. Señalaba Migreurop (2009, citado por la Asociación pro derecho humanos de Andalucía) que “de un total de más de 40.000 kms de fronteras cerradas -de las cuales casi 18.000 kms « amuralladas »-, muchas lo han sido después de 1989”.

Cuando un gobierno decide crear una muralla, suele aducir los más peregrinos argumentos; es cierto que no todas las murallas tienen una finalidad antimigratoria, pero esta finalidad sobresale en la mayoría de los casos y suele ir unida a la obsesión por la seguridad. Seguridad difícilmente defendida por muros, como prueban de modo fehaciente los atentados terroristas del 11 de Septiembre de 2001, o los más recientes de Madrid en 11.03.2004, en París en 13.11.2015, en Niza en 14.07.2016, y en Alemania en 19.12.2016.

“Los muros resucitan una política excluyente, una política de rechazo y discriminación que creíamos terminada con el final de la guerra fría”, dejó dicho Luis Alfonso de Alba, diplomático mexicano y que entre el 19.06.2006 al 18.06.2007 fue el primer presidente del Consejo de Derechos Humanos de la ONU. *“Son”,* añade, *“una medida radical y absurda en un mundo que pretende ser cada vez más abierto y más global”*⁶ (Profesor de ESO, 2007).

⁴ **Telón de acero** fue un término acuñado por Sir Winston Churchill para referirse a la frontera, no solo física sino ideológica, que separaba a los países que, tras la Segunda Guerra Mundial, habían quedado bajo la influencia militar, política y económica de la Unión Soviética de los países occidentales. En el sentido de nuestro trabajo en realidad el amurallamiento físico se produjo en la frontera interalemana: Berlín y el extenso sistema de fortificaciones que recorría 1382 km de la larga frontera entre la RDA y RFA, desde el Mar Báltico a Checoslovaquia.

⁵ Lógicamente salvo la unificación de Alemania, sin duda importantísimo efecto positivo.

⁶ Como escribe A. ORTEGA, el significado de los muros ha variado, se ha invertido, porque “los muros de la guerra fría eran para no dejar salir. Los de la globalización son para no dejar entrar”.

Desde las esferas políticas se coincide en la radicalidad de la medida y en lo contradictorio que resulta en un mundo globalizado, si bien arguyen sin mayor argumentación que constituyen “medidas efectivas”, aunque no responden a las dos siguientes preguntas:

1ª ¿Son realmente efectivos?

2ª ¿Puede admitirse la efectividad a cualquier coste jurídico?

De la epidemia de la “murallitis” no se salva ningún Continente: en todos existen Estados que alzan murallas con la finalidad de que cesen los flujos migratorios. Veamos los muros construidos o en construcción. Ordenados por continentes, iremos numerándolos con el fin de calibrar mejor la situación actual de este planeta amurallado.

Tabla 1. *Los muros fronterizos*

América	1. El muro entre Estados Unidos y México
Europa	2. La línea verde de Chipre: El muro establecido por Turquía 3. El muro griego con Turquía 4. El muro búlgaro con Turquía
África	5. Las vallas o muros de Ceuta y Melilla 6. Los muros del Sáhara Occidental 7. El muro entre Bostwana y Zimbabue 8. Los muros de Sudáfrica
Asia	9. El pluriamurallamiento de Israel 10. El muro entre Egipto y Gaza 11. El pluriamurallamiento de Arabia Saudí 12. El muro entre Emiratos Árabes Unidos y Omán 13. Las dos barreras entre Irak y Kuwait 14. El muro entre Irán y Pakistán 15. El muro entre Pakistán y Afganistán 16. Los muros entre India y Pakistán 17. Los muros de Cachemira 18. El muro entre la India y Bangladesh 19. El muro entre Tailandia y Malasia 20. El muro del sultanato de Brunei 21. La separación entre Corea del Norte y Corea del Sur 22. El muro entre China y Corea del Norte 23. El pluriamurallamiento de Uzbekistán
Ciudades amuralladas	Los muros en Irlanda del Norte El muro de Río de Janeiro El muro de Bagdad

Si abordamos la cuestión por continentes, podremos observar que ninguno de ellos se libra de esta parcelación física del planeta⁷.

⁷ Salvo Australia, cuyo territorio pertenece a un solo Estado.

Por su actualidad, destacamos la construcción del muro antiinmigración por los EEUU comenzado en 1991, y el anuncio de la actual administración Trump de realizar el total amurallamiento de la frontera con México, que una vez finalizado alcanzará más de 1.200 km. El muro construido implica una clara militarización de la frontera con México⁸ y una evidente criminalización de los extranjeros en situación irregular. Resulta curioso que esta actitud xenófoba la mantenga la población de un Estado que mayoritariamente procede de la inmigración.

La construcción de estos muros puede ser considerada en algunos ámbitos como una acción destinada al fracaso, al menos a medio plazo. Desde luego no logran detener el fenómeno migratorio ni garantizan la seguridad, porque no ha atajado sus causas profundas sino solamente sus manifestaciones externas.

Por el contrario ha tenido y tiene inmediatos y perniciosos efectos secundarios: en primer lugar, constituye un espectacular estímulo a la industria de falsificación de documentos de identidad; en segundo lugar, ha impulsado la excavación de decenas, cientos de túneles bajo las murallas; finalmente no ha detenido la corriente migratoria ni ha descendido el número de fallecidos en su intento de cruzar las fronteras.

El análisis que se ofrece en los párrafos anteriores es plenamente trasladable a las concertinas de Ceuta y Melilla: a su inutilidad manifiesta (ya que es evidente que no evitan los flujos migratorios), debe unirse tanto su (es evidente que ni deseada ni buscada pero que aparece) contribución al papel de las mafias “pasadoras” de fronteras, como su responsabilidad (siquiera sea pasiva) en las lesiones y muertes que se producen en los intentos de llegada a territorio español.

LOS MUROS VIOLAN LAS NORMAS SOBRE BUENA VECINDAD Y LA OBLIGACIÓN DE COOPERAR ENTRE LOS ESTADOS

A través de los muros, los Estados pretenden un reforzamiento frente al exterior y en el mismo interior, porque suponen una afirmación de su identidad. Desde el punto de

⁸ En julio de 2013 el Senado estadounidense aprobaba el denominado “Plan sobre seguridad de fronteras” que incluye, entre otros, la compra de modelos específicos de helicópteros y equipamiento radar. El paquete de medidas de seguridad está valorado en 46.000 millones de dólares. El llamado refuerzo de fronteras supone un gasto de 38.000 millones. 7.500 millones se destinará a la construcción de 560 kms. extras de verja en la frontera México-EE.UU y 4.500 millones a la compra de nueva tecnología. El abultado presupuesto destinado al proyecto será recibido, en su mayoría, por compañías militares que han trabajado por varios años para el Gobierno de EEUU en Irak y Afganistán

vista de las personas, los muros esconden altas dosis de nacionalismo, ocultan en definitiva lo más perverso de la dialéctica ellos-nosotros. Dialéctica además agravada por la diferenciación entre los extranjeros “deseados” (a los cuales no se les exigen apenas requisitos) y los “no deseados” (a los que se les imponen toda clase de dificultades).

En cuanto a la construcción material, suele afirmarse que, como en la mayoría de los casos los muros se levantan en el territorio del Estado que decide elevarlos, en sentido jurídico estricto no violan el Derecho Internacional Público.

Pero, para lograr la perspectiva jurídica adecuada, habremos de situarnos en las relaciones de vecindad entre Estados; según la sentencia arbitral de 1986, dictada en el asunto relativo a la pesca con red en el Golfo de San Lorenzo, entre Canadá y Francia,

si el concepto de “vecindad” se utiliza generalmente para designar una situación de proximidad geográfica, se utiliza más específicamente en el lenguaje jurídico para calificar situaciones de proximidad que, salvo que engendren fricciones continuas, apelan a una colaboración continuada en beneficio de los nacionales o de los servicios públicos de dos o más Estados cuyas actividades se interpenetran en un mismo espacio geográfico. Tenemos el ejemplo de la utilización de las aguas de una misma cuenca fluvial, de la prevención de la contaminación, del régimen de los trabajadores fronterizos o de ciertas zonas aduaneras. (U.N., 1990, pp. 225).

Por tanto, la elevación de un muro frente a otro Estado inicialmente está violando la obligación de un Estado de utilizar su territorio de manera que no dañe al vecino. La cuestión se enmarca en la obligación de cooperar que tienen los Estados en virtud de la Carta de la ONU (arts. 1, 3º, y 56, sobre todo), completada por la Resolución 2625 (XXV), que contiene la Declaración sobre los principios de Derecho Internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los Estados, de conformidad con la Carta. En otras palabras, la competencia de un Estado sobre su territorio ha de calificarse como discrecional, pero no como arbitraria y la construcción de muros bien puede calificarse como medida arbitraria.

Sin duda este principio u obligación de cooperar entre los Estados tiene especial fuerza en las zonas fronterizas. Como escribe Abou-El-Wafa (2010), “este principio asegura asimismo el interés de los particulares que viven en la zona fronteriza. En realidad, la existencia y el significado de los intereses humanos en la línea fronteriza persisten a ambas partes de la frontera” (p. 181).

En el s. XX, sobre todo, un importante sector doctrinal ha pensado en las fronteras como zonas de cooperación o lugares donde, si se mantienen relaciones de buena vecindad, se intensifica esa cooperación, pues muchas veces la división fronteriza divide a un mismo pueblo; en otros términos, en numerosas ocasiones en las fronteras se produce la discontinuidad política mientras se mantiene la continuidad humana.

En la sentencia dictada sobre el fondo, el 12 de Octubre de 2002, por el Tribunal Internacional de Justicia en la diferencia de la frontera terrestre y marítima entre Camerún y Nigeria, se observa:

El Tribunal constata además que la ejecución de la presente sentencia dará a las partes una ocasión privilegiada de cooperación en interés de las poblaciones afectadas con el fin de que éstas puedan continuar beneficiándose de los servicios escolares y de sanidad comparables a los que disfrutaban actualmente". (Tribunal Internacional de Justicia, 2002, pár 316)

En esta misma sentencia puede leerse que, si una ciudad situada en la frontera se ha extendido en territorio de otro Estado, corresponde a ambos Estados “encontrar una solución a los problemas que de ello se deriven, con el fin de asegurar los derechos e intereses de la población local” (Tribunal Internacional de Justicia, 2002, pár. 107 y pár. 123).

Hay que destacar que la sentencia identifica a las poblaciones afectadas como las beneficiarias últimas de esta obligación de cooperación, justificándola en cierta medida. La obligación de cooperación debe aplicarse efectivamente “en interés de las poblaciones”, “con el fin de asegurar sus derechos e intereses”... (D´Argent, 2002, p. 320)

Este interés de las poblaciones fronterizas que de ningún modo respeta la construcción de muros y vallas.

De ello ha de concluirse que, al dificultar la libre circulación de las personas, al impedir el comercio internacional, al separar poblaciones a veces de la misma cultura y la misma etnia, los muros constituyen sin duda hechos jurídicamente inadmisibles en la actual sociedad internacional; hechos que podríamos calificar como inamistosos y contrarios a las buenas relaciones que exige la vecindad internacional. Además, si esa construcción provoca daños concretos, que se puedan probar ante un tribunal, desde luego los Estados constructores pueden incurrir en responsabilidad interna o internacional.

Pero hay que precisar que cabe una excepción: los casos de legítima defensa, que siempre exigen ataque previo (no cabe la denominada “legítima defensa preventiva”, pura agresión sin disfraz alguno). En este sentido, la construcción de los muros de Kuwait con Irak no violó las normas internacionales de buena vecindad.

MUROS QUE SEPARAN, DIVIDEN, SEGREGAN...

Hemos señalado con anterioridad que los muros violan la obligación de cooperación que los Estados deben mantener entre sí, según la Carta de las NNUU y según la Declaración sobre los Principios (Resolución 2625 (XXV)). Conviene recordar ahora otros aspectos; porque los muros provocan daño a las personas, separan, dividen, segregan ...

Mayor Zaragoza escribía en 2005⁹, a propósito de las vallas de Ceuta y Melilla:

Las vallas sólo permiten una contención puntual. Después, aún las más altas y fuertes se vuelven permeables y, un día, desaparecen. O bien, súbitamente, los ciudadanos las destruyen. La Muralla China, el Telón de Acero, el Muro de Berlín, de Israel ... Lo ideal, siempre, es actuar con tal capacidad de anticipación -facultad distintiva de la especie humana- que sean innecesarias. Pero, en cualquier caso, debemos ir de inmediato a las raíces de los problemas, a conocer por qué, a riesgo de su propia vida con frecuencia, se saltan vallas y se derriban muros.

En 2009 el Informe sobre Desarrollo Humano, publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se titulaba “Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos”. El Informe concluía afirmando:

La movilidad al interior de un país y en el extranjero puede traer beneficios de desarrollo humano considerables como resultado de las reformas a las políticas e instituciones administrativas que sugerimos. Para avanzar en esta agenda, se necesita liderazgo comprometido, procesos de consulta entre los interesados y campañas audaces para cambiar la opinión pública y así promover debates y discusiones sobre las políticas pertinentes. (PNUD, 2009, p. 126)

Una característica básica de las fronteras es su afán de estabilidad; se delimitan y se demarcan para ser estables, para evitar problemas entre los Estados vecinos. Por eso, según el art. 62.2º de la Convención de Viena de 1969 sobre el Derecho de los Tratados, un cambio fundamental en las circunstancias existentes en el momento de celebración de un tratado “no podrá alegarse para dar por terminado un tratado o retirarse de él ... si el tratado establece una frontera” (U.N., 1969).

⁹ El País, 27 de Octubre de 2005.

Pero no debemos confundir estabilidad con inamovilidad o intangibilidad, como demuestra la evolución europea en los últimos veinte años con la disolución de diversos Estados. Por otro lado, hemos de evitar la confusión porque, mediante acuerdo entre los Estados fronterizos, puede modificarse el trazado de las fronteras.

La existencia de muros en el pasado, sobre todo durante la Guerra Fría, podía tener un significado de estabilidad, por lo menos a los ojos de sus constructores. Pero hoy, como escribe Ortega (2006), el significado de los muros ha variado, se ha invertido, porque “los muros de la guerra fría eran para no dejar salir. Los de la globalización son para no dejar entrar. Claro que lo que sí necesita la globalización es algún tipo de puertas para entrar y salir”.

En la realidad actual, junto a los muros o murallas físicas, podemos constatar con facilidad que se levantan otras barreras no más beneficiosas, incluso más perjudiciales. Numerosos Estados europeos utilizan ya metodologías eugénicas y test ADN para seleccionar la inmigración, para dificultar o incluso impedir el derecho humano a la reagrupación familiar, a la vida familiar en suma.

Dada su enorme proliferación, cabe plantearse con Kourliandsky (2010) qué simbolizan las nuevas murallas que tan afanosamente erigen muchos Estados a comienzos del s. XXI;

¿materializan una nueva separación fundamental, tanto ideológica como política y social, entre dos mundos? En la medida en que se construyeron o se van construyendo después del atentado del 11 de septiembre de 2001, ¿podemos establecer un lazo racional entre el atentado y estos muros nuevos?. (Kourliandsky, 2010, pár. 6).

Desde luego no concretan o no materializan una nueva separación ideológica ni social; el hundimiento de la Unión Soviética y la globalización imponen su uniformidad. Tampoco significan más seguridad para el Estado amurallado (el 11 de Septiembre de 2001 la seguridad no estuvo garantizada ni siquiera para el Pentágono).

Parece acertado el juicio de Muchnik (2009) cuando afirma:

Vistos así, esos muros son el perfecto paradigma de lo que la humanidad no quiere ni oír mencionar, o sea la igualdad. Con la excepción del frío terrorismo fundamentalista, siempre se trata de proteger esos continentes, países, comunidades, barrios, o familias que “poseen más” contra los que “poseen menos”. (pár. 17)

Podemos afirmar con Brown (2009, pp. 178-181), que los muros están animados por unos fantasmas, que son:

- A) El fantasma del “extranjero peligroso, causa de los males de la nación”.
- B) El fantasma de la contención del poder que otros pretenden imponernos.
- C) El fantasma de la impermeabilidad pues el muro permite diferenciar el interior del exterior y “filtrar” a los que desean entrar.
- D) El fantasma “de la pureza, la inocencia y la bondad; los muros buscan preservar la civilización contra su contrario...”, que no es otro que el que asegura que la barbarie viene de fuera.

Scelle, el gran internacionalista francés, hablaba en 1958 de la “**obsesión por el territorio**”; llegaba a la siguiente conclusión:

El conjunto del planeta, haya sido apropiado por poblaciones sedentarias mediante un acto instintivo o permanezca para uso de la humanidad gracias a los progresos de la civilización y del Derecho, se compone de los mismos elementos y forma un todo indivisible; es ir contra el progreso y la paz, que se identifica con él, hipnotizarse en el territorio estatal y la soberanía territorial, hasta hacer de ellos la preocupación obsesionante y apasionada de los gobiernos y las energías nacionales. (p. 361)

No es fácil adivinar las reflexiones que la actual fiebre de construcción de muros por doquier suscitaría a Scelle, pero no parece que tuvieran un sentido muy positivo.

Este planeta amurallado, esta globalización amurallada, ciertos fenómenos de aislamiento en el interior de algunos Estados, ¿no son signos de que estamos entrando en una nueva EDAD MEDIA, donde la fortaleza física, la ciudadela, la defensa individual, el individualismo descarnado priman sobre la libre circulación de las personas?

La contraposición entre globalización y muros, o entre modernidad y retrogradación, parece clara. La misma Brown escribe:

Estos muros que proliferan hoy, a comienzos del siglo XXI, extrañan por su aspecto masivo, obstinadamente material. Son como vestigios premodernos en una modernidad tardía en la cual el poder funciona en red, en forma virtual, microfísica, líquida, y en la cual va creciendo la interdependencia, incluso la hibridación, de los pueblos. (Brown, 2009)

En todo caso, los muros violan las obligaciones de cooperación y de buena vecindad, segregan, discriminan, impiden la comunicación, separan, dividen, dificultan la

convivencia, desconfían del otro, muchas veces sometido a toda clase de sospechas. Además no logran detener el fenómeno migratorio ni garantizan la seguridad.

Esta fiebre constructora de murallas físicas (y no solamente de ese tipo) conduce a formular tres preguntas:

- ¿Cuándo lograremos una libre circulación migratoria a nivel universal, superando esta globalización incompleta, economicista y segregacionista y abandonando las soluciones estatales, en numerosas ocasiones centradas tan sólo en el corto plazo?
- ¿Resistirá esta globalización el creciente amurallamiento -incluso pluriamurallamiento- de tantos Estados?
- ¿Tendremos, en palabras del Prof. Ángel G. Chueca, que establecer una nueva rama del ordenamiento internacional, la que en el futuro estudie la “murología”?

EL IUS MIGRANDI, EN SU FACETA DE DERECHO DE ACCESO DE LAS PERSONAS AL TERRITORIO DE CUALQUIER ESTADO, Y EL ACTUAL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Avanzando en el análisis de la relación contradictoria existente entre fronteras, amuralladas o no, y globalización, la cuestión básica radica en si el paso de esos límites territoriales debe ser libre para todas las personas, incluso para las que no sean nacionales del Estado territorial, y/o si éste puede impedir la entrada en su territorio a los extranjeros en cualquier circunstancia.

La práctica de la generalidad de los Estados es la de considerar que la regulación del acceso a su territorio por los extranjeros es una cuestión de soberanía y que, por tanto, los nacionales de terceros Estados no tienen derecho de acceso en ningún caso, y que sólo le será permitido si el propio Estado lo consiente¹⁰.

Sin embargo, examinar hoy el complejo fenómeno de las migraciones internacionales en un mundo fuertemente globalizado desde la perspectiva jurídica exige, a nuestro entender, no solo profundizar directamente en el Derecho Internacional Público, y más concretamente en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (DIH), sino al mismo tiempo reflexionar acerca de su conexión con el necesario resurgimiento de

¹⁰ La existencia de un “ius Migrandi” regionalizado en el ámbito de la Unión Europea no desvirtúa lo afirmado.

un “novísimo” Derecho de la persona en movimiento transnacional o “*novísimo ius migrandi*” que debemos tratar de recuperar en medio de fuertes intentos, desde importantes e influyentes sectores económicos y sociopolíticos, de negarlo y devolverlo a los anales de la historia.

En la construcción del “*ius migrandi*” una cuestión esencial es el control de la libertad de movimiento de las personas en un mundo globalizado, pero sin la existencia de un verdadero y completo *Ius Cogens* Internacional con la persona humana con subjetividad internacional activa plena (Villán Durán, 2002). En este apartado entran en juego, como hemos visto, el territorio de los Estados, las fronteras levantadas entre ellos y la realidad (aun cuando las palabras permitan deducir lo contrario) de un mundo globalizado, pero, a la vez y paradójicamente, cada día más amurallado entre los citados Estados; y no hablamos de muros mentales, sino de muros físicos que cubren importantes sectores fronterizos, vallas fronterizas de considerable altura, casi siempre con un objetivo claro: impedir la libre circulación de persona, imposibilitar en definitiva la inmigración.

El *ius migrandi* al que nos referimos¹¹ comprende cuatro dimensiones: el derecho a no migrar, el derecho a migrar, el derecho a establecerse pacíficamente, y el derecho a retornar (Aguelo Navarro, 2003; Aguelo Navarro & Chueca Sancho, 2004).

En cuanto al planteamiento del *ius migrandi* respecto del derecho a establecerse pacíficamente (en el que se integra el derecho de toda persona a entrar en el territorio de cualquier Estado) deberemos partir necesariamente desde el Derecho Internacional de los Derechos Humanos¹².

En este planteamiento examinamos tres cuestiones: la positivación incompleta en la Declaración Universal, la desaparición del *ius migrandi* en numerosos tratados

¹¹ Lamentablemente la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) no recogió de forma coherente y completa el derecho a migrar, derecho que durante más de cuatro siglos fue considerado como un “*ius humanitatis*” y que hoy debemos tratar de recuperar para devolverlo al patrimonio universal de la Humanidad. En el trabajo de recuperación, será preciso conocer los orígenes del “*ius migrandi*”, asimismo resultará necesario acercarse a las tesis doctrinales de los juristas que se han ocupado de él desde el pasado hasta fechas recientes, y requerirá detenerse en las normas internacionales e internas que lo han recogido, para, desde el conocimiento, poder concretar su contenido y exponer las razones jurídicas de las que resulta la obligación de los Estados de respetar y garantizar para todas las personas este “*novísimo ius migrandi*”.

¹² Quiénes estas líneas redactan partimos por tanto de un planteamiento que supera la visión generalizada según la cual el Estado soberano lo es para admitir o no en su territorio a los extranjeros discrecionalmente

internacionales de DH, y la relación con la soberanía estatal (lo que el Profesor Ángel G. Chueca vino a denominar “mito de las raíces”).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 dedica su art. 13 al derecho de toda persona “*a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado*” (ordinal 1), lo que completa precisando que “*toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país*” (ordinal 2).

La ambigüedad e inconcreción del texto ha dado lugar a interpretaciones muy contrapuestas y es por ello por lo que debe hablarse de una positivación incompleta del *ius migrandi* por la Declaración Internacional de los Derechos Humanos en la faceta de derecho a entrar en cualquier Estado.

Según algunas interpretaciones, este artículo tan solo reconoce el derecho a la libre circulación y residencia en el interior de un Estado. Otros internacionalizan el derecho y (con una interpretación favorable al principio pro-libertad) entienden que el precepto recoge el derecho a la libre circulación no restringida al interior de un Estado, sino pudiendo superar fronteras internacionales. La interpretación más amplia encuentra su apoyo en el hecho de que en la definición se hable de “un Estado” y no de “su Estado” o “Estado de su nacionalidad”.

El “*ius migrandi*”, en su acepción más estrecha como derecho de salida (que es el que expresamente se recoge en el ordinal 2 del art. 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), debe tener un correlativo derecho de entrada, pues en otro caso aquel quedaría sin real contenido. Difícilmente se podrá ejercitar el derecho a salir sin ostentar simultáneamente el derecho a entrar en otro territorio. De hecho muchas de las actuales regulaciones jurídicas internas también limitan de forma insoportable el derecho de salida recogido en la Declaración Universal; en ellas el viajero no podrá emprender el trayecto de salida sin antes obtener el placet del Estado territorial de llegada (Inglé, 1963; Rodríguez Rodríguez, 1974).

Pero si el derecho a salir de un Estado se halla pues afirmado inequívocamente en la Declaración Universal, no parece tan claro el derecho a entrar en el territorio de cualquier Estado.

Ciertamente, escribe Chemillier-Gendreau (1998), los trabajos preparatorios de la misma Declaración y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos revelan la voluntad persistente de algunos Estados de excluir “un derecho general de inmigración”; pero ello conduce a un resultado absurdo porque se torna imposible el ejercicio del derecho de abandonar un Estado. Sabemos, continúa la misma autora, que las reglas de interpretación de tratados (Convención de Viena de 1969, art. 32) prohíben toda interpretación que conduzca a un resultado absurdo o irrazonable; por tanto, el art. 13 de la Declaración Universal de los DH (a pesar de no ser un tratado) no puede (no debería) interpretarse de un modo absurdo o irrazonable.

Desgraciadamente los Estados de ideología liberal no aceptaron entonces ni con posterioridad el derecho de entrada como una contrapartida lógica al derecho de salida de las personas, porque la aceptación de la entrada hubiera erosionado su soberanía y ésta es la piedra angular de su sistema (Wihtol de Wenden , 2000).

En la misma línea de no reconocer expresamente el derecho de entrada a las personas en el territorio de cualquier Estado (al que, con la estatalización de la libertad de circulación de las personas, se reserva el derecho de acceso) se conducen otros Tratados Internacionales de Derechos Humanos que se ocupan de esta materia.

Así, el **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos** (1966) dispone en el art. 12:

- 1. Toda persona que se halle legalmente en el territorio de un Estado tendrá derecho a circular libremente por él y a escoger libremente en él su residencia.*
- 2. Toda persona tendrá derecho a salir libremente de cualquier país, incluso del propio.*
- 3. Los derechos antes mencionados no podrán ser objeto de restricciones salvo cuando éstas se hallen previstas en la ley, sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de terceros, y sean compatibles con los demás derechos reconocidos en el presente Pacto.*
- 4. Nadie podrá ser arbitrariamente privado del derecho a entrar en su propio país.*

En el texto de este Pacto, los Estados ya definieron el derecho de entrada de los extranjeros casi exclusivamente desde su posición territorialista; por eso se permite la libre circulación en el interior de cada Estado solamente a “*las personas que se hallen legalmente*“ en su territorio.

La misma dirección siguen los tratados internacionales de Derechos Humanos que establecen sistemas regionales de protección. Así lo demuestra la lectura del Protocolo adicional nº 4 a la Convención Europea de Derechos Humanos, del art. 22, 2º, de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (de 1969) (Olmos Giupponi, 2010) y del art. 12, 2º, de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (de 1981).

Por otro lado, alguno de los órganos regionales de protección de DH se ha pronunciado con claridad; así sucede con el Tribunal Europeo de Derechos que, al menos desde 1991, indica reiteradamente que la Convención Europea de DH

no garantiza, como tal, ningún derecho del extranjero a entrar o residir en el territorio de un Estado del cual no sea nacional (MOUSTAQUIM/BÉLGICA, 18 de Febrero 1991, párr. 43, serie A nº 193; BELGOUDI/FRANCIA, 26 de Marzo, párr. 74, serie A nº 234). Además, incumbe a los Estados partes asegurar el orden público, en particular en el ejercicio de su derecho a controlar la entrada y la permanencia de los no nacionales, según un principio de Derecho Internacional bien establecido¹³.

Todo ello no significa que los Estados puedan violar los Derechos Humanos de las personas en situación irregular. Desde luego, cuando un tratado internacional dice “*todas las personas tienen derecho a...*”, tal derecho se atribuye a todas las personas dependientes de la jurisdicción de un Estado, sea cual fuere su situación migratoria regular o irregular.

El ejemplo del Pacto puede servirnos además porque su órgano supremo de interpretación y de aplicación (el Comité de Derechos Humanos) ha aportado una interesante interpretación cuasijudicial a las normas del Pacto que se refieren a los extranjeros de modo directo (arts. 12 y 13) en sus Observaciones Generales nº 15 y 27.

El Comité de DH, en su Observación General nº 15 (de 1986) sobre “*la situación de los extranjeros con arreglo al Pacto*”, examina su art. 13. Parte de la idea según la cual los Estados partes en este tratado internacional deben garantizar los derechos en él protegidos “*a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción*” (párrafo 1 del artículo 2). En general, los derechos reconocidos en el Pacto son aplicables a todas las personas, independientemente de

¹³ Sent de 12 de Octubre de 2006, dictada en el caso MUBILANZILA MAYEKA Y KANIKI MITUNGA/BÉLGICA, párr. 81; en la misma dirección puede consultarse la sentencia de 22 de Mayo de 2008, dictada en el caso EMRE/SUIZA (párr. 60)

la reciprocidad, e independientemente de su nacionalidad o de que sean apátridas (pár. 1).

Aun cuando esta Observación General aborda sobre todo los derechos de los extranjeros, ya se pronuncia claramente al señalar:

El Pacto no reconoce a los extranjeros el derecho a entrar en el territorio de un Estado Parte ni de residir en él. En principio, corresponde al Estado decidir a quién ha de admitir en su territorio. Sin embargo, en determinadas circunstancias un extranjero puede acogerse a la protección del Pacto incluso respecto de cuestiones de ingreso o residencia, por ejemplo, cuando se plantean consideraciones de no discriminación, de prohibición de trato inhumano y de respeto de la vida de la familia”.

La misma Observación General señala que “una vez que un extranjero se encuentra lícitamente dentro de un territorio, su libertad de circulación en el territorio y su derecho a salir de él pueden limitarse sólo de conformidad con lo previsto en el párrafo 3 del artículo 12 (párr. 8).

Mayor trascendencia tiene todavía la Observación General nº 27 (**Artículo 12.- La libertad de circulación**, adoptada en 1999); en ella el Comité de Derechos Humanos interpreta los cuatro párrafos del art. 12, desde la afirmación inicial según la cual “*la libertad de circulación es una condición indispensable para el libre desarrollo de la persona humana*”¹⁴.

La libertad de circulación y de escoger residencia en el territorio de un Estado (párrafo 1º del art. 12 del Pacto) se atribuye a toda persona que se encuentre legalmente en dicho territorio. “*En principio, los nacionales de un Estado siempre se encuentran legalmente dentro del territorio de ese Estado. La cuestión de si un extranjero se encuentra “legalmente” dentro del territorio de un Estado es una cuestión regida por el derecho interno, que puede someter a restricciones la entrada de un extranjero al territorio de un Estado, siempre que se adecuen a las obligaciones internacionales de ese Estado*” (párr. 4).

Sobre la libertad de salir de cualquier país, incluso del propio (párr. 2º del art. 12 del Pacto) señala el Comité que

no puede hacerse depender de ningún fin concreto o del plazo que el individuo decida permanecer fuera del país. En consecuencia, dicha libertad incluye el viaje temporal al extranjero y la partida en caso de emigración permanente. Igualmente, el derecho

¹⁴ Observación General nº 27, de 2 de Noviembre de 1999, párr. 1.

de la persona a determinar el Estado de destino es parte de la garantía jurídica. (párr. 8)

Hablamos, por tanto, de la necesidad de un derecho de entrada en el territorio de otro Estado; en el Estado de la nacionalidad o en cuyo territorio se resida legalmente sin duda existe un derecho al retorno de las personas que salieron (Hannum, 1987).

Examinando las restricciones, (párrafo 3º del art. 12), el Comité de DH señala expresamente:

Son causa de especial preocupación las múltiples trabas jurídicas y burocráticas que afectan innecesariamente el pleno ejercicio de los derechos de las personas a la libre circulación, a salir de un país, incluso del propio, y a adoptar una residencia. Respecto del derecho a la circulación dentro de un país, el Comité ha criticado las disposiciones que exigen que las personas soliciten permiso para cambiar de residencia o la aprobación por las autoridades locales del lugar de destino, así como las demoras en la tramitación de dichas solicitudes por escrito. En la práctica de los Estados se encuentra una gama todavía más variada de obstáculos que hacen más difícil la salida del país, sobre todo la de sus propios nacionales. Entre esas normas y prácticas figuran la falta de acceso de los solicitantes a las autoridades competentes y la falta de información sobre los requisitos; la obligación de solicitar formularios especiales para conseguir los documentos oficiales de solicitud de pasaporte; la necesidad de certificados o declaraciones de empleadores o de familiares en apoyo de la solicitud; la descripción exacta del itinerario; la expedición de pasaportes sólo previo pago de tasas elevadas que exceden considerablemente el costo de los servicios prestados por la administración; las demoras injustificadas en la expedición de documentos de viaje... (párr. 17)

Sobre el derecho a entrar en el propio país (párrafo 4º del art. 12) el Comité observa que esa norma no diferencia entre nacionales y extranjeros; por eso señala:

Así pues, los titulares de ese derecho sólo pueden determinarse interpretando las palabras "su propio país". El alcance de la expresión "su propio país" es más amplio que el de "país de su nacionalidad". No se limita a la nacionalidad en el sentido formal, es decir, a la nacionalidad recibida por nacimiento o naturalización; comprende, cuando menos, a la persona que, debido a vínculos especiales o a pretensiones en relación con un país determinado, no puede ser considerada como un simple extranjero. (párr. 20)

En la misma dirección, el Comité termina su Observación General nº 27 recordando:

En ningún caso se puede privar arbitrariamente a una persona del derecho a entrar en su propio país. La referencia al concepto de arbitrariedad en este contexto tiene por objeto subrayar que se aplica a toda actuación del Estado, legislativa, administrativa o judicial; garantiza que incluso las injerencias previstas por la ley estén en consonancia con las disposiciones, los propósitos y los objetivos del Pacto, y sean, en todo caso, razonables en las circunstancias particulares. El Comité considera que hay pocas circunstancias, si es que hay alguna, en que la privación del derecho a entrar en su propio país puede ser razonable. Un Estado

Parte no debe impedir arbitrariamente a una persona el regreso a su propio país por la vía de despojarla de su nacionalidad o de expulsarla a un tercer país¹⁵.

Con esta interpretación del Pacto, ¿dónde queda la esencia, el núcleo de esta libertad, incluida la libertad de salir de cualquier país, si no va acompañada del derecho de entrar en el territorio de otro Estado? ¿O acaso se sale de un país o Estado tan sólo para permanecer en espacios no sometidos a ningún Estado?

La evolución universal en esta materia no ha cambiado de dirección. Puede recordarse como ejemplo la Resolución 40/144 de la Asamblea General de la ONU, de 13 de Diciembre de 1985, que contiene la **Declaración sobre los Derechos Humanos de los Individuos que no son Nacionales del país en que viven**. Pues bien, su art. 2, párrafo 1º, señala expresamente:

Ninguna disposición de la presente Declaración se interpretará en el sentido de legitimar la entrada ni la presencia ilegales de un extranjero en cualquier Estado. Tampoco se interpretará ninguna disposición de la presente Declaración en el sentido de limitar el derecho de cualquier Estado a promulgar leyes y reglamentaciones relativas a la entrada de extranjeros y al plazo y las condiciones de su estancia en él o a establecer diferencias entre nacionales y extranjeros. No obstante, dichas leyes y reglamentaciones no deberán ser incompatibles con las obligaciones jurídicas internacionales de los Estados, en particular en la esfera de los derechos humanos.

Tampoco ha de olvidarse que los Estados tienen grandes posibilidades de expulsar a los extranjeros. No disponen de un poder arbitrario, pero sí de un amplio margen para ello, siempre que no violen unas normas mínimas, sobre todo las relativas a la prohibición de discriminar y el tan clásico y sin embargo tan actual principio de no devolución (non-refoulement).

Finalmente, en este apartado surge otra cuestión esencial en la materia como es la relación de este derecho de las personas de acceso de las personas al territorio de cualquier Estado con la soberanía territorial. Aparece (en otros términos) el que Chueca denomina “*mito de las raíces*”.

Que, además, este derecho fundamental de la persona humana a desplazarse de dondequiera y a dondequiera está por encima de cualquier presunto derecho de posesión colectiva de un territorio por una población revélalo cualquier apreciación serena y lúcida no sólo de la naturaleza de sendos derechos, sino también de las maneras de su adquisición y ejercicio. En efecto, el derecho a desplazarse y vivir donde uno quiera es un derecho inherente al hombre mismo independientemente de contingencias y accidentes del tipo que sean, al paso que el supuesto derecho a la

¹⁵ Párr. 21, negrita añadida. Recordemos el caso de AMINETOU Haidar, saharauí con nacionalidad marroquí, expulsada desde El Aïun y a la cual su Estado de origen (parte en el Pacto) no la dejaba entrar en su territorio

posesión colectiva de un territorio, si es que existe, viene determinado en cada caso por miles de vicisitudes, que revelan su endeblez, precariedad y relatividad. Además, no a veces, no, sino siempre, siempre, ese supuesto derecho se ha engendrado, a lo largo de los siglos con recurso a la fuerza. (Peña, 1992, 2)

Ciertamente son las fronteras entre Estados las que materializan las dificultades impuestas al *ius migrandi*, al derecho a circular libremente. Cuando las fronteras se desdibujan mediante la integración (caso de la Unión Europea, por ejemplo) se admite la libre circulación dentro de ese espacio.

Las fronteras encierran soberanías, no propiedades privadas; al delimitar las competencias entre Estados, en muchos casos contribuyen a la paz entre esos Estados.

Pero, si se analiza el *ius migrandi* y las fronteras, surge (como señalábamos antes) el denominado “mito de las raíces” (Chueca Sancho, 2005).

EL MITO DE LAS RAÍCES sobre todo se enmarca en el pensamiento nacionalista, en la identidad de un pueblo exaltada por algunos sectores mediante tintes o coloraciones o “*esencialidades*” excluyentes. Dicha identidad hace afirmar a algunos su superior derecho a habitar el territorio que ese pueblo ocupa en un momento histórico concreto; la misma consideración de la identidad conduce a ver al inmigrado como un peligro para la pervivencia de ese pueblo o para la pervivencia de su cultura.

Encontramos diversas formulaciones de este mito puesto que las raíces defendidas pueden ser de diferentes tipos: históricas, lingüísticas, culturales, religiosas, raciales... Casi siempre se defiende simultáneamente la existencia de raíces de varios tipos.

En el análisis de este mito debe quedar claro que en ningún momento se cuestiona el derecho de cada pueblo a su existencia, a su patrimonio histórico, artístico y cultural, al disfrute de los recursos naturales correspondientes, etc. Estamos ante un Derecho Humano que se deduce claramente del art. 1, pár. 1º, de los dos Pactos Internacionales de Derechos Humanos¹⁶ y que todos debemos respetar.

¹⁶ Que afirma: “*Todos los pueblos tienen derecho a la libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural*”. Se trata del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos de 1966.

Pero, a veces, extrapolando los Derechos de todos los pueblos que proclaman ambos Pactos Internacionales de Derechos Humanos, surge la afirmación nacionalista de una identidad excluyente del otro, no incluyente de quien llega; una identidad del otro a la que solamente se le cargan deberes, sin un correlativo reconocimiento de derechos. En esta percepción (siguiendo la posición de GOYTISOLO antes mencionada) parece como si los pueblos -y las personas que los forman- fuesen bosques enraizados en un territorio, que no pueden recibir nueva savia.

Hablamos de las raíces asumidas en óptica excluyente; como escribe Zapata Barrero (2005), “el discurso nacional-identitario “mal enfocado” puede provocar una etnización del proyecto mismo nacionalista, con consecuencias no previstas”; en la realidad más fácilmente contrastable, como prosigue el mismo autor, “la acomodación de los inmigrantes supone una doble transformación: la identidad de los inmigrantes y la de nuestra sociedad”.

Con frecuencia se ensalza la identidad cultural de un pueblo, su lengua, sus raíces que vienen de un pasado muchas veces idealizado. Pero, cuando a través del mito, se busca no sólo ensalzar los valores propios -cosa perfectamente legítima- sino (de un modo directo o indirecto) utilizar esos valores propios como arma arrojada contra el inmigrante, se genera una diferencia excluyente; y este tipo de diferencia impulsa la discriminación de las personas inmigradas por la simple razón (mejor, sinrazón) de que no tienen nuestras mismas raíces.

Este mito no sólo se ha utilizado en las migraciones internacionales; ha sido asumido también en las migraciones internas; por ejemplo, algunas orientaciones nacionalistas de Cataluña o Euskadi, durante el pasado siglo, y aún en momentos presentes, se ha venido considerando la inmigración procedente de Andalucía, Extremadura u otras regiones españolas, como una amenaza para la preservación de la identidad cultural o política de Cataluña o Euskadi. A pesar de que afortunadamente el transcurso del tiempo nos demuestra el carácter como mínimo equívoco de tal argumento, por cuanto que **tal identidad afortunadamente no ha desaparecido**, hoy estos o similares argumentos se continúan proyectando desde algunos sectores del pensamiento nacionalista sobre la inmigración; no ha cambiado pues el contenido del argumento, sí ha variado su proyección.

Las **consecuencias** de este mito son claras: la exaltación excluyente de un pueblo, de sus raíces, del “*nosotros*” frente a “*ellos*”, lleva a la discriminación del otro, que llega al territorio en el que “*nosotros*” vivimos; el “*otro*” como mucho puede venir de invitado y, si es posible, invitado temporal, cuando lo necesitamos y hasta que lo necesitemos; una vez que termine su tarea, el “*invitado*” debe abandonar nuestra casa ... Si se defienden las posiciones más extremas de este mito, no parece difícil que terminen transmutándose en racismo y xenofobia.

Como es sabido, si la exaltación lleva hasta el **racismo**, surge indudablemente un verdadero problema; éste ha conducido (hasta en la Historia más reciente) a la persecución de un grupo étnico considerado como inferior e incluso -en plena borrachera de demencia desprovista de cualquier mínimo atisbo de humanidad- a intentos de exterminar físicamente a grupos enteros (judíos, gitanos, homosexuales...). A su vez la **xenofobia** se materializa en el pasado y en el presente en la permanente hostilidad, en el odio hacia el otro, hacia el distinto, hacia el extranjero.

Frente al mito de las raíces se ha posicionado una corriente de pensamiento centrada en la persona, en sus derechos, en su libertad. El pensamiento de KANT, Goytisoló, Muñoz Molina y De Lucas, entre otros, puede sintetizar esta corriente.

En la misma dirección afirmaba Goytisoló en el Fórum de las Migraciones de Barcelona en 2004, que

el hombre no es un árbol: Carece de raíces, tiene pies, camina. Desde los tiempos del homo erectus circula en busca de pastos, de climas más benignos, de lugares en los que resguardarse de las inclemencias del tiempo y de la brutalidad de sus semejantes... Todo indica la movilidad de nuestros ancestros. Sus emigraciones colectivas de sur a norte y viceversa. Por toda la rosa de los vientos. A pie, sin guía ni brújula. (Goytisoló, 2004)

Cuando el mito se materializa en la cultura (cosa cada día más frecuente), puede pensarse entonces con Muñoz Molina (2003) que

si una cultura es algo inamovible, que determina por completo el carácter del individuo que nace en su interior, y que se define sobre todo por su pertenencia a ella y a la colectividad que ella delimita, cualquier rasgo que pueda atribuirse a esa cultura es sagrado, y cualquier tentativa de ajustarla a una ley superior o de carácter universal es una agresión y un delito. (p. 73)

Escribe con razón De Lucas (2005) que

no es difícil deconstruir el mito de la “cultura anfitriona” como paradigma y, aún más, como molde en el que debe desaparecer toda cultura alógena que pretenda la integración...”; en realidad se trata de un supuesto que se traduce en una sola dirección, “en un solo sentido, esto es que la cultura anfitriona incorpore a las alógenas sin quedar transformada a su vez. Más que una tesis, ésta es una propuesta ideológica, la que acompaña, por ejemplo, a la concepción de la cultura propia de la KulturNation, que desemboca... en fundamentalismo cultural, en esencialismo. Por el contrario, resulta evidente la necesidad de someter a crítica tales concepciones esencialistas/naturalistas de la identidad ... (p. 75)

Desde los mitos que introducen una percepción no racional de la realidad migratoria, podemos afirmar con Barrera López (2008), que el Estado actual, desde la eliminación del *ius migrandi*,

trata al inmigrante como un presunto culpable de “querer tener derechos, de buscar una forma de vida mejor, de encontrar la paz consigo mismo, de querer ser digno, etc. [...] Quien osa proclamar que quiere ejercitar un derecho de acceso a una sociedad distinta a la de origen es calificado como poseedor de una patología, la de creerse que es una persona que puede desarrollar sus derechos. (pp. 82-83)

Ello sucede así porque -en ilustrativa expresión del autor- el *ius migrandi* es “un derecho paralizado en la frontera del soberano” (pp. 156-158); en otros términos, “el Estado despliega su poder de control y dominio sobre el candidato a extranjero inmigrante, antes de admitirlo, y después sobre el ya admitido, recordándole que el *ius migrandi* finaliza donde empieza su soberanía” (p. 561).

A pesar de la trascendencia de este y otros mitos sobre migraciones, a pesar de que el Derecho Internacional de los Derechos Humanos haya retrocedido respecto a la situación presente en la primera mitad del s. XX, debemos formularnos dos preguntas esenciales:

A) ¿Pueden las personas huir de la miseria, de la persecución política, de las dictaduras, de los desastres naturales, de los horrores de todo tipo, sin que sean devueltos a sus lugares de origen y sin que las fronteras les impidan la muy humana búsqueda de una vida más digna?

B) En el umbral del Siglo XXI, ¿es tan utópica la reivindicación del “*ius migrandi*”, que fue reconocido como un derecho de la Humanidad y que durante siglos rigió la conducta de los Estados que entonces se denominaban “civilizados”?

LIMITES DEL IUS MIGRANDI, EN SU FACETA DE DERECHO DE ACCESO DE LAS PERSONAS AL TERRITORIO DE CUALQUIER ESTADO.

El derecho de acceso de las personas al territorio de cualquier Estado, del que es correlativo el derecho a establecerse pacíficamente, significa el derecho a trabajar, a formarse y vivir en el Estado en el que una persona haya decidido permanecer y desarrollarse. Interesa destacar el modo exigible al establecimiento que, en todo caso, debe ser pacífico, como ya pusiera de relieve el mismo VITORIA y han reiterado todos los autores que han abordado la cuestión.

Lógicamente el establecimiento no pacífico será reprimido por los Estados con toda justicia y con la máxima prontitud posible. Los Estados cooperarán en la lucha contra el mismo, realizarán detenciones seguidas de extradiciones, etc.

Hemos de preguntarnos qué significa exactamente el carácter pacífico del establecimiento, si va más allá del mantenimiento de una posición violenta o belicosa. Porque contemporáneamente se afirma con frecuencia que los extranjeros deben integrarse.

Un establecimiento pacífico actual debe suponer al menos cierto grado de integración. Por supuesto implica la sumisión a las normas del Estado receptor, el pago de impuestos y tasas, la participación en la vida política, social, cultural, económica, etc., del mismo

El establecimiento pacífico supone pues la no conversión de las zonas donde habiten los extranjeros en guetos, en zonas marginadas o automarginadas.

En cuanto a los límites del ius migrandi, en todas y cada una de sus dimensiones, partimos de la consideración de la inexistencia de derechos absolutos, pues es indiscutible que la mayoría de los derechos tienen unos límites. En esta dirección señala el art. 29 de la Declaración Universal de DH:

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar 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

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas

Por otro lado, el art. 30 de la misma Declaración Universal señala expresamente:

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

En cualquier caso, los límites de un derecho no pueden tener tal contenido o tal intensidad que lleguen a significar la negación o desconocimiento del derecho mismo, el vaciamiento de contenido de tal derecho.

A pesar de que existen abundantes precedentes doctrinales, en el tema estudiado no parece fácil definir todos y cada uno de los posible límites que puede sufrir la persona que intente ejercer su “*ius migrandi*”.

Ya desde VITORIA se afirma de modo inequívoco que el establecimiento deberá ser pacífico, amistoso y mutuamente respetuoso: hoy debemos observar que tal establecimiento debe realizarse sin más barrera que los propios Derechos Humanos. Y esta barrera no podrá ser superada ni siquiera por presuntas razones de lucha contra el terrorismo.

Para aproximarnos al tema, traeremos a colación algunas normas de la Convención Internacional de 1990 sobre los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares:

- El art. 12 regula la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, añadiendo en su párrafo 3º: “*La libertad de expresar la propia religión o creencia sólo podrá quedar sometida a las limitaciones que se establezcan por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud y la moral públicos o los derechos y las libertades fundamentales de los demás*”.
- Por otro lado, el art. 13 de la misma Convención regula la libertad de expresión de dichas personas, fijando asimismo unos claros límites. Por ello señala su párrafo 3 que el ejercicio de ese derecho “entraña obligaciones y responsabilidades especiales. Por lo tanto, podrá ser sometido a ciertas restricciones, a condición de que éstas hayan sido establecidas por ley y sean necesarias para:

- a) Respetar los derechos o el buen nombre ajenos;
- b) Proteger la seguridad nacional de los Estados de que se trate, el orden público o la salud o la moral públicas;
- c) Prevenir toda la propaganda en favor de la guerra;
- d) Prevenir toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia”.

De la lectura de ambas normas (y de otras similares como los arts. 8-11 de la Convención Europea de Derechos Humanos, de 1950, por ejemplo) podemos deducir los límites en concreto:

1º La seguridad nacional, la seguridad pública y el orden público. Desde luego el ejercicio del *ius migrandi* puede limitarse si pone en peligro la seguridad nacional, la seguridad pública o el orden público. Así sucede en los casos en los que se prueben actividades terroristas o delincuencia común (individual o en grupo). En el mundo actual los Estados ya no pueden ser considerados como la única fuente de amenazas para la paz y la seguridad internacionales y, por ende, para este Derecho.

Por ello los Estados no suelen admitir en su territorio a los condenados o perseguidos por delitos comunes, a quienes se dedican al tráfico ilícito de estupefacientes, a las personas que predicán la violencia contra las cosas o el asesinato de autoridades públicas o, entre otras, a las personas que han obtenido su documentación de un modo fraudulento. En estos supuestos, los Estados suelen cooperar por diversos medios, especialmente a través de la cooperación policial, la extradición, etc.

Sí deben quedar asimismo claras las restricciones a la libre circulación de personas que practican y predicán la poligamia. Un buen número de Estados persiguen este tipo de familia en el que se permite al varón tener pluralidad de esposas y, en concreto, los Estados miembros de la Unión Europea solamente admiten la reagrupación familiar de una esposa, sea cual fuere el régimen matrimonial del extranjero. Por eso afirma la Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar¹⁷, en su art. 4, 4º: “En caso de matrimonio poligámico, si el reagrupante ya tuviera un cónyuge viviendo con él en el territorio de un Estado miembro, el Estado miembro en cuestión no autorizará la reagrupación familiar de otro cónyuge”.

¹⁷ Diario Oficial n° L 251 de 03/10/2003 p. 0012

La jurisprudencia española en materia de concesión de nacionalidad resulta inequívoca: Se deniega la nacionalidad española a quien se declara polígamo, afirmándose:

Entendido el orden público como el conjunto de aquellos valores fundamentales e irrenunciables sobre los que se apoya nuestro entero ordenamiento jurídico, resulta incuestionable la incompatibilidad con el mismo de la poligamia; y ello sencillamente porque la poligamia presupone la desigualdad entre mujeres y hombres, así como la sumisión de aquéllas a éstos. Tan opuesta al orden público español es la poligamia, que el acto de contraer matrimonio mientras subsiste otro matrimonio anterior es delito en España (art. 217 CP)¹⁸

¿Y la posible restricción por motivos religiosos, conectados con exigencias del orden público? Un precedente significativo lo encontramos en la sentencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas (hoy Unión Europea) de 4 de Diciembre de 1974, dictada en el caso YVONNE VAN DUYN/HOME OFFICE. La sentencia admitía que Gran Bretaña, Estado miembro de las Comunidades Europeas, podía prohibir la entrada en su territorio a la holandesa Van Duy, que pretendía trabajar en la Iglesia de la Cienciología. La sentencia afirmaba que

*un Estado miembro, prevaleciendo de las restricciones justificadas pro el orden público, puede tener en cuenta, como dato relevante en el comportamiento personal del interesado, el hecho de que éste está afiliado a un grupo o a una organización cuyas actividades son consideradas por el Estado miembro como constitutivas de un peligro social, incluso sin estar prohibidas...*¹⁹

La prohibición británica se admitía también recordando que, según un principio del Derecho Internacional, un Estado no puede prohibir a sus propios nacionales la entrada en su territorio y la permanencia en él.

2º La salud pública y la moral pública. Las epidemias o las enfermedades infectocontagiosas suelen limitar en un momento dado el ejercicio de este Derecho. Por eso los Estados no suelen admitir en su territorio a los enfermos (físicos o psíquicos), las personas dedicadas a la prostitución o a su explotación, los alcohólicos, los indigentes, los mendigos, etc.

¹⁸ Sent del Tribunal Supremo, Sala 3ª de lo Contencioso-Administrativo, de 19 de Junio de 2008, y sent del Tribunal Supremo, de la misma Sala, de 14 de Julio de 2009; en ambos casos era ponente L.-M. DIEZ-PICAZO GIMÉNEZ; la solución fue lógicamente la denegación de la nacionalidad española por residencia por no estar el extranjero suficientemente integrado en la sociedad española

¹⁹ Ver REcueil de la Jurisprudence de la Cour de Justice des Communautés Européennes, 1974, pp. 1337 y ss.

3º La prohibición de toda propaganda a favor de la guerra y de la apología del odio nacional, racial o religioso, que (aun cuando el texto convencional no resulte tan explícito) siempre incita a la discriminación, la hostilidad y la violencia.

Respecto a estos límites los Estados no solamente pueden imponerlos, sino que también deben cooperar entre sí para reprimir los correspondientes actos. Una cooperación intensa que no puede olvidar que contra estos actos o delitos no vale todo; ni siquiera contra el terrorismo vale todo, puesto que existen DH que deben ser respetados incluso en caso de guerra o de otro peligro público.

Una pregunta se impone al hablar de los límites: ¿Puede un Estado impedir el ejercicio del *ius migrandi* por motivos económicos? ¿Puede en definitiva cerrar sus fronteras para favorecer el mercado nacional del trabajo, estableciendo la preferencia nacional o, en su caso, la preferencia de los ciudadanos de la Unión Europea? De la lectura de los tratados internacionales de DH parece deducirse que la respuesta debe ser negativa. Aun cuando el ejercicio del *ius migrandi* tampoco deba significar un empobrecimiento para ambas partes, la lógica exige considerar que este empobrecimiento no ha de comprenderse en exclusivos términos economicistas. La comunicabilidad y sociabilidad entre las personas reporta también beneficios a veces difícilmente cuantificables a corto plazo, que redundan en el enriquecimiento cultural, social o personal de las sociedades receptoras y de los migrantes. Estamos ante una materia que, en situaciones de crisis económicas, sale a la luz pública, no siempre desprovista de tintes xenófobos.

Examinando los límites, también es preciso poner de relieve que en todo caso, no es admisible la restricción de la inmigración por motivos raciales o de nacionalidad. Esta inadmisibles discriminación fue practicada en el pasado por parte de un buen número de Estados americanos (EEUU, Costa Rica, Perú).

A MODO DE CONCLUSIÓN

1.- La existencia de las fronteras, como límites del ejercicio de la soberanía entre los Estados, continúa siendo, en la actualidad y no obstante la globalización, una necesidad relacionada con las funciones del estado nacional de la salvaguarda de la seguridad exterior e interior y del orden público.

2.- En el mundo actual cada vez más globalizado, las fronteras siguen teniendo una finalidad de control de las personas que acceden al territorio del Estado de que se trate, pero sin que entre sus objetivos deba encontrarse el de impedir el ejercicio del *ius migrandi*.

3.- El *ius migrandi* -en la cuádruple vertiente de derecho a no emigrar, derecho a migrar, derecho a establecerse pacíficamente, y derecho a retornar- corresponde a todas las personas por serlo y va indisolublemente unido a su dignidad.

4.- El *ius migrandi* tiene un origen consuetudinario, aunque en diversas épocas histórica también tuvo plasmación legal, y la posición de los Estados en relación a él no ha de ser otra que la de garantizar su ejercicio por y para todas las personas.

5.- El *ius migrandi*, como todos los derechos fundamentales, no es de carácter absoluto y/o ilimitado, sino que su ejercicio puede verse restringido, pero no negado, entre otras, por razones de orden público, seguridad pública y/o razones de salud pública.

6.- Las regulaciones, condiciones y límites que los Estados pueden establecer respecto del *ius migrandi* no han de ser de tal entidad que en la práctica supongan la imposibilidad de su ejercicio.

7.- La construcción de muros antiinmigratorios puede ser considerada en algunos ámbitos como una acción destinada al fracaso, al menos a medio plazo. En todo caso, los muros violan las obligaciones de cooperación y de buena vecindad, segregan, discriminan, impiden la comunicación, separan, dividen, dificultan la convivencia, desconfían del otro, muchas veces sometido a toda clase de sospechas. Además no logran detener el fenómeno migratorio ni garantizan la seguridad porque no ataja sus causas profundas sino solamente alguna de sus manifestaciones externas.

8.- Desde el punto de vista de las personas, los muros esconden altas dosis de nacionalismo, ocultan en definitiva lo más perverso de la dialéctica ellos-nosotros. Dialéctica además agravada por la diferenciación entre los extranjeros “deseados” (a los cuales no se les exigen apenas requisitos) y los “no deseados” (a los que se les imponen toda clase de dificultades).

9.- Desde el punto de vista interestatal, la elevación de un muro frente a otro Estado inicialmente está violando la obligación de un Estado de utilizar su territorio de

manera que no dañe al vecino. La competencia de un Estado sobre su territorio ha de calificarse como discrecional, pero no como arbitraria y la construcción de muros bien puede calificarse como medida arbitraria.

10.- Al dificultar la libre circulación de las personas, al impedir el comercio internacional, al separar poblaciones a veces de la misma cultura y la misma etnia, los muros constituyen sin duda hechos jurídicamente inadmisibles en la actual sociedad internacional; hechos que podríamos calificar como inamistosos y contrarios a las buenas relaciones que exige la vecindad internacional. Además, si esa construcción provoca daños concretos, que se puedan probar ante un tribunal, desde luego los Estados constructores pueden incurrir en responsabilidad interna o internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abou-El-Wafa, A. (2010). Les différends internationaux concernant les frontières terrestres dans la jurisprudence de la Cour internationale de Justice. *Collected Courses of the Hague Academy of International Law*, 343, 567-570. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1163/1875-8096_pplrdc_ej.9789004185135.009_570
- Aguelo Navavarro, P. (2003). El Derecho Humano a migrar y a establecerse pacíficamente. *Revista de Abogacía Española*, 27, 20 y ss.
- Aguelo Navavarro, P., & Chueca Sancho, A. G. (2004). *Revista de Derecho Migratori y Extranjería*, 5, 291-292.
- Asociación pro Derechos Humanos de Andalucía. (2009). *Derribar los muros y defender el derecho a migrar*. Recuperado de <https://www.apdha.org/derribar-los-muros-y-defender-el-derecho-a-emigrar/>
- Barrera López, F. M. (2008). *La política de admisión de extranjeros inmigrantes en el derecho español y sus persecuciones ético-políticas. Una expresión de la cultura del control y de la lógica del pragmatismo*. Tesis Doctoral de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/2141>
- Blake G. (1998) Borderland stress: some global perspectives. Paper presented to *The 5th International Conference of the International Boundaries Research Unit: Borderlands Under Stress*. Durham, England 15-17 July.
- Brown, W. (2009). *Murs: Les murs de séparation et le déclin de la souveraineté étatique*. Paris: Les Prairies Ordinaires.
- Consejo de Europa (1968). *Protocol No. 4 to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, securing certain rights and freedoms other than those already included in the Convention and in the first Protocol thereto*. Recuperado de <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/046>
- Curry, A. (2012). *Las fronteras de Roma*. Recuperado de http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/ng_magazine/reportajes/7415/las_fronteras_roma.html.

- Chemillier-Gendreau, M. (1998). La Déclaration universelle des Droits de l'Homme, entre célébration et méconnaissance. *Revue de la Ligue des droits de l'homme*. Recuperado de <http://www.bok.net/pajol/college/chem/chemldh.html>
- Chueca Sancho, A. G. (2005). Un análisis de las migraciones internacionales a través de cinco mitos. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, 9, 45-63.
- D'Argent, P. (2002). Des frontières et des peuples: L'affaire de la frontière terrestre et maritime entre le Cameroun et le Nigéria. *Annuaire français de droit international*, 48(1), 281-321. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/afdi_0066-3085_2002_num_48_1_3703
- De Lucas, F. J. (2005). Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración. Conciones del proyecto intercultural. En I. Campoy Cervera, J. L. Reyes Pérez y M. E. Rodríguez Palop, *Desafíos actuales a los derechos humanos: la violencia de género, la inmigración y los medios de comunicación* (73-90). Madrid: Dykinson.
- Goytisolo, J. (2004). *Metáfora de la migración*. El País, 24 de septiembre. Recuperado de http://elpais.com/diario/2004/09/24/opinion/1095976806_850215.html
- Hannum, H. (1987). The Strasgourg Declaration on the Right to Leave and Return. *American Journal of International Law*, 81(2), 432-438. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2202420>
- Held, D. (1997). La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita. Barcelona: Paidós.
- Inglé, J. D. (1963). *Estudio sobre la discriminación en materia del derecho de toda persona a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Kourliandsky, J. J. (2010). Muros del siglo XX, muros del siglo XXI. *Escenarios alternativos*. Recuperado de <http://www.escenariosalternativos.org/default.asp?nota=3835>
- López Martín, A. G. (2005). Clásico pero actual: el territorio estatal. *Anuario Hispano Luso Americano de Derecho Internacional*, 18, 173-206. Recuperado de http://eprints.ucm.es/6987/1/TERRITORIO_ESTATAL.pdf
- Mayor Zaragoza, F. (2005). *Las vallas*. El país, 27 de octubre. Recuperado de http://elpais.com/diario/2005/10/27/opinion/1130364006_850215.html
- Muchnik, N. (2009). *Muros infranqueables*. El País, 7 de noviembre de 2009. Recuperado de http://elpais.com/diario/2009/11/07/opinion/1257548404_850215.html
- Muñoz Molina, A. (2003). Ciudadanía, culturas, libertades. *Cuadernos de derecho judicial*, 4, 65-77.
- Musso, J.A. (Coord.) (2012). *Diccionario de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*. Córdoba (Argentina): Advocatus.
- Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Oficina del Alto Comisionado para los derechos humanos. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Negri, A., & Hardt, M. (2001). *Imperio*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ohmae, K. (1997). *El fin del estado-nación*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Olmos Giupponi, M. B. (2010). Avances recientes del Sistema Interamericano en la protección de los derechos de los migrantes. *Revista de derecho migratorio y extranjería*, 24, 249-274.
- Organización de Estados Americanos. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. San José, Costa Rica: Secretaría de Asuntos Jurídicos. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

- Organización para la Unidad Africana (1981). *Carta africana sobre los derechos humanos y de los pueblos*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1297.pdf>
- Ortega, A. (2006). Los muros de la globalización. *FP. Foreign Policy edición española*, 13.
- Peña, L. (1992). El derecho del individuo a circular libremente y a escoger su residencia. *La balsa de la Medusa*, 21, 3-17. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/9857/1/dercircu.pdf>
- Profesor de ESO. (2007). *Ponerle muros al mundo*. Recuperado de <http://profesordeeso.blogspot.com.es/2007/06/ponerle-muros-al-mundo.html>
- Programa de las Naciones Unidas (PNUD) (2009). *Superando barreras: movilidad y desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa Libros. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2009_es_complete.pdf
- Restivo, N. (2006). Los muros de la globalización ya dividen a veintisiete países. *Diario Clarín*, Buenos Aires, 9 de abril, pág. 28.
- Rodríguez Rodríguez, J. (1974). El derecho de toda persona a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país, en América Latina. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 13-14, 125-142. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/894/1154>
- Rodríguez, E. (2002). *Venir a la Europa fortificada. Reflexiones en torno a la identidad europea para las comunidades inmigradas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Scelle, G. (1958). Obsession du Territoire. En Symbolae Vrzijl, *Essai d'étude réaliste du Droit International*. La Haya: Nijhoff.
- Theil, S. (2006). The end of tolerance; farewell, multiculturalism. A cartoon backlash is pushing Europe to insist upon its values. *Newsweek International Edition*, marzo.
- Tribunal Internacional de Justicia. (2002). *Affaire de la frontière terrestre et maritime entre le Cameroun et le Nigéria*. Recuperado de <http://www.icj-cij.org/docket/files/94/7453.pdf>
- United Nations (U.N.) (1969). *Convención de Viena sobre derechos de los tratados*. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/ley/viena.html>
- United Nations (U.N.) (1990). *Reports of International Arbitral Awards* (Volumen XIX). págs. 225 y ss, párrafo 27.
- United Nations (U.N.). (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Villán Durán, C. (2002). *Curso de derecho internacional de los Derechos Humanos*. Madrid: Trotta.
- Wihtol de Wenden, C. (2000). *¿Hay que abrir las fronteras?* Barcelona: Bellaterra.
- Zapata Barrero, R. (2005). *Inmigración en la España plural: un debate pendiente*. El País, 20 de junio. Recuperado de http://elpais.com/diario/2005/06/20/opinion/1119218407_850215.html

Autores / Authors

Saber más / To know more

Pascual Aguelo Navarro

Codirector del Máster online en Migraciones Internacionales y Derecho de Extranjería. Abogado Colegiado del R.e I. Colegio de Abogados de Zaragoza desde 1975. Especialista en temas de Inmigración, Extranjería y Derechos Humanos. Responsable de los Servicios de Extranjería del Colegio de Abogados de Zaragoza desde 1992. Profesor y Director de Cursos sobre Derecho de Extranjería del Colegio de Abogados de Zaragoza desde 1992. Presidente de la Subcomisión de Extranjería del Consejo General de la Abogacía hasta el año 2016. Responsable Jurídico de la Web de Extranjería del RelCAZ (<http://www.intermigra.info>). Codirector del Seminario Intermigra. Director de la Revista de Derecho Migratorio y Extranjería. Aranzadi/Thomson Reuters. Ha publicado varios artículos y libros sobre la materia de extranjería, migraciones y derechos humanos.



[0000-0001-6097-5676](https://orcid.org/0000-0001-6097-5676)

Hipólito V. Granero Sánchez

Letrado en ejercicio colegiado en el Ilustre Colegio de Abogados de Valencia desde el 22 de Febrero del año 1.984, con preferente dedicación profesional al Derecho de Extranjería y al Derecho Penal. Vicepresidente de la Sección de Extranjería y Derechos Humanos del ICAV desde 06.07.2011 al 31.05.2015. Colaborador en tareas de formación desde el año 2.011 hasta la actualidad con el Seminario Intermigra, con participación en ediciones del “Máster sobre Migraciones Internacionales y Extranjería” (Universidad Europea de Madrid - Consejo General de la Abogacía Española), en los “Cursos sobre Derecho Migratorio y Extranjería” (Consejo General del Poder Judicial - Consejo General de la Abogacía Española), en los “Cursos de Introducción al Derecho de Extranjería” (Escuela de Práctica Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza), y en los “Cursos de Derecho Migratorio Europeo” (Escuela de Práctica Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza). . Integrante del Consejo de Redacción de la Revista de Derecho Migratorio y Extranjería.



[0000-0003-1061-894X](https://orcid.org/0000-0003-1061-894X)

Cabrera-Pérez, L. (2017). Madres que emigran sin sus hijos: experiencias de separación, reencuentro, acomodación e integración de adolescentes inmigrantes dominicanos después de la reunificación familiar. *MODULEMA*, 1, 95-119.


MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

MOTHERS WHO MIGRATE WITHOUT THEIR CHILDREN: EXPERIENCES OF SEPARATION, RE-ENCOUNTER, ACCOMMODATION AND INTEGRATION OF INMIGRANT DOMINICAN ADOLESCENTS AFTER FAMILY REUNIFICATION

Cabrera-Pérez, Lidia.
Universidad de la Laguna

Recibido | Received: 16-05-2017
Aprobado | Approved: 17-06-2017
Publicado | Published: 22-06-2017

Correspondencia | Contact: Lidia Cabrera Pérez | dcabrera@ull.edu.es

 0000-0003-0346-2078

RESUMEN

Palabras clave

Migración
femenina

Migración
transnacional

Adolescentes
inmigrantes

Absentismo
escolar

Las mujeres dominicanas han representado en las últimas décadas un modelo de emigración femenina transnacional. Una singularidad de este colectivo es que cuando deciden emigrar ya tienen varios hijos que dejan en la República Dominicana con parientes cercanos, hasta lograr la reunificación en el país de destino. En este trabajo mostramos los modos de relación que se establecen con sus hijos en la distancia; los modelos de crianza y estilos educativos de niños que viven sin sus madres; las repercusiones producidas por la carencia afectiva; y el impacto familiar, educativo y social cuando se produce el reencuentro. Estos resultados se obtuvieron en un estudio descriptivo/interpretativo, en el que participaron 180 dominicanos que viven en Islas Canarias, en el que se recogieron datos cuantitativos a través de un cuestionario y relatos de vida.

ABSTRACT

Keywords

Female migration

Transnational
migration

Inmigrant
adolescents

Dominican women have represented a model of transnational female emigration in the last decades. But, they have already had several children when they have made a decision to emigrate, to whom left in the Dominican Republic with close relatives, until reunification in the country of destination. In this paper we show the modes of relationship between mothers and children in the distance; Parenting models and educational styles of children living without their mothers; The repercussions of affective deprivation; And family, educational and social impact at the time of reunión. We obtained these results in a

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Truancy descriptive/interpretative study, in which 180 Dominicans living in the Canary Islands participated, in which quantitative data were collected through a questionnaire and life stories.

INTRODUCCIÓN

Las migraciones transnacionales han estado los últimos años muy favorecidas por el avance tecnológico y los medios de transporte y comunicación, así como por los gobiernos para evitar la inmigración descontrolada. Estas migraciones tienen un alto impacto en los lugares de origen, tanto positivos como negativos, antes y después del proceso migratorio (Escrivá, 2000; Montero, Cabrera & Espínola, 2010; Suarez-Orozco, 2004). Una de estas situaciones fue la vivida por las mujeres dominicanas que vinieron a España a finales de los años 90 y principios de 2000, dejando sus hijos pequeños en la República Dominicana, con los que no pudieron encontrarse hasta muchos años después, cuando se produjo la reunificación familiar en España. El hecho es que cuando sus hijos vinieron ya no se trataba de los mismos niños y niñas, pues a pesar de que madres e hijos se hablaban frecuentemente por Internet y podían verse diariamente, en algunos casos pasaron hasta diez años desde la separación, periodo de tiempo en el que se habían convertido mutuamente en extraños. Cuando se produce el reencuentro, estos niños y niñas tienen que convivir con madres o familias enteras casi desconocidas, iniciar una escolarización obligatoria a la que algunos de ellos no estaban acostumbrados, e integrarse en un contexto social y cultural distinto, en el que no siempre fueron del todo aceptados.

Ese proceso de adaptación e integración no es fácil para las madres ni para sus hijos, pero tampoco para la escuela, que tiene que acoger y formar a estudiantes que se incorporan tardíamente, con niveles educativos de partida dispares y con motivaciones y expectativas contradictorias. En este informe mostramos un ejemplo de cómo se desarrolla este proceso y algunas consecuencias personales y académicas, a partir de una investigación desarrollada en las Islas Canarias.

La inmigración dominicana en España

La inmigración dominicana en España estuvo protagonizada en sus inicios por mujeres que emigraban solas y automáticamente se convertían en las proveedoras principales de sus hogares en República Dominicana; fue alrededor del 2000 cuando empezaron a llegar más hombres solos, a través de contingentes contratados y gestionados por el gobierno español. Este patrón fue diferente a la migración dominicana hacia Estados

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Unidos (destino principal hasta finales de los años 80), protagonizada en mayor medida por hombres procedentes de las clases medias urbanas. Este cambio en los modelos y destinos de la migración transnacional dominicana lo describe Sorensen (2004), en *Globalización, género y migración transnacional. El caso de la diáspora dominicana*, donde muestra el cambio hacia procesos migratorios más complejos y heterogéneos, en los que España es uno de los destinos destacados.

Las mujeres dominicanas tienden a iniciar el proceso migratorio sin sus hijos, que dejan al cuidado de sus parientes (maridos, madres, hermanas o amigas) (Sagas y Molina, 2004). Esos estilos migratorios han sido ampliamente descritos por distintos autores como Baéz (1994), Gallardo Rivas (1994), Weyland (2004), entre otros. En 2007, el Voluntariado de madres dominicanas y Voluntariado para la Integración de Colectivos Internacionales (VOMADE-VINCIT), en Madrid, publica el libro titulado *Mujeres inmigrantes: el corazón peregrino*, donde se recogen relatos de mujeres sobre sus experiencias migratorias, las razones que las llevaron a venirse para España y las consecuencias de su decisión de emigrar para ellas y sus familias. La Asociación de Mujeres Dominicanas de España (AMDE) (1992, 1993), también describe historias de estas mujeres contadas por ellas mismas. Los relatos reflejan las condiciones de vida y de empleo, los patrones de nupcialidad, las relaciones de pareja, el papel de la mujer en la familia, pero también ponen de manifiesto la capacidad emprendedora de estas mujeres y sus vivencias en el encuentro y desencuentro con la sociedad española. Gallardo Rivas, en 1994, escribe *Pocas palabras para tan largo camino*, donde hace una compilación de biografías de mujeres dominicanas migrantes internacionales, y en 1995 publica en Santo Domingo *Buscando la vida: dominicanas en el servicio doméstico en Madrid*, donde analiza la realidad de estas migrantes dominicanas. Fueron varias las investigaciones posteriores centradas en la perspectiva de género de la migración dominicana en España, como la de Gregorio Gil (1996), Oso y Malín (1993), Oso (1998) y Pimentel (2001).

La feminización de las migraciones transnacionales ha sido un fenómeno en auge en los últimos años. Para explicar los procesos migratorios como el de las mujeres dominicanas es necesario entender sus prácticas transnacionales (Weyland, 2004) definidas por Sorensen como “fields of action carried out across and in defiance of nation state boundaries, which potentially challenge such boundaries but not necessarily transcend them”, “actions and discourses facilitating participation in more than one nation state project” (Sorensen, 2002, p. 117). Este modo de vida, de

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

vivir en lugares distintos de donde viven los hijos sin perder el vínculo diario con ellos, representa la complejidad de las situaciones vitales de estas mujeres y el efecto de las mismas sobre los menores (Lilón & Langigua, 2004).

El impacto de la migración se observa no solo en las vidas y la economía de las migrantes, sino en todas las personas que de algún modo forman parte del proceso: mujeres que se sacrifican y dejan a sus hijos en busca de una mejoría económica; abuelas que dejan de trabajar para cuidar a sus nietos, sobre los que no ejercen luego autoridad y los descuidan; familias que hipotecan sus casas para pedir créditos necesarios para gestionar las salidas; hombres que son los receptores de las remesas, pero en muchos casos no las destinan al cuidado de sus hijos sino en hacer inversiones poco rentables o en placeres de la vida diaria; contactos en España que las acogen; etc. En general, se crean redes transnacionales de relaciones y apoyo a través de las cuales las personas se ayudan mutuamente (Cabrera, Montero-Sieburth & Carro, 2008). Estas redes de apoyo son lo que Sassen (2015) denomina “strategic instantiations”. Sin embargo, estos estudios fueron mayoritariamente estudios de casos, basados en relatos de mujeres, y ninguno de ellos muestra la realidad de los hijos que llegaron más tarde.

Canarias ha sido una de las comunidades españolas, después de Madrid y Barcelona, preferidas por los dominicanos para emigrar; el clima y algunas cercanías culturales favorecieron el asentamiento. Las islas donde se han concentrado han sido Tenerife, Gran Canaria y Lanzarote, donde hubo más demanda de trabajo por el sector turístico.

El perfil típico es de madres muy jóvenes con dos o tres hijos. Los niños que se quedan sin sus madres se exponen a distintas situaciones traumáticas:

- Se quedan sin sus madres y muchas veces también sin sus padres.
- Desarrollan el apego afectivo con sus abuelas u otros familiares a los que luego también tienen que abandonar cuando son reclamados por sus progenitores.
- Suelen dejar el país alrededor de la adolescencia, entre los 13 y los 16 años, cuando ya han desarrollado vínculos entre iguales y las pandillas.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

- El reencuentro con sus madres no es fácil, pues en muchos casos éstas son para ellos personas desconocidas, a las que hace muchos años que no ven y solo conocen a través del teléfono.
- Se tienen que incorporar a un sistema educativo distinto, con importantes diferencias curriculares, que les predispone al fracaso académico y al abandono de los estudios.

Estas situaciones fueron una de las finalidades de una investigación sobre dominicanos en Islas Canarias (Cabrera, Montero-Sieburth & Carro, 2008; Montero-Sieburth, Cabrera & Carro, 2009).

MÉTODO

Los objetivos fueron los siguientes:

- a) Averiguar cómo se desarrolla el modelo educativo familiar y pautas de crianza desde la distancia: características positivas y negativas.
- b) Analizar las repercusiones que tienen las carencias afectivas y desajustes educativos provocados por la ausencia de las madres en el desarrollo emocional y social de estos niños.
- c) Identificar elementos personales, familiares, escolares y sociales que dificultan la integración y el desarrollo educativo escolar, cuando estos niños completan el proyecto migratorio de sus madres.

Metodología y técnicas de recogida de información y procedimiento

Para la consecución de estos objetivos fue necesaria una combinación metodológica, más cuantitativa y de tipo experimental para el acercamiento y la investigación socio-poblacional y más cualitativa para entender e interpretar las historias personales. Para el primer objetivo desarrollamos la metodología típica de un estudio de encuesta. Para el segundo objetivo pusimos en práctica dos estrategias, el grupo de discusión, con la finalidad de ver las perspectivas del grupo, y las entrevistas en profundidad.

- a) Estudio poblacional. Se administró un cuestionario semiestructurado a una muestra representativa, a través del cual obtuvimos datos cuantitativos descriptivos e información cualitativa sobre las

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

circunstancias y fragmentos de historias personales de los participantes, recogida a través de preguntas abiertas.

- b) Estudio de casos de personas representativas, a través de cuyos relatos y argumentos pudimos contrastar y enriquecer los datos cuantitativos. La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad.
- c) Los estudios anteriores se complementan con los datos obtenidos a través de dos grupos de discusión (uno celebrado en Tenerife y otro en Gran Canaria). Para ello partimos de preguntas clave que provocaron la participación de los miembros del grupo reunido, en los que había personas con perfiles migratorios y sociales distintos. A partir de sus opiniones y argumentos construimos la historia colectiva que los inmigrantes dominicanos tienen en los distintos escenarios en los que interactúan y se integran.

Población, determinación y características de la muestra

Para la determinación de la muestra hicimos un muestreo probabilístico para poblaciones finitas, a un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. A partir de una población censada de 1830, la muestra quedó constituida por 180 personas.

La localización de la muestra se hizo a través de la técnica de 'bola de nieve', en la que un participante nos conectaba con otro, familiares, amigos y conocidos. La entrada a los escenarios (sobre todo a bares donde se reúnen) y los primeros contactos nos los facilitaron las presidentas de la Casa Dominicana en la isla de Tenerife y Gran Canaria.

Las características de la muestra fueron las siguientes:

- a) Estudio Poblacional: participaron 180 personas entre 18 y 76 años (ver Tabla 1), 72 hombres y 108 mujeres. 42 viven en la isla de Gran Canaria, 60 en la isla de Lanzarote y 78 en la isla de Tenerife. Estos participantes proceden de distintas zonas de la República Dominicana, pero mayoritariamente de Santo Domingo (23,8%), Azua de Compostela (16,3%), M.^a Trinidad Sánchez (8,7%) y Barahona (8,15).

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Tabla 1

Distribución de la población estudiada según edad

17 a 20 años	21 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	> 60 años
f=13	f=44	f=61	f=43	f=12	f=6
7.26%	24.58%	34.08%	24.02%	6.7%	3.35%

- b) Grupos de discusión: En Tenerife el grupo estuvo compuesto por 8 mujeres y 4 hombres. En Gran Canaria el grupo estuvo constituido por 6 mujeres y 3 hombres.
- c) Entrevistas en profundidad: es difícil determinar el número de entrevistas en profundidad, pues las mujeres y jóvenes participantes formaron parte de la muestra de las encuestas. En función de sus perfiles (madres, padres o hijos) y situaciones, unos hablaron más de sus vidas allí, otros de sus vidas aquí o de la transición e integración escolar y social. Los testimonios de todos forman parte del conjunto de los resultados de esta investigación.

RESULTADOS

En la decisión de emigrar siempre se combinan dos factores, los de expulsión del país de origen, aquellos que te empujan o invitan a salir, y los de atracción del país al que se emigra. Los resultados, por tanto, los presentaremos siguiendo ese hilo conductor, partiendo del lugar de donde partieron y las razones que les llevaron a emigrar, hasta el momento actual en el que la familia se asienta en el lugar de destino. En unos casos el círculo migratorio se ha cerrado con la llegada del resto de miembros de la familia; en otros casos el proceso está sin concluir, a la espera de poder traer a los hijos o el retorno.

Factores determinantes para emigrar: necesidades económicas para criar a los hijos

Cuando preguntamos a los encuestados por las razones para emigrar, todos respondieron que para encontrar “mejoría de vida”, lo que lleva implícito la búsqueda de empleos mejor remunerados. Sin embargo, la segunda razón más importante por la que vinieron a España (34,8%) fue por reagrupación familiar, reclamados por sus madres o padres, u otro familiar (Tabla 2). Otras razones de

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

carácter político y de desarrollo profesional han tenido poco impacto en los dominicanos que han venido a Canarias.

Tabla 2
Razones para emigrar de la muestra encuestada

Razones para emigrar	Frecuencia	%
Razones económicas	100	56.2
Desarrollo profesional	5	2.8
Reagrupamiento familiar	62	34.8
Razones políticas	1	0.6
Otras	10	5.6

La razón fundamental para emigrar es la situación social y económica del país, a la que se une la necesidad imperante de las mujeres que tienen que criar y educar a sus hijos solas, porque fueron abandonadas por sus parejas o porque sus parejas nunca reconocieron la paternidad de sus hijos.

Los valores culturales hacia la maternidad y la situación social de la mujer, muy subordinada al hombre, refuerzan y mantienen los altos índices de natalidad. Según testimonios de las encuestadas,

las chicas en la República Dominicana sufren una doble presión, la social y la familiar. Familiarmente son muy oprimidas por sus padres, que las maltratan y las vigilan mucho (no las dejan salir). Por ello, todas tratan de encontrar pareja desde muy pronto, para casarse, salir de sus casas y tener libertad para salir.

Al tener tan poca información sobre prevención de embarazos se quedan embarazadas muy pronto, “porque desconocen cómo hacer prevención, porque para ellas tener hijos es signo de éxito social, pero sobre todo porque es un modo de “atrapar” a los hombres de los que se van enamorando”. La meta más importante a la que las mujeres regularmente aspiran es a casarse y tener hijos. Las mujeres que antes de los 20 no son madres son mal valoradas, por lo que se comprometen desde muy jóvenes y se embarazan para formar sus propias familias. Si no tienen éxito lo vuelven a intentar, y así van teniendo hijos.

La mayor parte de los entrevistados, a pesar de que un alto porcentaje eran chicos y chicas jóvenes que habían llegado de adolescentes, tienen hijos (Tabla 3). El 36% dice que sus hijos viven aún en la República Dominicana; el 40,6% tiene a sus hijos

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

aquí; un porcentaje más pequeño los tiene compartidos, unos allí y otros aquí (12%), o en otros lugares del mundo (10,5%) porque ya se hicieron adultos y también emigraron. Muchos de esos niños han nacido aquí en Canarias.

Tabla 3
Distribución de la muestra según número de hijos

N.º hijos	Frecuencia	%
Ninguno	27	16.7
Uno	29	17.9
Entre 2 y 4	84	51.8
5 y más	22	13.5

El estado civil de las mujeres entrevistadas es variado. Los perfiles más comunes son los siguientes: a) Solteras, con hijos de distintos padres; b) Casadas, y dejan a los hijos con los maridos; c) Casadas, pero que quieren huir de sus maridos, porque las maltratan o no les permiten estudiar ni trabajar. Cuando estas situaciones vitales se vuelven insostenibles, la emigración es la única salida para ellas. Pero muchas mujeres no solo buscan mejorar las necesidades económicas sino posibilidades de desarrollo personal y otras oportunidades para sus hijos con ofertas educativas de mayor calidad.

La salida y perspectivas de futuro

El proceso migratorio siempre se inicia con un contacto que se tiene en España y una perspectiva de empleo. El paso siguiente es conseguir la visa de turista. Para todo ello se necesita mucho dinero, en lo que se implica toda la familia, solicitando préstamos bancarios o vendiendo propiedades familiares.

Los hijos de las dominicanas que emigran a España suelen despedir a sus madres contentos. Se ilusionan con las cosas que les van a comprar y mandar, y con la promesa de que luego vendrán ellos. Pero no son conscientes del tiempo que ha de pasar:

Quando yo me iba a venir mi niña me decía, ‘mami, ¿por qué tu lloras?’ y ella con dos para tres años me decía, ‘mami, no llores que tú te vas a ir ‘pa lepaña’, porque ella no lo sabía decir, ‘y tú te vas a ir en un avión y tú me vas a venir a buscar’. Y mi niño me decía, ‘mami, cuando tú estés allá, tú me vas a mandar de todo, mami’. ...porque para la gente de Santo Domingo, el que está fuera, ellos creen que tienen de todo, y que tienen dinero y que tienen una buena vida.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Después de los primeros meses, el tiempo que va pasando se va volviendo muy largo y empiezan a echar mucho de menos a sus madres.

El proceso: modelos de familia transnacional en los que los hijos viven separados de sus madres

Una vez que llegan a España y empiezan a trabajar, las mujeres se convierten en las proveedoras de sus hogares en República Dominicana, de sus hijos, sus maridos y, muchas veces, también de sus padres y hermanos.

Además de ser las principales fuentes de ingresos económicos, estas mujeres tienen que mantener un modelo de hogar transnacional, dirigiendo sus casas en la República Dominicana desde la distancia. La conexión es, sobre todo, a través del teléfono y de Internet. Los siguientes testimonios ilustran cómo llevan ellas el control de sus casas y sus familias: “Entonces..., yo llamaba todos los días del mundo, a la hora del desayuno, a la hora de la comida y a la hora de la cena, (...) pero eso hay que vivirlo para saberlo”; “Yo llamo y...’mami, esto, mami, lo otro’, como si yo estuviera allí (...) a la mayor le digo que si no se porta bien, no le mando nada”;

pues yo los llamo todos los días, y si la profesora me dice que se está poniendo de malcriado, o que me le pega a la niña... yo, mira que a las niñas no se les da, que ella es tu hermanita, y tal y cual... y entonces él me dice, ‘mami, que yo quiero unos patines’ y yo le digo ‘ah, eso hay que ganárselo’ y cómo yo te voy a dar unos patines si tú le acabas de pegar a la niña, sí, mami, me dice, que te estas poniendo de malcriado con ella, que no te portas bien, que no haces la tarea, que no te bañas temprano...

Son las responsables económicas, cuidadoras y educadoras en la distancia, pero con mucho dolor y soledad. Todas las encuestadas y encuestados con hijos (83 personas), describen esta situación como sumamente compleja, llena de dificultades, de un gran sentimiento de tristeza y de gran sufrimiento emotivo.

Dejan a sus hijos con mucho dolor y viven aquí con mucha pena por no poder darles el cariño de madre y con mucha angustia por si les pasa algo:

Porque separarse de los hijos es muy malo, yo no te lo puedo explicar porque hay días que yo me hago loca en la cabeza, no como, no duermo, me hago un mal sueño y con la diferencia de horas no puedo llamar para saber si están bien ¿sabes?

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

La mayoría no soporta el silencio, sobre todo las primeras semanas y los primeros meses de separación, y para no pensar se visitan entre ellas cuando salen del trabajo o salen por la noche. Entre todas se consuelan. Así se describe ese sentimiento de tristeza cuando están solas y fluyen los pensamientos:

Quando esa gente se iba, a mí la casa, no sé, se me caía encima y me ponía a llorar y llorar, y yo decía ‘¡ay, Dios mío, mis hijos! No sé, pero se te vuelve el corazón tan pequeño, pero en la vida a medida que va pasando el tiempo te vas volviendo más dura (...) y las únicas sensaciones son esperar el mes de vacaciones.

La expresión más común de las dominicanas para expresar ese sentimiento es “tenemos el corazón dividido”. Para compensar esta gran ausencia llaman todos los días a sus hijos, sobre todo al principio, como el único consuelo, llamar y escucharles.

Este no es un proceso lineal sino con altos y bajos, que normalmente se va atenuando con el paso de los años para ellas y se va acrecentando en los hijos.

Después de unos meses, los niños empiezan a necesitar la presencia física de sus madres y no les consuelan los regalos ni el dinero que ellas les mandan. Cuando los meses se convierten en años, no les consuela nada, solo sueñan y desean ver a sus madres: “mami, para mi cumpleaños yo solo quiero que tú vengas, cuando tú te fuiste yo estaba chiquito y ya yo soy grande”. Las madres empiezan entonces a hacer promesas que no saben si van a poder cumplir: “en poco tiempo voy, iré en diciembre, iré para tu cumpleaños, iré para Navidad”, cuando saben que no va a ser así; “pronto es igual a no se sabe cuándo”. Pero esas fechas, en algunos casos, nunca llegan y los niños se van volviendo tristes, empiezan a desobedecer a sus madres y a sus cuidadores, a faltar a la escuela y en algunos casos se llenan de resentimientos hacia sus madres.

Además, según los encuestados, los niños pasan por muchas dificultades; las dificultades más importantes identificadas de los distintos testimonios son: carencias afectivas, ausencia de cuidados básicos, absentismo escolar y riesgo de delincuencia juvenil.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

a) Carencias afectivas

Las madres describen los sentimientos de sus hijos refiriéndose sobre todo a la soledad, la tristeza y al abandono que experimentan, porque echan mucho de menos a sus madres. Todas las expresiones son similares a estas: “Sufren mucho sin las madres y se sienten solos aunque estén con la familia”; “los menores sufren menos porque son inconscientes, pero sufren”. Son muy conscientes de que aunque estén bien cuidados y no les falte de nada de lo material, el cariño de sus madres es insustituible: “los niños tienen muchas dificultades porque los abuelos y tíos no son iguales a sus madres”; “los niños sufren mucho, también porque no tienen padre”, refiriéndose a los hijos de madres solas, sin pareja. Cuando se quedan con sus padres es distinto, pues se quedan en el hogar familiar, con las mismas referencias afectivas y familiares.

Algunas entrevistadas también describen situaciones de bienestar por tener sus necesidades cubiertas,

tristes sin su madre, pero contentos porque les llevamos cosas. Ellos entienden que estamos aquí por el bienestar de ellos. Tienen mucho deseo de venir para subirse a un avión. Allí en el colegio se dicen unos a otros: tu madre te va a traer esto, lo otro...

Ellas son conscientes de que la ausencia física de la madre es insustituible, pero que merece la pena, que las carencias afectivas se pueden compensar con el bienestar económico: “Se quedan muy tristes, pero todos se conforman con el dinero que se les envía”; “siempre que se les mande dinero no hay problemas”; “ellos dicen que su madre lo ha hecho todo, porque les mandaba dinero.” El sentimiento general es el de “sacarlos para delante”; “creo que si la madre les manda lo que necesitan solo les falta su presencia como en el caso del mío.” A veces, no se identifican otras necesidades más allá de las de subsistencia: “No tienen necesidades ninguna, pues yo trabajo para ellos y les mando todo (...) cuando se hacen mayores, ellos entienden que las madres están buscando un futuro mejor para ellos.” Hay mujeres que nunca han vivido con sus hijos, pues estos se hicieron mayores y se casaron antes de que ellas regresaran o ellos vinieran.

Los sentimientos descritos por los encuestados que vivieron la ausencia de sus madres es similar. Todos hablan del sentimiento de soledad que sintieron y que fue muy duro

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

para ellos. Sin embargo, no hacen juicios de valor, expresando como una resignación ante lo inevitable, como normalidad.

b) Falta de cuidados en la alimentación y la salud

Muchas mujeres no están seguras del todo de que sus hijos estén bien cuidados, porque no confían en las personas con quienes los dejaron, “yo creo que están bien, pero a lo mejor no. Allá ellos van a su bola... porque el padre también está cansado... tanto tiempo solo”. Muchas de ellas indican que los padres y las abuelas no dedican el dinero que se envía a la manutención de los niños, sino a otras finalidades; “pasan hambre y necesidades, pues los mayores se lo gastan en otra cosa”; “los hombres que se quedan allí con los hijos suelen ser bastante irresponsables con ellos. En cuanto la mujer se va, se buscan a otra. El dinero que las mujeres les mandan se lo gastan y lo disfrutan con otras”. Por eso, a veces los niños también tienen problemas de salud que no se resuelven, porque nadie está muy pendiente de ellos.

En otras ocasiones sienten mucho miedo de que a sus hijos les pase algo, por falta de control de la situación, por la lejanía:

El otro día soñé que mi hijo se cayó de una tercera planta, y como mi mamá me dice que ellos se van con un amigo... y, yo, ‘mami, que no me lo dejes salir, ponle candado en la puerta, que me hice un mal sueño’... y vivo con una angustia...

c) Absentismo escolar: carencias educativas y dificultades escolares

Muchos de los niños que se quedan en República Dominicana tienen carencias educativas, tanto a nivel familiar como escolar, provocadas por dos situaciones: a) descuido de las personas que les cuidan, sobre todo cuando están a cargo de las abuelas, que como son más mayores y más permisivas no se dan cuenta de que se quedan en la calle jugando y no han ido a la escuela; “Las abuelas no se ocupan tanto de la educación, sino de los cuidados básicos, los abuelos son consentidores”; “Cuando falta la madre se quedan desprotegidos”; b) los niños manejan dinero que les da poder para desacatar órdenes; les piden a sus abuelas con comportamientos tiranos, exigiendo el derecho del dinero de sus madres. Cuando se vuelven adolescentes empiezan a no ir al colegio y a quedarse en la calle con los amigos, e iniciarse en pandillas callejeras. Se sienten ricos y fuertes. Esta situación de bienestar económico les convierte en absentistas.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Algunas madres piensan que la ausencia de cariño les impide aprender: “Se traumatizan. En el aprendizaje no se desarrollan adecuadamente”; “Se inclinan a coger mala formación.” Algunos han estado muy poco tiempo escolarizados, por lo que cuando llegan a España es muy complejo para el sistema educativo de aquí integrarles en la escuela normal:

Yo tengo un hijo de 14 años que acaba de llegar. No sé cómo voy a escolarizarlo pues no sabe leer ni escribir. Le hacía creer a la abuela que iba al colegio y no iba. No quiere ir a la escuela, pero aquí es obligatorio, y no sé qué hacer con él.

Los que han tenido una escolaridad normal suelen presentar desfases curriculares que logran superar. Hablar la misma lengua es un factor de éxito importante, a pesar de que los entrevistados que llegaron jóvenes manifiestan lo difícil que fue el primer año de escolarización porque no podían entender al profesorado ni a los compañeros, “decían muchas palabras que yo no conocía, y no podía entender.”

d) Dificultades adaptativas y delincuencia juvenil

Las nuevas situaciones creadas a partir de la ausencia de los progenitores también tienen consecuencias en la adaptación social de los niños, tanto en la República Dominicana como en España cuando, después de pasado el tiempo, llegan. En este marco cobran relevancia las relaciones que madres y padres tienen con los hijos y los roles que asumen cada uno de ellos.

El sentimiento de tristeza y soledad del que hablábamos anteriormente en unos casos no interfiere en el desarrollo de los niños, pero, en otros, parece que les afecta a nivel emocional y comportamental. Los niños y niñas que no llegan a acostumbrarse a estar sin sus madres, según los relatos recogidos, no tienen un adecuado desarrollo afectivo, “su crecimiento emocional se trastorna”, y hablan de un sentimiento agudo de carencias, “la carencia de afecto y seguridad que suele proporcionar una madre.”

Cuando estos menores van creciendo empiezan a ser conscientes de la realidad y se sienten abandonados, “se les produce un vacío humano muy grande y se sienten abandonados sin serlo.” Como consecuencia de esa sensación de abandono se produce la rebeldía, que les lleva a desacatar órdenes familiares y sociales.

Ese sentimiento de tristeza y abandono se agrava en los casos en los que tienen modelos de cuidadores más permisivos y más manejo de dinero. En estos casos la

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

rebeldía de la soledad unida al poder del dinero, la libertad y la pandilla les lleva a estar en la calle todo el día. Los encuestados nos hablaron que adquieren “malas compañías” y malas costumbres: “Corren el riesgo de adquirir malas costumbres y de caer en los vicios”; “tienen el peligro de ser futuros delincuentes.” Las madres tienen mucho miedo de que caigan en este tipo de vida y con frecuencia les presionan mucho, lo que aún les vuelve más rebeldes: “Yo obligué a mi hija a casarse con un dominicano cuando se echó novio. Tenía miedo a que se embarazara.”

En los casos más extremos, como consecuencia de todo este estado, los chicos empiezan a relacionarse mal con sus madres y rompen la comunicación. Dejan de contarles cosas al teléfono y a no obedecerlas: “pierden el respeto a sus padres porque se sienten abandonados.” Muchas madres sienten la doble pena de no tener a sus hijos y de sentirse castigadas por ello: “yo no me comprendía bien con él, pues estaba con la abuela. Ahora ya está aquí.”

El reencuentro: la reagrupación familiar e integración escolar y social

Alrededor del reencuentro se producen tres situaciones: los que vienen y cumplen el sueño de emigrar como sus madres; los que vienen y no se adaptan; y los que se hacen mayores y ya no quieren venir, o emigraron a otros lugares que les ofrecen mejores oportunidades.

a) Los que vienen y se adaptan. Este primer grupo es bastante amplio. En general es un modelo social común, aprendido y, por tanto, aceptado como fuente de progreso y no de desequilibrio. Los chicos vienen, se escolarizan, suelen abandonar la escuela tras finalizar estudios obligatorios, buscan trabajo y reinician aquí sus vidas sin grandes dificultades. El proceso de integración les lleva en general poco tiempo: “cuando vine me sentía muy rara, no conocía a nadie, pero me relacioné muy rápido. Toda la gente de aquí me ayudó mucho con las palabras. Los profesores también porque las clases no son iguales. Mis amigas son de aquí.”

Sin embargo, esta oportunidad migratoria no suele ser trampolín para el ascenso educativo y social. La mayoría reproduce el modelo familiar, dejan de estudiar y buscan trabajo de muy poca cualificación. Tras observar los estudios realizados en España (ver Tabla 4) nos damos cuenta de que los que han hecho estudios de bachillerato y universitarios son casos aislados, y la mayoría de los que han hecho estudios han sido cursos para desempleados y de inserción laboral.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Tabla 4
Estudios realizados en España

Estudios	Frecuencia	%
Primarios	1	0.6
Formación profesional	9	5.0
Secundarios	10	5.6
Bachillerato	6	3.3
Universitarios	3	1.7
Cursos para desempleados y otros cursos	32	17.8
Ningún estudio	119	66.1

Los chicos que abandonan la escuela lo hacen por cuestiones económicas, a veces porque sus familias no pueden y otra veces porque ellos quieren trabajar y ganar dinero cuanto antes, y por dificultades de adaptación y de motivación: a) “empecé a estudiar mecánica naval, pero la situación familiar no era buena y tuve que buscar trabajo”; “el inmigrante tiene pocas posibilidades de estudiar porque no tiene quien le mantenga, tiene que trabajar”; b) “yo estuve aquí en la escuela y mi hermana; ella fue a la escuela de adultos y le fue mejor, (...) al principio no entendía las clases, y no quería volver a la escuela. Me sentaban delante, los profesores me ayudaban, pero dejé la escuela y me puse a trabajar.”

En el siguiente testimonio se relata el proceso de adaptación y, a pesar de ello, el abandono posterior:

Yo vine cuando tenía 13 años y ahora tengo 19 (...) en el colegio, al principio me sentía muy rara, no había uniforme, las personas me parecían diferentes, no entendía muchas palabras, no conocía a nadie..., me sentía muy mal (...) yo llegué a mitad de curso (...) el edificio y las aulas me parecieron como las de allí, pero los profesores me parecieron muy amables, se esforzaron para que cogiera el ritmo de los otros chicos (...). Otra diferencia que encontré es que aquí hay más horas de clase. También al principio las explicaciones me parecieron complicadas, sobre todo porque yo no tenía libros (...) ese curso suspendí y repetí, pero al curso siguiente aprobé y luego me fue bien (...) pero cuando terminé 4.º de la ESO dejé de ir a la escuela y me puse a trabajar (...) trabajo como ayudante de cocina en un bar. No es el trabajo que más me gusta, pero es lo que encontré.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

La adaptación social no es plena, y encuentran muchas diferencias y choques culturales, aunque las perspectivas cambian en función del género, pero se terminan adaptando, en unos casos con resistencias a los nuevos valores culturales, pero en otros, adoptándolos como mejores. Las chicas arrastran los valores de una sociedad machista que mima de una forma ficticia a la mujer:

Aquí hay diferencias en la forma de vestirse y se usa lo de un rollo de fin de semana. Allí o estás de novio o no estás, o novios de escondidas. Aquí hay más libertad. Los chicos y las chicas tienen mucha libertad. Aquí hay niños jóvenes que salen y beben, allí no (...) A mí me gustan más los chicos de allí. Bueno, me gustan algunos de aquí, pero solo algunos. Son muy brutos los canarios, por como hablan. No son delicados. Los dominicanos son galantes, te dicen más cosas.

Sin embargo, la perspectiva de los chicos es diferente:

Los chicos de aquí son más serios, más difíciles, y los padres son más protectores, sobre todo con las chicas, están todos los días detrás de ellas, a las de Santo Domingo no las vigilan tanto. Allí desde los 15 años están buscando novio. Sin embargo, aquí con 18 años pueden llevar el novio a la casa. Allí son más malos los padres.

El siguiente relato muestra la trayectoria general de la mayoría:

Yo vine cuando tenía 13 años, ahora tengo 20. No me pareció mal que mi madre se viniera y me dejara porque sabía que venía a trabajar (...) Cuando llegó el momento de venirme, no quería dejar a mi abuela y a mis amigos (...) Aún les echo de menos y deseo volver. Echo de menos mi país (...) dejé la escuela porque quería trabajar (...), quiero trabajar y tener dinero para ir a la República Dominicana de vacaciones, pero solo de vacaciones, aquí hay más trabajo y más dinero, por eso quiero quedarme aquí. (...) La despedida, la salida del país fue emocionante y triste. Deseaba ver a mi madre, pero no podía dejar a mis abuelos (...) Me costó relacionarse con los compañeros los primeros días, porque no conocía a nadie. Después muchos niños se fueron acercando a mí, sobre todo latinoamericanos; pero los de aquí también, y me preguntaban de dónde era, y de dónde venía (...) La relación con los compañeros no fue un problema (...) Con el tiempo he ido oyendo comentarios feos de los chicos de aquí hacia los inmigrantes, sobre todo hacia los africanos, como que 'son unos moros', 'nos invaden' (...) A la clase llegan siempre niños de distintos sitios, y todo el mundo trabaja con todo el mundo en todas las cosas. Solo algunos niños ven mal que haya gente de tantos sitios, diciendo 'España para los españoles'. Muchos otros están contentos de que haya en el aula niños de tantos sitios, con distintas culturas y poder

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

aprender de ellas. A mí también me gustó encontrar gente de distintos sitios, aunque me sorprendió. En el tiempo libre nos contábamos cosas de los distintos sitios, y aprendíamos sobre otras culturas (...) los chicos me gustan de los dos lugares, y me daría igual casarme con uno de aquí que con uno de allí (...) mi mejor amiga es asturiana (española). En el tiempo libre salgo con ella y con otros amigos, dominicanos y españoles (...) aquí se hace casi lo mismo que en la República, ir al cine, ir a comer, bailar, etc. Voy a bailar a locales latinos, pero a esos sitios va gente de todos lados; a veces hay más españoles que latinos; no hay diferencias entre unos otros (...) Me siento muy integrada, no hay diferencias entre cómo son los dominicanos y los canarios. Todos son iguales.

b) Los que vienen y no se adaptan. Este grupo, cuando se produce finalmente el reencuentro con madres, canaliza todo el sufrimiento pasado en forma de agresión hacia ellas: “se extrañan y luego el reencuentro no siempre es el correcto”; “se sienten abandonados por ella, y cuando llegan aquí las acusan de abandono”. Culpan a sus madres de lo mal que lo pasaron y las madres tratan de compensar de nuevo todas estas carencias afectivas con cosas materiales, lo que da mucho poder a los chicos, ya adolescentes, al saber que pueden conseguir cualquier cosa de sus madres. Esto lleva en muchos casos a una pérdida de responsabilidad, a no acatar las normas sociales y comportamientos de desadaptación social y delincuencia: “pierden el respeto mutuo”. Así lo expresa uno de los padres:

Quando los niños llegan, las madres tratan de compensar todas las carencias anteriores y les dan aquí ‘todo junto’, les compran cosas, comida, de todo... Lo que hacen con eso es perjudicarles. Los niños se ponen malcriados y no obedecen. Se hacen rebeldes. Hay madres que dicen ‘ojalá lo hubiera dejado allá’. Hay muchas madres que los han tenido que enviar de nuevo para allá, y allí estudian en la universidad.

Las madres también tienen miedo de que sus hijos no tengan las mismas cosas y las mismas oportunidades que tienen los chicos de aquí, por eso les compran tantas cosas, pero, según los encuestados, eso vuelve a los chicos tiranos, desobedientes e indisciplinados. En otros casos no se adaptan, no les gusta la vida de aquí, echan de menos a sus amigos y familiares con los que han crecido y quieren volver.

Sin embargo, la mayoría no quieren volver, a pesar del choque afectivo y cultural, porque encuentran otros valores sociales más favorables: “Allí se te juzga mucho por

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

la imagen y aquí no. Por ejemplo, si allí llevas un pendiente parece que eres un delincuente.”

Cuando los chicos tienen problemas académicos la adaptación es mucho más difícil. En general, hay acuerdo en que los currículos educativos de aquí son más amplios, para los que los estudiantes dominicanos no vienen preparados: “en Canarias se exige más, mucho más. De la República Dominicana vienen con un nivel o dos menos”. Además, a muchos no les gusta la escuela de aquí: “Las escuelas de aquí creo que no están bien. Hay que adaptarse a lo que dicen los profesores. Ellos van a lo suyo y tratan a todo el mundo igual. No tienen en cuenta de dónde eres, que eres diferente.”

Estos fracasos académicos se unen a veces a experiencias de rechazo por parte de los otros niños: primero porque son nuevos, después porque son extranjeros y finalmente porque son negros. A pesar de que estas actitudes de rechazo se suelen dar solo al principio, a veces solo los primeros días o las primeras semanas, les marcan una forma de estar que en muchas ocasiones condiciona toda la estancia en la escuela: “a mi me decían negro y yo me defendía pegándoles. Nos peleábamos mucho aquí en la escuela”. Sin embargo, todos reconocen que eso fue al principio, antes de que se conocieran mejor: “se peleaban conmigo al principio después que nos hicimos amigos, no”; “al principio nos miraban raro en la plaza.” Una forma de lograr la aceptación o la protección de otros grupos inmigrantes ha sido unirse a las pandillas fuera de la escuela, lo que les predispone a ser absentista y no estudiar.

En general, esas diferencias físicas y culturales, aunque no generan conflictos abiertos susceptibles de ser atendidos individualmente, sino que más bien son conflictos invisibles, van modulando un sentimiento de baja autoestima y de rechazo que culmina con el abandono escolar.

De forma paralela, los chicos y chicas dominicanas quieren parecerse a los chicos de aquí, que han crecido en una sociedad más permisiva, y empiezan a imitarles en aquellos comportamientos poco valorados por la cultura dominicana, como decir palabrotas, o tener un trato menos respetuoso con los mayores, lo que ha obligado a muchas madres a enviarles de nuevo a la República Dominicana. Algunos de ellos, cuando se hacen adultos, suelen volver.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

d) Los que se hicieron mayores y nunca vinieron. Estos chicos se acostumbraron a estar sin sus madres y no quieren venir. Han decidido con sus madres quedarse allí para estudiar. Ellas sienten que necesitan mucho más dinero aquí que allí y así pueden ir a la universidad. Así se suele expresar esta situación: “los otros no quieren venir, viven todos con lo que yo les mando. Están estudiando, les mando casi todo. Yo quiero que hagan su carrera allí que es más barato y luego que vengan”. Otra madre dice: “tengo dos hijas allí en la universidad, de 18 y 19 años, y les mando dinero. Aquí no se estudia, todo es cachondeo, por eso hay más garantías allí”.

Perspectivas de futuro

En general, tanto los chicos más adaptados como los menos añoran su tierra, sienten la ausencia de los familiares que dejaron allí y a pesar de que encuentran muchas similitudes culturales entre la República Dominicana y Canarias, extrañan estilos de vida que, a veces, les dificulta la integración social. A las mujeres les gusta más el estilo cultural y algunos roles que desempeña la mujer allí: “allí se es más coqueto y se ponen ropas más ajustadas. Aquí se es más formal”. Para los adolescentes y jóvenes, por sus edades evolutivas, las modas, los roles de género y el estilo de relación entre chicos y chicas son asuntos muy relevantes.

Yo tengo 20 años, vine cuando tenía 16, mis padres me trajeron. Allí no se estudia tanto como aquí. A la hora de salir, allí se baila, es diferente. Me gusta más aquello y los chicos y chicas de allí. Por ejemplo, para mí la mujer es lo más lindo que Dios ha hecho y lo más sagrado. A mí me gusta decirles cosas bonitas. Los chicos, aquí, no creen en Dios, y cuando salen por la noche conocen a una chica, se acuestan con ella y es una más. Aquí no se enamoran. Allí se trata a la mujer con ternura, aquí no, aquí se resuelve y ya está.

Sin Embargo, las perspectivas de las chicas son con frecuencia distintas; una dominicana de 18 años dice:

Mis amigas son de aquí. Los fines de semana vengo al bar de los latinos, porque me gusta bailar y ver a gente de mi país. Me apetece ver a gente de mi país y sentirme igual, pero no porque me sienta mal con la gente de aquí. Los chicos de aquí se toman las cosas más en serio que los dominicanos. Allí van más a su aire, hoy están contigo y mañana ya no se acuerdan. Yo no le hago a los halagos de los dominicanos, pero tampoco a los de aquí.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Sin lugar a dudas, la diferencia de valores entre una sociedad y otra genera un esfuerzo de adaptación que en unos casos se valora como fuente de progreso y en otros de dificultad. Una dominicana nos cuenta sobre las dificultades que tuvo su hijo con los compañeros de colegio:

Un día vino todo nervioso y me dijo ‘mami ¿yo soy maricón?’ Porque él tenía una novia de Bulgaria y como él estaba acostumbrado a que las novias de allí no se tocan hasta que no te cases..., a lo mejor los amiguitos lo que le decían es que si no hacía nada..., ya él se fue poniendo nervioso...

Estos cambios y dificultades no les ayudan a definir sus metas profesionales y terminan reproduciendo los modelos familiares. Tampoco les ayudan en sus expectativas de futuro y viven entre la ambivalencia de querer estar en los dos sitios a la vez. Sin embargo, sienten que aquí se vive mejor porque tienen más oportunidades laborales. La mayoría se siente bien aquí, a pesar de la añoranza que sienten por su país. Se sienten integrados y no tienen perspectivas cara al futuro.

CONCLUSIONES

Los testimonios de los dominicanos y dominicanas que están en España revelan que el sueño de las dominicanas sigue siendo venir a España, no solo en busca de mejores condiciones económicas para ellas y sus hijos, sino en busca de un desarrollo personal y de liberación de un modelo social de opresión de la mujer. La mayor dificultad es que cuando deciden salir de su país ya han tenido más de un hijo, y esa libertad que anhelan es solo una ilusión en muchos casos, porque tienen que trabajar duramente para poder mantener la economía familiar en la distancia, y ya no les queda tiempo para la realización personal.

En relación al proceso de separación de sus hijos y el coste que ello supone, todas están convencidas de que lo mejor que les pueden dar a sus hijos es un bienestar económico o vital. Por eso les sacrifican, y se sacrifican ellas, marchándose a trabajar a otro país. Inicialmente padecen mucho sufrimiento, pero cuando ven que se concretan algunos beneficios como las remesas o el bienestar familiar, hacen un balance entre estos beneficios y el coste de la separación familiar y piensan que ha merecido la pena.

En muchos casos se logran obtener situaciones de vida, si no como las que soñaron, mejores de las que tenían en República Dominicana, tanto a nivel económico, como

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

afectivo con nuevas parejas y de reconocimiento social. Estos nuevos modelos de mujer están actualmente impactando en sus países de origen, tanto en los mensajes que transmiten a sus familiares y amigas desde aquí como con sus comportamientos cuando viajan a la República Dominicana: exigen derechos en las administraciones públicas; exigen servicios de abastecimiento básicos, como de luz y agua; gestionan cuentas bancarias; contratan a obreros y construyen sus casas; salen a bares con su propio dinero y pagan; y luchan para que se las reconozca como mujeres en una sociedad machista y denuncian la violencia de género.

El impacto que la situación migratoria tiene en sus hijos es diferente. Aunque de forma casi inconsciente, estos chicos y chicas han tenido que vivir varias experiencias traumáticas que se identifican con tres momentos: quedarse sin sus madres cuando estas decidieron emigrar; dejar a sus familiares con los que desarrollaron el apego afectivo durante la infancia y a sus amigos; adaptarse a una nueva cultura con otros valores sociales y a otro sistema educativo. Estos cambios y dificultades no les ayudan a definir sus metas profesionales y terminan reproduciendo los modelos familiares. A veces, el choque de valores culturales les hace tambalearse a la hora de definir sus propios valores, sobre todo en aquellos relacionados con los modelos de familias y la igualdad de género, tanto en chicos como en chicas. Sin embargo, sienten que aquí se vive mejor porque tienen más oportunidades laborales, y en muchos casos ven más oportunidades sociales para la manifestación de la diversidad, la libertad y la tolerancia social. Se sienten integrados aunque no tengan perspectivas de futuro claras.

En relación con el progreso educativo, el fracaso académico, provocado por el absentismo escolar en la República Dominicana y las diferencias curriculares cuando se incorporan al sistema educativo español, les impiden progresar académicamente y abandonan los estudios. El deseo de trabajar tiene mucho peso, porque es el modelo familiar que han tenido. La mayoría de la veces sus padres tampoco pueden mantenerles para que sigan estudiando y motivan a sus hijos para que trabajen. La experiencia migratoria les está permitiendo tener un progreso económico pero menos educativo.

Para un pequeño grupo, la ausencia del contexto afectivo y familiar les lleva a buscar protagonismo en las redes de pandillas callejeras que les predispone al consumo de

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

alcohol, droga y a la delincuencia. Para estos la adaptación ha sido difícil y algunos están en prisión como consecuencia de actos delictivos.

Los elementos analizados, tanto a nivel familiar, como a nivel escolar y social, nos indican necesidades a tener en cuenta en el desarrollo de modelos y políticas educativas. A la vez se convierten en indicadores para el desarrollo de nuevos modelos educativos transnacionales: a) Modelos de educación familiar, que doten a las familias de pautas educativas que ayuden a educar a sus hijos en la distancia y a compensar las carencias afectivas; b) Modelos de educación escolar para compensar las diferencias curriculares; apoyo psicoeducativo para fomentar la integración; fomento de valores educativos y sociales como medida para la retención en la escuela; y c) Modelos de educación social para fomentar en estos chicos y chicas otros valores educativos, comunitarios e igualitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Mujeres Dominicanas de España. AMDE. (1992). *Dominicanas en España. Realidad y testimonio*, Cuaderno 1, diciembre.
- Asociación de Mujeres Dominicanas de España. AMDE. (1993). *Tres mujeres dominicanas en Madrid: sus historias contadas por ellas mismas*. Madrid: AMDE.
- Báez, E. (1994). *Las migraciones Internacionales en la República Dominicana*. Santo Domingo: OEA-Onaplan. Manuscrito inédito.
- Cabrera, L., Montero-Sieburth, M., & Carro, L. (2008). Transnational migrations and community development of dominicans: civic responses to integration, globalization, social networks, and schooling in the Canary Islands. Session for the American Educational Research Association Meeting in Nueva York. U.S.A., March, 24-28, 2008.
- Escrivá, A. (2000). The position and status of migrant women in Spain. En F. Anthias & G. Lazaridis (Eds.), *Gender and Migration in Southern Europe. Women on the Move* (pp. 199-225). Oxford, New York: Berg.
- Gallardo Rivas, G. (1994). Pocas palabras para tan largo camino. Biografía sobre la mujer dominicana en la migración internacional. *Género y Sociedad*, 1(3), 70-83.
- Gallardo Rivas, G. (1995). *Buscando la vida. Dominicanas en el servicio doméstico en Madrid*. Santo Domingo: CIPAF-IEPALA.
- Gregorio Gil, C. (1996). La consolidación de grupos domésticos transnacionales: un análisis de la emigración de mujeres dominicanas a la comunidad de Madrid desde antropología de género. *Género y Sociedad*, 4(1), 1-62.

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

- Lilón, D. & Langigua, J. (2004). Dominican Transmigrants in Spain. En E. Sagas & S. Molina (Eds.), *Dominican Migration: Transnational Perspectives* (pp. 134-153). Tampa, FL: University Press of Florida.
- Montero-Sieburth, M., Cabrera Pérez, L., & Carro, L. (2009). Estudio sobre la migración de mujeres dominicanas hacia Europa: vivencias de sus realidades en las Islas Canarias. En M. Golías Pérez & B. Fernández Suárez (Eds.), *Las migraciones en España. Actas del VI Congreso sobre las Migraciones en España* (pp. 1298-1310). La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Montero-Sieburth, M., Cabrera Pérez, L. & Espínola Mesa, C. (2010). The Effects of Globalization and Transnationalism on Policies and Practices in the Education of Latinos in the U. S. and Latin Americans in Spain. En E. G. Murillo, S. A. Villena, R. Trinidad Galván, J. Sánchez Muñoz, C. Martínez & M. Machado-Casas (Eds.), *Handbook of Latinos and Education. Theory, Research, and Practice* (pp.135-156). Abingdon, Oxford : Routledge.
- Oso, L. (1998). *La migración hacia España de las mujeres jefas de hogar*. Madrid: Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Oso, L. y Malín, S. (1993). Choque de cultural: el caso de las inmigrantes dominicanas en la Comunidad Autónoma de Madrid. *Sociedad y Utopía*, 1, 193-200.
- Pimentel, A. (2001). Dominicanos en España. Los Dominicanos en Barcelona. *Scripta-Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(65).
- Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating Identity in a Globalized World. En M. Suárez-Orozco & D. Baolian Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization. Culture and Education in the New Millennium* (pp. 173-202). Berkeley, CA: University of California Press and the Ross Institute.
- Sorensen, N. (2002). Narratives of longing, belonging and caring in the Dominican Diaspora. En J. Besson & K. Fog Olwig (Eds.), *Caribbean Narratives of Belonging. Fields of Relations, Sites of Identity* (pp. 222-242). Oxford, GB: MacMillan Caribbean.
- Sorensen, N. (2004). Globalización, género y migración transnacional. El caso de la diáspora dominicana. En A. Escribá & N. Rivas (Eds.), *Migración y desarrollo. Estudios sobre remesas y otras prácticas transnacionales en España* (pp. 87-108). Madrid: Consejo Superior de investigaciones científicas. Instituto de estudios sociales de Andalucía.
- Sagas, E., & Molina, S. E. (Eds.). (2004). *Dominican Migration: Transnational Perspectives*. Tampa, FL: University Press of Florida.
- Sassen, S. (2015). *Strategic Instantiations of Gendering: Global Cities and Global Survival Circuits. Presentation in International forum on Remittances*, Washington, D. C. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237812372_STRATEGIC_INSTANTIATIONS_OF_GENDERING_GLOBAL_CITIES_AND_SURVIVAL_CIRCUITS

Cabrera-Pérez, L.

MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA REUNIFICACIÓN FAMILIAR

Voluntariado Madres Dominicanas & Voluntariado Integración Colectivos Internacionales, VOMADE-VINCIT (2007). *Mujeres inmigrantes: el corazón peregrino*. Madrid: VOMADE-VINCIT.

Weyland, K. (2004). Dominican Women “con un pie aquí y otro allá”: Transnational Practices at the Cross Road of Local/Global Agendas. En E. Sagas, & S. Molina (Eds.), *Dominican Migration: Transnational Perspectives* (pp. 154-176). Tampa, FL: University Press of Florida.

Autores / Authors

Saber más / To know more

Lidia Cabrera Pérez

Lidia Cabrera Pérez, profesora titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de La Laguna. Desarrolla su docencia en la Facultad de Educación en distintos títulos de grado y postgrado. Actualmente dirige el programa de Doctorado en Educación. Su investigación se ha desarrollado en torno a las líneas de “abandono y rendimiento académico” y “educación intercultural”. Sus publicaciones giran alrededor de esos tópicos, destacando la colaboración en el “Handbook of Latinos and Education”. Ha participado en diferentes proyectos con otras universidades nacionales e internacionales y realizado estancias largas en la Universidad de Amsterdam, Universidad de Lisboa y Universidad de Massachusetts-Boston.



[0000-0003-0346-2078](https://orcid.org/0000-0003-0346-2078)



<https://goo.gl/X2jFN9>

**LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS DE MELILLA.
ANÁLISIS DE SU SITUACIÓN Y PROPUESTA DE FORMACIÓN
SOCIOEDUCATIVA**

*THE UNACCOMPANIED FOREIGN MINORS OF MELILLA. ANALYSIS OF
THEIR SITUATION AND PROPOSAL OF SOCIO-EDUCATIONAL TRAINING*

Sánchez-Fernández, Sebastián⁽¹⁾, Milud-Ahmed, Yasmina⁽²⁾, Mohamed-Abdel-lah, Asma⁽²⁾, Mohamed-Abdelkader, Nadia⁽²⁾ & Mohamed-Mohamed Berkan, Nadia⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar

⁽²⁾ Universidad de Granada. Estudiantes del Grado en Educación Social

Recibido | Received: 02-08-2017

Aprobado | Approved: 15-09-2017

Publicado | Published: 09-10-2017

Correspondencia | Contact: Sebastián Sánchez Fernández | ssanchez@ugr.es

 0000-0002-5367-4055

RESUMEN

Palabras clave

Menores
extranjeros no
acompañados

Frontera sur de
Europa

Formación de
minorías
marginadas

Educación Social

Introducción: El objetivo fundamental de este trabajo es conocer la realidad que viven los menores extranjeros no acompañados en Melilla con la doble finalidad de elaborar una propuesta de formación para ellos y de concienciar a la ciudadanía en general, y particularmente a la melillense, sobre su situación.

Metodología: Hemos analizado el marco legal correspondiente y, para el estudio de campo, los hemos entrevistado siguiendo un guión semiestructurado.

Para completar el conocimiento de la realidad, hemos entrevistado a varios ciudadanos de Melilla con la finalidad de conocer su percepción y valoración sobre estos menores que viven en la ciudad. También hemos utilizado una entrevista semiestructurada.

Para ambos colectivos hemos utilizado una selección intencionada de los participantes, buscando su disponibilidad para la colaboración y su compromiso de sinceridad, criterios que han condicionado significativamente su selección, especialmente en el caso de los menores.

Resultados: Hemos constatado las carencias y dificultades que viven los menores extranjeros no acompañados en Melilla, que en muchos casos no se solucionan por parte de las instituciones encargadas de su tutela al amparo de la legislación específica. Igualmente, se aprecia una gran diferencia entre las opiniones de los propios menores y la de los ciudadanos melillenses sobre su situación, lo que refuerza los casos de exclusión y marginación.

Conclusiones: El estudio de la situación de estos menores, contrastando las versiones que ellos nos han dado con las que ofrecen los ciudadanos melillenses, analizándolas a la luz del marco legal y de los principios educativos que rigen su atención escolar y social, nos ha permitido elaborar una propuesta formativa para los menores y reclamar la necesidad de hacer otra para los ciudadanos melillenses.

ABSTRACT

Keywords

Unaccompanied foreign minors

Southern border of Europe

Marginalized minority training

Social Education

Introduction: The main objective of this work is to know the reality that unaccompanied foreign minors live in Melilla with the dual purpose of developing a training proposal for them, and of raising awareness about their situation among citizens in general, but specifically among those of Melilla.

Methodology: We analyzed the corresponding legal framework and, for the field study, we interviewed them following a semi-structured script.

To complete the knowledge of the reality, we interviewed several citizens of Melilla with the purpose of knowing their perception and appraisal on these children who live in the city. We also used a semi-structured interview.

For both groups we used an intentional selection of the participants, seeking their availability for collaboration and their commitment to sincerity, criteria that significantly determined their selection, especially in the case of the minors.

Results: We have verified the shortcomings and difficulties experienced by unaccompanied foreign minors in Melilla, which in many cases are not solved by the institutions responsible for their protection under the specific legislation. Likewise, there is a great difference between the opinions of the minors themselves and that of the citizens of Melilla about their situation, which reinforces the cases of exclusion and marginalization.

Conclusions: The study of the situation of these children, contrasting the versions offered by the minors and by Melilla citizens, and analyzing them in the light of the legal framework and of the educational principles that govern their school and social attention, allowed us to design a training proposal for these minors, and to demand the necessity of designing another for the citizens of Melilla.

INTRODUCCIÓN

La situación que se produce en Melilla por la presencia de los menores extranjeros no acompañados es muy compleja, son menores cuyas vidas están marcadas por la pobreza, el abandono, el abuso y la desesperación por encontrar un futuro más próspero utilizando a Melilla como una ciudad de paso, puesto que su verdadero objetivo es conseguir llegar a la Península y a otros países de Europa.

El escenario se agrava por la falta de comprensión y de empatía que se produce hacia ellos, y por la desconfianza y los estereotipos y prejuicios negativos predominantes

por parte de los ciudadanos melillenses hacia este colectivo de menores (Segura, Alemany & Gallardo, 2017).

Siguiendo a Lázaro (2007), se trata de contextualizar la situación que se ha creado estos años en el país buscando un equilibrio entre el derecho de extranjería y el interés del menor extranjero no acompañado, que vincula el inicio de la llegada de estos menores al Reglamento de Extranjería de 1996 y a otras normativas que atendían y amparaban la situación de dichos menores.

Mason (2003) define el perfil de este colectivo como jóvenes marroquíes mayoritariamente, de entre 15-18 años que vienen a España en busca de una mejor vida, en algunos casos de forma voluntaria y en otros motivados por sus familiares. No obstante, su perfil varía al ser menores que proceden de países vulnerables y empobrecidos, como Marruecos, Argelia, Sahara y de África (Senegal, Congo, Mali,...). En muchos casos terminan hacinados en centros de toda la Península española, Islas Canarias, y en las ciudades de Ceuta y Melilla en busca de amparo y protección jurídica. Según la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales de Canarias¹ durante años han estado llegando a la isla entre 40 y 50 menores diariamente.

Por su parte, la Organización Save the Children y la Universidad Pontificia Comillas de Madrid advierten en el Seminario de Formación sobre “Protección Jurídica de los Menores Extranjeros No Acompañados” en 2004, como recoge Lázaro (2007), de la presencia de menores que no atienden a las características descritas de forma general y de la existencia de otras características tales como:

- Niñas menores extranjeras no acompañadas.
- Menores solicitantes de asilo.
- Menores que padecen de alguna enfermedad mental.
- Menores de la calle.

En Melilla, la Asociación Harraga desempeña labores socio-educativas con menores extranjeros no acompañados. El activísimo de esta asociación ha dado a conocer la situación en la que se encuentran dentro del contexto socio-demográfico de la ciudad para de este modo intervenir con ellos a través de lo que llaman “amistad pedagógica”, buscando alcanzar una relación de confianza con los menores en situación de desamparo y casi en desprotección.

¹ http://www.gobiernodecanarias.org/principal/temas/servicios_sociales

López Azcona (2008) afirmaba que en España había 33.000 menores dependientes directamente de los fondos del Estado, constituyendo “cifras dramáticas y desubicadas”. Progresivamente este grupo social se ha convertido en un colectivo en auge, demandándose por la sociedad la necesidad de su atención social, jurídica, asistencial y psicológica, sobre todo al conocerse deficiencias en la atención de sus necesidades en muchas ocasiones.

Partiendo de UNICEF² y del Consejo General de Abogacía Española, Lázaro (2007) define así las características de estos menores: proceden de un Estado no miembro de la Unión y que se introduce en Europa sin la compañía de un adulto, o son abandonados una vez dentro de un Estado miembro de la Unión Europea.

Por su parte, Bravo Rodríguez (2005) señala los siguientes rasgos en el perfil dominante de los menores extranjeros que llegan a España: Varones, tienen muchos hermanos, proceden de Marruecos, tienen deseos de mejorar su situación personal y familiar, mantienen cierta relación con su familia de origen, rechazan la escolarización para obtener una formación profesional, conocen las leyes y el sistema de protección que tienen, vienen con una imagen idílica de los países de destino y se encuentran con una realidad muy diferente.

Respecto a estas realidades, según la Convención de los Derechos de los Niños, aprobada por la Asamblea General de la ONU, el 20 de noviembre de 1989, en su art.19 se refiere al maltrato infantil, estableciendo la obligación de los Estados a proteger a los niños, como “Toda forma de violencia, prejuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentra bajo la custodia de sus padres, de un tutor, o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo”. En la legislación española, el artículo 172 del Código Civil, define el desamparo como “Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuada ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de las necesidades moral o materia”.

La asociación Harraga (2016) especifica los tipos de violencia que sufren estos menores en la ciudad de Melilla: “poblacional, entre iguales, policial, mediática,

² <https://www.unicef.es>

sanitaria, sexual y documental” (pp. 51-59), señalando las características esenciales de cada una:

Violencia Poblacional: Se refiere a aquella violencia que ejerce la población melillense sobre estos menores, ya sea directa o indirecta, de forma verbal y/o física.

Violencia entre iguales: Es aquella que el menor sufre por parte de otro menor (agresión física o verbal). Estos menores al encontrarse en otro país con marcadas diferencias sociales y económicas respecto al suyo, llegan a sufrir este tipo de violencia por parte de otros menores de la ciudad.

Violencia policial: Es aquella que el menor sufre por las autoridades de la seguridad de la ciudad o por la inadecuada atención que estos les prestan.

Violencia mediática: Referida a la manipulación de la información que ejercen algunos medios de comunicación sobre los ellos, a pesar de estar obligados por sus principios mediáticos a garantizar la máxima objetividad, lo que no siempre se cumple.

Violencia sanitaria: El Real Decreto- Ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones, el artículo 3 referente al capítulo I, manifiesta que todos los extranjeros menores de 18 años recibirán asistencia sanitaria, lo que, según Harraga, no siempre ocurre.

Violencia sexual: La asociación señala que muchos niños afirman que algunos de los ciudadanos abusan sexualmente de ellos y a cambio les ofrecen cobijo, dinero y drogas.

Violencia documental: Se trata de los engaños que sufren durante los trámites burocráticos, así como de los vacíos legales detectados respecto a los derechos del menor; por ejemplo, cuando se ven obligados a abandonar el centro el mismo un día que cumplen la mayoría de edad sin ser informados absolutamente de ello ni asesorados sobre su nueva forma de vida.

La Convención sobre los Derechos del Niño, firmada en Nueva York el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, constituyó el

primer instrumento jurídico convencional con fuerza vinculante en el que, de una manera global y genérica, se reconocían los mecanismos de protección al efecto. A partir de ella, comienza un importante desarrollo legislativo relativo al reconocimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia y su protección.

En el ámbito español, entre la normativa específica más relevante sobre la salvaguarda de la infancia destaca la propia Constitución de 1978, que establece la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la infancia. Por su parte, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, en su artículo 21, establece que:

Todos los servicios, hogares funcionales o centros dirigidos a menores, deberán estar autorizados y acreditados por la entidad pública. La entidad pública regulará de manera diferenciada el régimen de funcionamiento de los servicios de acuerdo con sus disposiciones, prestando especial atención a la seguridad, sanidad, número y cualificación profesional de su personal, proyecto educativo, participación de los menores en su funcionamiento interno, y demás condiciones que contribuyan a asegurar sus derechos. (...) A los efectos de asegurar la protección de los derechos de los menores, la entidad pública competente en materia de protección de menores deberá realizar la inspección y supervisión de los centros y servicios semestralmente y siempre que así lo exijan las circunstancias (...).

Por su parte, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores, en su artículo 3 recoge que para los menores de 14 años:

Se le aplicará lo dispuesto en las normas sobre protección de menores previstas en el Código Civil y demás disposiciones vigentes. El Ministerio Fiscal deberá remitir a la entidad pública de protección de menor testimonio de los particulares que considere precisos respecto al menor, a fin de valorar su situación, y dicha entidad habrá de promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquel. El protocolo tiene por objeto establecer las pautas de coordinación relativas a los procesos de identificación, determinación de su edad y puesta a disposición de la entidad pública de protección de menores, así como lograr el adecuado funcionamiento del Registro de Menores Extranjeros No Acompañados (MENA), de acuerdo con el artículo 215 del Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. Todo ello, con un enfoque de garantía de interés superior del menor.

En el ámbito autonómico, por ejemplo, la Ley 1/1.998 de 20 de Abril, de la Comunidad Autónoma de Andalucía, de los Derechos y Atención al Menor, en el Título II, sobre la protección del/la menor en su Capítulo I, art.18 nos indica que:

Las Corporaciones Locales de Andalucía son competentes para el desarrollo de actuaciones de prevención, información y reinserción social en materia de menores, así como para la detección de menores en situación de desprotección y la intervención en los casos que requieran actuaciones en el propio medio

También en el artículo 9 se indica que hay que fomentar “La permanencia del menor en el propio entorno familia”, y en el artículo 20 cita las “Medidas de prevención y de apoyo a la familia contando con la colaboración de los servicios sociales comunitarios”. Así mismo, al dirigirse este Programa a menores con familias en situación de riesgo, señala que es de aplicación el artículo 22.2 de esta misma Ley, que obliga “a la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de intervención social individual y temporalizado”.

En cuanto a la singularidad de Melilla respecto al tema que nos ocupa, se trata de una ciudad que forma parte de la frontera sur de Europa (Villena, 2016), situada en el norte de África, con manifiesta diversidad cultural y un territorio compuesto por 12 km², tiene una población de 86.026 habitantes según el censo poblacional del Instituto Nacional de Estadística de 2016. Aunque su extensión es pequeña, 9 kilómetros del perímetro terrestre se encuentran vallados desde 1993. Esta valla se ha ido reforzando progresivamente aunque continúa siendo el medio por el que la mayoría de los inmigrantes en situación irregular realizan su entrada. Actualmente hay cuatro pasos fronterizos, Beni-Enzar, Farkhana, Barrio Chino y Mariguari, siendo en los dos primeros donde se produce casi todo el contrabando regulado.

Como afirma Hassan Yahia (2013), Melilla cuenta con las características y requisitos excelentes para poder establecer relaciones culturales igualitarias que favorezcan la comunicación, participación, cooperación y el respeto a la diversidad cultural.

La democracia se pone en cuestión cuando las variables como la cultura, la etnia, la raza y la diversidad son instrumentalizadas para dar privilegios y ventajas a ciertos grupos y rechazar o minorizar a otros, entonces la capacidad de ofrecer igualdad de oportunidades se convierte en un reto importante para la democracia y la sociedad. La historia nos enseña que todo ser humano tiende, de forma innata, a reaccionar contra toda forma de dominación y exclusión, y tiene un deseo intrínseco de libertad (Hassan Yahia, 2013, p. 101).

EL PROBLEMA/OBJETO DE ESTUDIO

La presencia creciente de los menores extranjeros no acompañados en Melilla constituye en la actualidad una grave preocupación para las Administraciones, las ONG y también para gran parte de la ciudadanía, pudiendo decirse que es uno de los principales retos con los que se enfrenta la política migratoria española y, con ella, la sociedad española, especialmente la melillense.

Esta realidad es compleja y peligrosa ya que los niños arriesgan sus vidas intentando colarse en un barco que los lleve a la península (*risky*³) con el objetivo de conseguir una mínima calidad de vida, que sienten no poder tener en sus países de origen debido a las carencias básicas que presentan sus vidas allí. Así mismo, una vez que se produce su entrada a la Melilla, sufren mucho en su día a día debido a la exclusión del sistema educativo, la extinción de los permisos de residencia a la mayoría de edad, a la violencia y las malas condiciones generales de los centros de acogida. En el caso de Melilla, el centro de La Purísima acoge, según los datos presentados recientemente (Harraga, 2016) por la Consejería de Bienestar Social, a 540 menores que están tutelados por la Ciudad Autónoma de Melilla, lo que pone de manifiesto la masificación del centro, cuya capacidad es de 180 personas. Debido a esta masificación, diversas aulas de actividades han tenido que ser transformadas en dormitorios.

OBJETIVOS

1. Conocer la situación en la que viven los menores extranjeros no acompañados de Melilla, así como las motivaciones de su migración y sus aspiraciones futuras.
2. Dar a conocer la situación de estos menores, especialmente a los ciudadanos de Melilla, explicando sus condiciones de vida.
3. Elaborar una propuesta de programa de formación integral para estos menores.

MÉTODO

Participantes

Nuestros informantes han sido ocho personas, cuatro para la entrevista dirigida a ciudadanos melillenses, varones que llevan viviendo dos o más años en Melilla, cuyas edades oscilan entre los 22 y los 40 años, que han sido seleccionados porque conocen la problemática de los menores extranjeros no acompañados y la situación en la que se encuentran en Melilla. Se invitó a varias mujeres a que participaran pero declinaron hacerlo.

³ Riesgo, palabra coloquial que usan los menores extranjeros no acompañados para denominar una de las formas más habituales que tienen para intentar acceder a la península, saltar arriesgando sus vidas a los barcos.

Se ha aplicado otra entrevista a cuatro menores extranjeros no acompañados, tres del Centro Educativo Residencial de Menores "Fuerte Purísima" y uno que vive y reside en la calle. Las edades están comprendidas entre 14 y 17 años, siendo también todos varones. Todos son de origen marroquí aunque de diferentes zonas geográficas, uno es de Fez y su idioma natal es el árabe dariya ("coloquial" en castellano), y el resto son de la zona del Rif (Nador, Monte Arruit y Farhana), cuyo idioma natal es el amazight, lengua bereber utilizada en la zona del Rif. El motivo de que no hayan participado menores mujeres es que no hemos conocido a ninguna.

Estos cuatro menores se encuentran en situaciones familiares muy complejas y buscan entrar a Melilla para que se les facilite el acceso a la Península española o a países vecinos de la Unión Europea, sobre todo Francia o Alemania o Inglaterra, en busca de trabajo y mejores condiciones socio-económicas, ya que consideran que en su país de origen "no hay futuro". Todos tienen hermanos y provienen de familias pobres y casi sin recursos económicos. Los cuatro participantes tienen contactos en los países a los que quieren llegar, amigos y familia. Uno de los cuatro utiliza el *risky* como medio para poder colarse en el barco y así acceder a la Península, el resto espera recibir el papel de residencia y así poder emigrar de forma legal.

Los menores que llegan de la zona Norte de Marruecos (desde Nador, Farkhana o Aroui) tienen muchos conflictos en el centro con los menores que llegan de otras ciudades marroquíes, especialmente Fez, estableciendo distancias y creando bandas para diferenciarse según la zona geográfica de origen, lo que aparece explícitamente en las entrevistas. Los cuatro han llegado a Melilla "colándose" por la frontera.

Instrumento

El instrumento utilizado con los menores extranjeros ha sido una entrevista semiestructurada con 13 ítems abiertos previamente incluidos en el guión inicial, a las que se les han ido añadiendo algunas que han surgido durante el desarrollo de la entrevista (V. Anexo 1). Hemos pretendido obtener informaciones y opiniones sobre diferentes aspectos relacionados con nuestro tema de estudio, dejando un margen de respuesta a los entrevistados para que contesten matizando lo que consideraran oportuno (Olaz, 2016).

La entrevista dirigida a los ciudadanos de Melilla ha sido una entrevista no directiva y abierta en la que los participantes respondían a 13 preguntas (V. Anexo 2). En este tipo de entrevista se favorece la comunicación dejando hablar libremente y de manera personal al entrevistado haciéndole sentir cómodo (Vallés, 2014).

La información recogida en todas las entrevistas ha sido completada mediante la observación de su desarrollo (Meneses & Rodríguez, 2011). En todos los casos, se ha utilizado una grabadora de audio, previamente aceptada por los entrevistados, a los que se les han garantizado los principios éticos de la investigación cualitativa (Charmaz, 2011).

Procedimiento

La primera toma de contacto que se tuvo con los menores participantes fue aproximándonos a ellos en su situación natural en la calle. Les planteamos nuestros objetivos, lo que pretendíamos conocer y para qué. Sentados cómodamente en una plaza del centro de la ciudad realizamos la entrevista a tres de nuestros informantes. Aunque el ambiente creado era relajado, percibimos entre los transeúntes algunas miradas desafiantes, que resultaron incómodas y desconcertantes para los menores. El otro menor informante se encontraba en las inmediaciones de Melilla La Vieja⁴, nos acercamos a él y le preguntamos si podíamos hacerle una serie de preguntas.

En todos los casos se dieron las mismas instrucciones a todos los participantes, haciéndoles conscientes de que las entrevistas serían registradas mediante grabadora de voz. Una vez esto, los participantes dieron su consentimiento de modo expreso, consciente y libre para la realización del presente trabajo de investigación.

El procedimiento que se utilizó con los ciudadanos melillenses informantes fue el mismo. En todo momento y en todos los casos estos participantes se sintieron cómodos y con total libertad para expresar sus pensamientos.

Recogida la información, procedimos a realizar una transcripción de cada una de las entrevistas para posteriormente realizar su codificación y finalmente su interpretación.

⁴ Barrio histórico situado en el nordeste de la ciudad, cercano al puerto y al espigón, desde donde muchos de estos menores tienen su morada e intentan el *riski* (V. nota 3).

RESULTADOS

Obtenidos en las entrevistas con los menores extranjeros no acompañados

Nuestros informantes nos dicen que la mayoría de los menores que conocen no llevan más de un año en Melilla. Tres de los entrevistados han llegado a Melilla con una edad entre 15 y 16 años, el cuarto nos dice que tiene “17 años y medio”. Todos han entrado en Melilla por la frontera, dos de los participantes vienen de Monte Aroui, uno de ellos de Fez y el otro de Farkhana. Uno de ellos explicita que ha entrado a Melilla “corriendo por la frontera”.

En cuanto al número de hermanos que tiene cada uno, tres de los entrevistados tienen tres hermanos y uno tiene seis. Todos han estado en el Centro Educativo Residencial de Menores “Fuerte de la Purísima Concepción”, uno de ellos dice haber estado “sólo y directamente en ese centro”; y uno de ellos nos confiesa que hace *riski* y toma sustancias psicoactivas.

Uno de los entrevistados piensa que los melillenses en general suelen mirarlos mal y los discriminan mientras que tres de los participantes dicen que los melillenses los tratan bien.

Los cuatros entrevistados piensan que en Marruecos no hay futuro, por eso se vienen a Melilla. Además, nos indican que, en general, las familias de los menores que conocen saben que sus hijos están en Melilla y tienen contactos con ellos. Ninguno de los entrevistados tiene permiso de residencia aunque tres de ellos están a la espera del permiso de residencia.

Todos los entrevistados dicen tener familiares o amigos en algún lugar de Europa y que la mayoría de las redes familiares que tienen se encuentran en países como España, Inglaterra y Francia. Concretamente, la mitad de los participantes que tienen redes de apoyo en Europa las tienen en España.

Tres de los informantes están realizando un curso en la Unión General de Trabajadores. Uno de ellos dice que “estudia formación en la UGT, nos dan un diploma y ya tenemos algo para nosotros”.

Respecto a la violencia policial hacia ellos, sólo uno de los menores entrevistados manifiesta haber tenido problemas con la policía.

Obtenidos en las entrevistas a los ciudadanos melillenses

Los cuatro participantes manifiestan la necesidad de mejorar el conocimiento que tiene la población melillense sobre los menores extranjeros no acompañados. Respecto a la desconfianza hacia ellos, todos los entrevistados creen que la desconfianza hacia estos menores sí está presente en la sociedad por motivos como la falta de control que hay en las calles de la ciudad, los estereotipos y prejuicios creados por el desconocimiento y la falta de formación, así como por la falta de modales educados que tienen estos menores. Todo ello hace que la sociedad se sienta insegura e incómoda por la apariencia física que presentan.

Un entrevistado manifiesta “Sí, se les trata con desconfianza porque en muchos casos los menores suelen acarrear problemas a la gente, roban o actúan de malas maneras o siempre están pidiendo; bueno no tienen qué comer pero sí es verdad que suelen tratarlos con desconfianza”. Otro informante dice “Yo creo que los melillenses ven a los menores como algo peligroso, como unos individuos que nos vienen a robar, o que nos vienen a hacer algo malo; pero yo creo que más que nada es por la apariencia, porque la mayoría de ellos están en la calle y por ello no van muy limpios; también porque no los conocen, porque no saben más allá de lo que ven”.

La mitad de los participantes sí creen que los menores extranjeros no acompañados constituyen una influencia negativa para la ciudad, debido en parte a la mala gestión del centro de acogida y al tipo de vida que llevan (delincuencia, peleas y robos entre ellos, riski, etc.). Todo ello les crea inseguridad y les ofrece un futuro incierto. No obstante, la otra mitad de los entrevistados cree que estos menores no aportan una influencia negativa para la ciudad sino que son los ciudadanos los que se dejan llevar por prejuicios y estereotipos, teniendo así una imagen distorsionada de los menores.

Tres de los entrevistados piensan que las instituciones no están haciendo su trabajo de forma adecuada y que los profesionales deberían tener una preparación específica para poder tratar a estos menores. Señalan la necesidad de coordinación y de un equipo multidisciplinar (educadores sociales, psicólogos, monitores, etc.). Uno de los entrevistados cree que la Consejería de Bienestar Social está haciendo su trabajo de manera adecuada y que los centros de menores se deben hacer responsables de los horarios de estos niños.

Un informante manifiesta “Voy a contestar desde mi experiencia, a los centros de menores les faltan muchísimos especialistas: Educadores sociales, psicólogos, maestros, monitores, etc., pueden tener el título pero realmente no están preparados o no ejercen su función como deberían. El tiempo que he estado en el Baluarte Centro Educativo de Reforma de Menores he comprobado que no están preparados para sacar adelante a un niño con un problema determinado, para una reinserción social como debería. He visto niños que han entrado con problemas de intento de violación y han salido de la misma manera”.

Todos los participantes creen que el personal del centro que acoge a estos menores no está lo suficiente preparado. Uno de ellos justifica y refuerza su respuesta afirmando que si hay presencia de menores en la calle es porque los profesionales de la institución no realizan su labor de manera adecuada, no solo por su escasa formación sino también movidos por sus prejuicios personales.

Otro entrevistado nos dice “Para nada. Yo creo que las instituciones implicadas (no sólo el centro “La Purísima”) se están equivocando con los menores extranjeros no acompañados; lo están haciendo muy mal. Me baso en que realmente llevan años y años y no paran de cambiar consejeros y demás pero no se les ha dado una solución buena, o sea, algo fiable y firme, porque realmente en el centro hay cosas que no están bien hechas. Aparte de eso, no hay una solución clara y fácil para el tema de los menores”.

En cuanto a la marginación en la que viven, todos los entrevistados afirman que estos menores sí la sufren. Así mismo, los resultados reflejan que los informantes creen que esta marginación la sufren por diversas vías de valoración: Uno dice que es, sobre todo, por la apariencia física (niños desaliñados, falta de higiene, etc.); dos afirman que la principal marginación viene dada por parte de la Ciudad Autónoma de Melilla como institución obligada a su tutela según sus competencias al respecto; y otro entrevistado opina que otra vía que favorece la marginación que se produce en la ciudad es por lo que publican los medios de comunicación sobre ellos.

Otro informante nos dice “Bueno, en el tema de las agresiones y la violencia policial, por ejemplo, la violencia física hacia los menores es un hecho que está comprobado en la literatura científica desde hace décadas; por ejemplo, en Brasil los escuadrones de la muerte estaban formados por grupos policiales, lo que pasa es que es un hecho

que más que denunciarlo es algo que se da por hecho. Por eso es necesario denunciar todo tipo de violencia física y emocional que sufren los menores, no solamente por las autoridades que supuestamente son los que deberían protegerlos sino también por parte de la población”.

Sobre las leyes que amparan a los menores extranjeros no acompañados, los resultados obtenidos son muy semejantes. Los cuatros entrevistados están de acuerdo con que la Ciudad Autónoma de Melilla acoja a estos menores, también coinciden en que la labor que está ejerciendo la ciudad es errónea e insuficiente. Uno nos dice “Estoy de acuerdo con que existan los Centros de Menores pero con una forma diferente, que estén gestionados con un ambiente más familiar, que se sientan como una familia y se les dé ese calor y sobre todo que se les dé una alternativa, porque el problema que hay en Melilla en el centro de menores es que a los niños que llegan no se les da una alternativa clara de futuro. No saben realmente si al final van acabar estudiando, acabando su trayecto previsto, con su documentación y demás o al cumplir los 18 años van acabar en la calle. Como no lo saben y al conocer la incertidumbre de otros que han pasado por allí y han acabado en la calle a los 18 años, pues piensan que ‘antes de quedarme a esperar mi muerte, pues cojo, me voy a la calle, me arriesgo a colarme en el barco y a buscarme la vida porque no me dan otra solución’ ”.

Sobre esta cuestión, dos de los entrevistados destacan que existe un vacío legal en el momento que estos menores cumplen los 18 años, debido a que finalizan su estancia en la Institución correspondiente con un futuro totalmente incierto. A su vez, uno de los participantes reclama la necesidad de una ley que permita a los educadores de la institución establecer el horario de entrada y salida de los menores, así como la posibilidad de acompañarlos en aquellas actividades que se realicen fuera del centro. Uno de los entrevistados también expresa su desacuerdo con la legislación actual sobre el tema.

Respecto a la dificultad de adaptación que tienen los menores, uno de los entrevistados piensa que se deberían crear centros en Marruecos y reinsertarlos allí, tres de los entrevistados creen que los menores tienen dificultades de adaptación por la cultura de donde ellos vienen, que la denomina *la cultura de calle*, y porque no conocen los idiomas mayoritarios en la ciudad, español y tamazigh.

En cuanto a su formación, ninguno de nuestros informantes está a favor de la segregación de los menores extranjeros no acompañados en un solo grupo diferente de los demás. Uno de los entrevistados cree que no se adaptan a las leyes porque no tienen conocimiento sobre ellas, y que hay que darles las mismas posibilidades a la hora de encontrar trabajo que a cualquier otro ciudadano. Un entrevistado opina “Hay que mezclarlos con otros grupos pero la proporción debe ser muy pequeña, porque si hay muchos retrasaran el ritmo de la clase, para ello se debe realizar un trabajo previo con los menores, pero si no están llevando comportamientos de aceptar las normas, el problema es la libertad que tienen y la dificultad que existe a la hora de que estos menores se adapten y acepten las normas y reglas”.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Conclusiones

El estudio realizado nos ha ayudado a conocer la situación en la que viven en Melilla los menores extranjeros no acompañados, destacando como característica esencial su exclusión y marginación socioeducativa. Sobre ello se observan grandes diferencias entre la opinión de los propios menores y la de la ciudadanía melillense, que refleja el rechazo mayoritario hacia este colectivo.

Hemos detectado que estos menores se sienten excluidos de la sociedad y desamparados por las leyes y las instituciones que teóricamente están para protegerlos, ya que no les ofrecen los cuidados suficientes ni cuentan con los profesionales con la cualificación necesaria para atenderlos adecuadamente y facilitar su desarrollo educativo y social.

Se constata que la Ciudad Autónoma de Melilla, como principal institución con competencias para su tutela, no cuenta con los medios materiales ni con los recursos humanos necesarios para una intervención de atención integral eficaz con estos menores, que buscan un futuro mejor y, al encontrarse parcialmente desatendidos en Melilla, intentan marchar a la península o a otros países europeos para cumplir sus objetivos y buscar mejores servicios de amparo y protección.

Resulta evidente que la Consejería de Bienestar Social y la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales de la Ciudad Autónoma, junto con la Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración del Gobierno de España deben tomar cartas en el asunto y

abordar la problemática ofreciendo soluciones para la estancia de estos menores, que pasan a formar parte de nuestra sociedad mientras estén en España. Consideramos que es necesario hacerles sentir que son parte de la ciudadanía melillense y no fomentar la discriminación y la exclusión de la sociedad, sólo así se conseguirán paliar las valoraciones negativas y el rechazo hacia ellos que hemos detectado entre las respuestas de los melillense participantes en el estudio, lo que pone de manifiesto otra de las dificultades con la que se encuentran los menores: la sociedad melillense los percibe como “peligrosos” y, por tanto, con miedo.

Se observa que los menores extranjeros no acompañados necesitan más apoyo y mayor y mejor atención por parte de las administraciones públicas, especialmente de las instituciones que los tutelan, así como una mejor cualificación profesional de los profesionales encargados del trabajo que se realiza con ellos, lo que los dotaría de habilidades necesarias para poder hacer frente a cualquier dificultad que pudieran tener en sus relaciones con su grupo de iguales y con la ciudadanía melillense, lo que mejoraría notablemente la valoración sobre ellos y facilitaría su integración social y educativa. También es importante que se les haga un seguimiento adecuado para evaluar sus progresos y dificultades.

La realidad nos muestra que estos menores llegan tras sus periplos migratorios a una ciudad del país de acogida con una primera dificultad, el desconocimiento de la lengua y la cultura, que les crea una fuerte barrera con la sociedad y les supone una frustración para sus proyectos migratorios hacia otros lugares de Europa. La poca información y casi nula formación de la que disponen dificultan sus procesos de integración y adaptación; y el desconocimiento de las normativas legales les acarrea una gran vulnerabilidad social, al desconocer sus derechos, deberes y obligaciones, etc. Por toda esta complejidad, el trabajo que se debe realizar es también complejo y debería abordarse de manera -al menos- multidisciplinar, empezando desde el momento de su entrada en Melilla y evitando respuestas simplistas y estereotipadas.

Propuestas formativas

Tras el estudio y sus conclusiones queda clara la necesidad de una propuesta formativa integral, al menos para intentar satisfacer las necesidades primarias e imprescindibles que favorezcan al desarrollo personal y social de estos menores en un país diferente al suyo, de forma que mejore la situación y ayude a solucionar los

problemas de estas personas durante su estancia en Melilla y, como consecuencia, en España y en Europa.

La principal finalidad de esta propuesta es disminuir la inseguridad legal y, por tanto, personal, de los menores extranjeros no acompañados y disminuir el grado de dificultad para su emancipación de las instituciones, facilitando su independencia socio-laboral y educativa, y favoreciendo el conocimiento de las herramientas necesarias para la búsqueda de empleo, la adquisición de competencias lingüísticas sobre conceptos básicos que les posibiliten un adecuado desarrollo social, educativo y laboral, que les facilite integrarse adecuadamente en las sociedades receptoras. Veamos los componentes fundamentales de esta propuesta formativa.

Objetivos:

1. Dotar al menor de suficiente vocabulario, estructuras y funciones lingüísticas que les permita abordar los temas cotidianos de su vida social en sus variadas acepciones.
2. Conseguir que los menores sean capaces de expresarse oralmente y por escrito aunque en ocasiones cometan errores y tengan dificultades en sus formulaciones.
3. Informar y formar a los menores sobre sus derechos, deberes y obligaciones, así como de los medios que tienen para poder acceder a ellos.
4. Fomentar el trabajo en grupo, las normas de convivencia y los hábitos saludables.
5. Motivarlos para participar en actividades lúdico-formativas que favorezcan su desarrollo individual y social.

Metodología:

La metodología que se propone para lograr alcanzar los objetivos previstos será activa, participativa y dinámica, centrándose en las características de los menores extranjeros no acompañados y buscando la motivación como estrategia para analizar y detectar las necesidades que tienen estos menores e intentar darles respuestas y dotarles de competencias para que puedan satisfacerlas.

Actividades (selección):

Maratones: La finalidad de esta actividad es conseguir disminuir la valoración negativa que los ciudadanos tienen sobre ellos a través de la participación en actividades físico-deportivas. Podrían desarrollarse fundamentalmente durante fines de semana.

Clases de aprendizaje lingüístico y semántico: Con el fin de favorecer el aprendizaje lingüístico de los menores y la comunicación con el entorno para que logren adquirir las competencias básicas para poder desenvolverse con autonomía y poder transmitir sus emociones, sentimientos, dudas, etc. Facilitaríamos que estos menores no se encuentren desamparados en las calles y que progresivamente aprendan estrategias de autorregulación y control que faciliten sus relaciones interpersonales y con las propias instituciones de acogida. Se desarrollarían en tres tardes de la semana durante tres horas cada tarde.

Recreación del tiempo libre y ocio, organizada en tres bloques: actividades deportivas, hábitos de vida saludable y valores, con la finalidad básica de disminuir y prevenir la delincuencia de los menores, la reincidencia en consumo de drogas u otros adictivos y, sobre todo, hacerles desistir de hacer el *risky*, ayudando en su rehabilitación y fomentando la educación cívica para facilitar la integración del menor en la sociedad. Se realizarían durante los períodos de tiempo libre y ocio, respetando los intereses y aficiones de cada menor.

Evaluación:

La evaluación está prevista para lograr mejoras y conocer los puntos fuertes y débiles de esta propuesta, que, a la vez que se ponga en práctica, nos servirá para conocer cuáles han sido las mejoras conseguidas, así como su durabilidad y sostenibilidad en el tiempo; la aplicabilidad de las actividades fuera del centro y la inclusión social del menor; así como la participación del menor en las distintas fases de las actividades y el nivel de logro de objetivos.

Para ello se utilizarán técnicas e instrumentos como los informes diarios basados en la observación directa e indirecta; pruebas escritas y orales para conocer los progresos y dificultades de los menores en sus procesos de aprendizaje lecto-escrita, de comunicación y comprensión del idioma; cuestionarios para conocer el grado de satisfacción de los menores y la opinión de los ciudadanos melillenses sobre ellos.

Por último, aunque no estaba previsto en los objetivos del estudio, hemos detectado la necesidad de extender nuestra propuesta formativa también a la formación de la sociedad receptora, en este caso la melillense. Esta formación incluiría mejorar la información sobre los procesos migratorios que realizan los menores extranjeros no acompañados, así como acerca de las situaciones socio-económicas, políticas y familiares que les obligan a buscar una vida mejor fuera de su país de origen y, especialmente sobre la situación en la que se encuentran una vez que consiguen llegar a los países de destino. Nos parece fundamental educar y formar a las sociedades de acogida en valores, tales como la empatía, la solidaridad, la aceptación, el respeto y la tolerancia, salvaguardando y protegiendo los derechos humanos, y conociendo y reconociendo las diferencias y cómo se generan. Ello facilitaría y ayudaría a crear las condiciones para una mejor convivencia en la sociedad melillense y a solucionar y paliar muchos de sus problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo Rodríguez, R.M. (2005). *La situación de menores no acompañados en España*. Ponencia presentada en la Conferencia regional sobre “Las migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor”. Torremolinos, Málaga, 27 y 28 de octubre de 2005.
- Charmaz, K. (2011). Ethics, participant involvement and analytic methodology. En F.J. Wertz; K. Charmaz; L. McMullen; R. Josselson; R. Anderson; E. McSpalden (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis* (pp. 353-402). New York: The Guilford Press.
- Hassan Yahia, Y. (2013). Comunicación y respeto: Melilla intercultural. En López Belmonte, J.L. (Coord.), *Diversidad Cultural y educación intercultural* (pp. 97-105). Melilla: GEEPP Ediciones.
- Lázaro, I. (2007). Menores Extranjeros No Acompañados. La situación en España. *Prolegómenos- Derechos y Valores*, 10(19), 149-162.
- Ley Orgánica 1/1996. De Protección Jurídica del Menor.
- Ley Orgánica 1/1998. 20 de Abril, Derechos y Atención al Menor.
- Ley Orgánica 15/1999. De Protección de Datos de Carácter Personal.
- Ley Orgánica 5/2000. De 12 de Enero, Responsabilidad Penal del Menor.
- Ley Orgánica 27/2013. De 27 de Diciembre, de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local.
- López Azcona, M.A. (2008). El tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en derecho español. *Revista de derecho migratorio y extranjería*, 17, 103-134.

- Mason, A. (Fundación Save the Children) (2003). *Menores extranjeros no acompañados*. Ponencia presentada en la Conferencia de Infancia “Propuestas para una estrategia de protección social a la infancia”. Santander, 28 y 29 de abril de 2003.
- Meneses, J. & Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Olaz, A. J. (2016). *La entrevista de investigación*. Madrid: Grupo 5.
- Real Decreto-Ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones.
- Segura Robles, A., Alemany Arrebola, I. & Gallardo Vigil, M. A. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: Un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2) (39), 393-416.
- Vallés, M.S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Villena Higuera, J.L. (Coord.). *Derechos humanos y justicia universal en la frontera sur*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Colección Periferias.

WEBGRAFÍA

Consejería de Empleo y Asuntos Sociales de Canarias. Recuperado el 23 de julio de 2017, en:

http://www.gobiernodecanarias.org/principal/temas/servicios_sociales

Harraga, (2016). De niños en peligros a niños peligrosos. Recuperado el 11 de noviembre de 2017, en:

https://drive.google.com/file/d/0B_vfw5d1jGvWRVhsMy05VmNyV1E/view

Instituto Nacional de Estadística (2016). Recuperado el 25 de mayo de 2017, en:

<http://www.ine.es>

UNICEF recuperado el 23 de julio de 2017, en <https://www.unicef.es>

ANEXOS

Anexo I: Guión de la entrevista a los menores extranjeros no acompañados




1. ¿De dónde eres? ¿De dónde has venido?
2. ¿Cuántos hermanos tienes?
3. ¿Tienes familia en Europa?
4. ¿Por qué te fuiste de tu país?
5. ¿Te has venido a Melilla sólo o con amigos?
6. ¿Cómo has entrado a Melilla? ¿Por la frontera?
7. ¿Con qué edad viniste a Melilla?
8. ¿Y tú familia, qué piensa de que estés aquí? ¿Ellos quieren que estés en Melilla?
9. ¿Cómo te tratan los melillenses?
10. ¿Alguna vez has hecho riski? ¿Tienes pensado hacer riski?
11. ¿Has estado en algún centro de la Ciudad Autónoma de Melilla? ¿En cuál?
12. ¿Nos queréis contar algo más?
13. ¿Habéis vivido fuera del centro? ¿Las normas del centro las cumplís? ¿Estudiáis?

Algunas preguntas añadidas: ¿Qué os haya pasado en la calle o en el centro? ¿Cómo te tratan los educadores? ¿Y tus compañeros? ¿En el centro hay buen trato entre compañeros? ¿Tenéis vicios? ¿Os lleváis bien con los otros niños?

Anexo II: Guión de la entrevista a los melillenses

1. Desde tu punto de vista, ¿los melillenses tratan con desconfianza a los menores extranjeros no acompañados?
2. ¿Crees que tienen dificultad para adaptarse correctamente a las costumbres y leyes? En caso afirmativo ¿consideras que aportan cosas negativas?
3. ¿Estás de acuerdo con que existan centros de menores en nuestra ciudad?
4. ¿Crees que los menores extranjeros no acompañados hacen que la ciudad sea muy insegura?
5. ¿Crees que los menores extranjeros no acompañados deberían tener los mismos derechos que el resto de los niños melillenses?
6. ¿Existen las agresiones a estos menores? Si es así ¿son hechos aislados?

7. ¿Consideras que son tratados adecuadamente en las instituciones? En caso negativo, ¿en qué te basas?
8. ¿Crees que a los menores extranjeros no acompañados se les debería regularizar su situación una vez acogidos y tutelados?
9. ¿Cómo crees que se portan las instituciones de Melilla?
10. ¿Crees que los menores extranjeros no acompañados tienen mayor dificultad de adaptación en la escuela, y con ello perjudican al resto de compañeros en clase?
11. ¿Crees que lo mejor sería segregar a los menores extranjeros no acompañados?
12. ¿Crees que el personal de los centros de menores tiene la cualificación adecuada y exigida para la atención de los menores?
13. ¿Estás de acuerdo con que la Ciudad Autónoma deba acoger a los menores extranjeros no acompañados?

Autores / Authors	Saber más / To know more
Sebastián Sánchez Fernández Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar e Investigador del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. La docencia e investigación la desarrolla fundamentalmente en Educación para la Cultura de Paz y en Educación Intercultural en el Campus de Melilla de esta Universidad.	 0000-0002-5367-4055  https://goo.gl/gKFYkY  https://goo.gl/JkExtX
Yasmina Milud Ahmed Educadora Social	
Asma Mohamed Abdel-lah Educadora Social	
Nadia Mohamed Abdelkader Educadora Social	
Nadia Mohamed Mohamed Berkan Educadora Social	

LA FRECUENTE COLISIÓN ENTRE EL DERECHO A LA LIBERTAD RELIGIOSA Y LOS INTERESES EMPRESARIALES EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

THE FREQUENT COLLISION BETWEEN THE RIGHT TO RELIGIOUS LIBERTY AND BUSINESS INTERESTS IN A MULTICULTURAL SOCIETY

Durán-Bernardino, Manuela.


Universidad de Granada. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Recibido | Received: 14-09-2017

Aprobado | Approved: 10-10-2017

Publicado | Published: 10-10-2017

Correspondencia | Contact: Manuela Durán Bernardino | mduranb@ugr.es

 0000-0003-2711-5644

RESUMEN

Palabras clave
libertad religiosa
relación laboral
discriminación
migración

La utilización del velo islámico en el ámbito laboral sigue siendo objeto de debate en Europa. Lo novedoso es que el Tribunal de Justicia de la Unión Europea ha respaldado recientemente la posibilidad de que las empresas prohíban el uso del pañuelo islámico en horario laboral, al estimar, que dicha prohibición «no constituye una discriminación directa por motivos de religión o convicciones». Ante este hecho, el objetivo del presente trabajo es abordar la problemática del uso de símbolos religiosos o políticos en el ámbito laboral, en el marco de una sociedad cada vez más heterogénea y plural. Para lo cual, se realizará, en primer lugar, el estudio de la normativa marco existente a nivel europeo sobre la protección del derecho de toda persona a la igualdad ante la ley y a estar protegida contra la discriminación. En segundo lugar, el análisis de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, prestando especial atención a las Sentencias de 14 de marzo de 2017, con las que el Tribunal Europeo avala a las empresas a prohibir el uso visible de cualquier signo político, filosófico o religioso. Por último, se abordará la trascendencia de las bases fijadas por la doctrina científica y jurisprudencial ante el reto de resolver los conflictos internos originados entre el derecho a la libertad religiosa de los trabajadores y los intereses empresariales en el marco de las relaciones laborales.

Este estudio cuenta con la revisión necesaria del derecho positivo europeo y con el seguimiento de las opiniones que al efecto se hayan vertido desde la perspectiva doctrinal.

ABSTRACT

Keywords

Religious
freedom
labor relations
discrimination
migration

The use of the Islamic veil in the workplace continues to be the subject of debate in Europe. What is new is that the Court of Justice of the European Union has recently endorsed the possibility of companies banning the use of the Islamic handkerchief during working hours, when it considers that such a ban "does not constitute direct discrimination on the grounds of religion or belief". The objective of this paper is to address the problem of the use of religious or political symbols in the workplace, in the context of an increasingly heterogeneous and plural society. To this end, a study will be made of the existing framework legislation at European level on the protection of the right of everyone to equality before the law and to be protected against discrimination. Secondly, an analysis of the case law of the Court of Justice of the European Union, paying particular attention to the judgments of 14 March 2017, which the European Court endorses to prohibit the visible use of any political sign, Philosophical or religious. Finally, the importance of the bases established by scientific and jurisprudential doctrine will be addressed in the face of the challenge of resolving internal conflicts between the right to religious freedom of workers and business interests within the framework of labor relations.

This study has the necessary revision of European positive law and the follow up of the opinions that have been spilled from the doctrinal perspective.

INTRODUCCIÓN

Ha consecuencia de la negativa situación económica y del mercado de trabajo español en los últimos años se han puesto en marcha un conjunto de políticas jurídicas que de forma ilógica, han afectado de un modo directo a los derechos humanos fundamentales de las personas extranjeras inmigrantes (Cavas, 2013).

Ante estas circunstancias el flujo de llegada de personas nacionales de terceros Estados que escogen ser inmigrantes en España ha decaído y el retorno de inmigrantes a su país de origen así como la emigración a otros Estados en busca de más y mejores oportunidades laborales ha aumentado en los últimos años (Triguero, 2012).

Aún así, la presencia de personas inmigrantes extranjeras en España es una realidad social clara, y su integración (García y Olmos, 2010) y el reconocimiento de sus derechos plenos y en igualdad a la población española un objetivo aún por alcanzar en lo social y en lo laboral (Fernández, 2013).

En el ámbito de las relaciones laborales, resulta en ocasiones difícil estructurar un marco jurídico estable que permita la coexistencia pacífica del poder

de organización empresarial, con los derechos fundamentales del trabajador (García, 2016), entre los que se encuentran el derecho a la intimidad, a la libertad religiosa y a la no discriminación por razones de sus creencias (Martín, 2006).

Centrando la atención en las frecuentes colisiones entre el derecho a la libertad religiosa y las obligaciones que nacen del contrato de trabajo, destacan las relativas a la uniformidad y simbología religiosa.

La cuestión reside en valorar hasta qué punto el trabajador goza de plena libertad para exteriorizar sus creencias religiosas, y en qué medida al empresario se le exige un correlativo deber de respeto de dichas manifestaciones (García, 2016), aunque no se ajusten o directamente contravengan las normas de uniformidad existentes en el ámbito de la organización empresarial.

Este asunto ha sido tratado recientemente por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea en distintas sentencias, en los términos que se analizan en este trabajo, y de las cuales se extraen esenciales criterios que permiten informar la resolución de los conflictos internos originados entre el derecho a la libertad religiosa de los trabajadores y los intereses empresariales en el marco de las relaciones laborales, conflictos estos cuya resolución se presenta como uno de los retos del Derecho del Trabajo para el siglo XXI (García, 2005).

Estos pronunciamientos judiciales se insertan en el debate europeo actual sobre el derecho a la igualdad y no discriminación por la exhibición de símbolos religiosos o políticos. El aumento de la población musulmana en Europa ha generado un debate sobre la exhibición de símbolos islámicos que incluso ha llegado a traspasar el ámbito judicial. En los últimos meses conocíamos que Austria prohibía la utilización del velo islámico entre funcionarios para garantizar la neutralidad religiosa. Con anterioridad, otros países como Bélgica, Francia, Holanda o Bulgaria ya habían promulgado leyes similares para limitar su uso en espacios públicos.

Lo novedoso es que el Tribunal de Justicia de la Unión Europea respalda con estas sentencias la posibilidad de que las empresas prohíban el uso del pañuelo islámico en horario laboral, al estimar, que dicha prohibición «no constituye una discriminación directa por motivos de religión o convicciones» cuando exista un reglamento interno de la empresa que impida a los trabajadores la exhibición de cualquier símbolo. Es la primera vez que el Tribunal Europeo aborda un litigio sobre

la utilización del velo islámico por parte de mujeres musulmanas, en unas sentencias que pueden sentar jurisprudencia a favor de vetar el uso de la prenda o de cualquier otro símbolo religioso en las empresas radicadas en Europa.

Ahora bien, mientras que por un lado la justicia europea estima que las empresas pueden limitar la exhibición de símbolos religiosos o políticos en sus códigos de funcionamiento interno, por otro deja en manos de los jueces de cada país la interpretación de cuándo se considera discriminatoria dicha prohibición y cuando no. En consecuencia, el fallo abre la puerta a que la utilización de símbolos religiosos sea legal en unas ocasiones e ilegal en otras, como por ejemplo en los casos en que se trate de la exigencia de un cliente y no de una norma interna de la propia empresa.

Se trata de un tema especialmente controvertido en un momento en el que la inmigración y la integración de los musulmanes en Europa están en el centro del debate en muchos países.

MARCO NORMATIVO EUROPEO

Para abordar esta materia y delimitar su marco jurídico es necesario partir de la Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

Ya en sus considerandos se establecen aspectos claves a tener presentes:

De conformidad con el artículo 6 del Tratado de la Unión Europea, la Unión Europea se basa en los principios de libertad, democracia, respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y el Estado de Derecho, principios que son comunes a todos los Estados miembros y respeta los derechos fundamentales tal y como se garantizan en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y tal como resultan de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros, como principios generales del Derecho comunitario.

El derecho de toda persona a la igualdad ante la ley y a estar protegida contra la discriminación constituye un derecho universal reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención de las Naciones Unidas sobre la

eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, los Pactos de las Naciones Unidas de Derechos Civiles y Políticos y sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, de los que son partes todos los Estados miembros. El Convenio nº 111 de la Organización Internacional del Trabajo prohíbe la discriminación en el ámbito del empleo y la ocupación.

Después de fijar los principios comunes a los Estados miembros (libertad, democracia, respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y el Estado de Derecho) y de reconocer como un derecho fundamental la igualdad de toda persona ante la ley y a estar protegida contra la discriminación, se delimitan algunas circunstancias en las que la diferencia de trato puede estar justificada. Así, se entenderá justificada cuando una característica vinculada a la religión o convicciones, a una discapacidad, a la edad o a la orientación sexual constituya *un requisito profesional esencial y determinante*, cuando el objetivo sea legítimo y el requisito, proporcionado.

Ya en su articulado, se delimita la finalidad de la Directiva, que consiste en establecer un marco general para luchar contra la discriminación por motivos de religión o convicciones, de discapacidad, de edad o de orientación sexual en el ámbito del empleo y la ocupación, con el fin de que en los Estados miembros se aplique el principio de igualdad de trato. A tales efectos, se entenderá por igualdad de trato *la ausencia de toda discriminación directa o indirecta basada en cualquiera de los motivos mencionados en el artículo 1* (art. 2).

La Directiva¹ delimita cuando existirá discriminación directa -definida como aquellos casos en los que una persona sea, haya sido o pudiera ser tratada de manera menos favorable que otra en situación análoga por alguno de los motivos mencionados en el artículo 1 (entre ellos la religión)- y cuando discriminación indirecta -entendida como aquellos supuestos en los que una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros pueda ocasionar una desventaja particular a personas con una religión o convicción, con una discapacidad, de una edad, o con una orientación sexual determinadas, respecto de otras personas, salvo que dicha disposición, criterio o práctica pueda justificarse objetivamente con una finalidad

¹ Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

legítima y salvo que los medios para la consecución de esta finalidad sean adecuados y necesarios-.

Junto a esta regla general, en la que se lucha contra toda discriminación directa o indirecta, la Directiva fija una excepción en el apartado 1 de su artículo 4, al establecer que

los Estados miembros podrán disponer que una diferencia de trato basada en una característica relacionada con cualquiera de los motivos mencionados en el artículo 1 no tendrá carácter discriminatorio cuando, debido a la naturaleza de la actividad profesional concreta de que se trate o al contexto en que se lleve a cabo, dicha característica constituya *un requisito profesional esencial y determinante, siempre y cuando el objetivo sea legítimo y el requisito, proporcionado*. (Directiva 2000/78/CE, 2000, p. L303/19)

Las disposiciones comentadas han sido sometidas a interpretación recientemente por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea, que conoce de dos litigios en los que se plantea la existencia o no de discriminación en dos despidos que tienen su causa en la negativa de una trabajadora a retirarse el pañuelo islámico durante el horario laboral.

Concretamente, en la Sentencia de 14 de marzo de 2017, Caso G4S Secure Solutions, dilucida si la prohibición de llevar un pañuelo islámico dimanante de una norma interna general de una empresa privada constituye una discriminación directa; en cambio en la Sentencia de 14 de marzo de 2017, Caso Bougnaoui y ADDH, se pronuncia sobre si el artículo 4, apartado 1, de la Directiva 2000/78/CE debe interpretarse en el sentido de que la voluntad de un empresario de tener en cuenta los deseos de un cliente de que los servicios de dicho empresario no sigan siendo prestados por una trabajadora que lleva un pañuelo islámico constituye un requisito profesional esencial y determinante en el sentido de la citada disposición.

Así, en función de la fuente que promueva la prohibición del uso de dicha prenda o de cualquier otro símbolo religioso, será legal o ilegal, diferenciándose aquellos casos en los que se trate de una norma interna de una empresa o de las exigencias de un determinado cliente.

Con base en las disposiciones de la Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea dilucida las dos

cuestiones planteadas, en dos sentencias² coincidentes en la fecha pero no el asunto a resolver, con un planteamiento muy novedoso y de gran transcendencia en los términos que a continuación se analizan.

LUCHA CONTRA TODA DISCRIMINACIÓN. EXCEPCIONES Y CRITERIOS MARCADOS POR EL TJUE

Prohibición del uso de símbolos religiosos

El Tribunal de Justicia de la Unión Europea conoce de un litigio entre la Sra. Samira Achbita y la empresa G4S, relativo al despido de la Sra. Achbita a consecuencia de la utilización del pañuelo islámico durante la jornada laboral.

La relación laboral comienza el 12 de febrero de 2003, fecha en la que Samira Achbita, de confesión musulmana, fue contratada como recepcionista por la empresa G4S. Esta empresa privada presta servicios de recepción y acogida a clientes tanto del sector público como del sector privado.

En el momento de la contratación regía en el seno de la empresa una norma no escrita que prohibía a los trabajadores llevar signos visibles de sus convicciones políticas, filosóficas o religiosas en el lugar de trabajo.

En abril de 2006, la Sra. Achbita comunicó a su empleador que tenía la intención de llevar un pañuelo islámico durante las horas de trabajo. Como respuesta, la Dirección de G4S le informó de que no se toleraría el uso de tal pañuelo porque ostentar signos políticos, filosóficos o religiosos era contrario a la neutralidad que la empresa se había impuesto seguir en las relaciones con sus clientes. El 12 de mayo de 2006, tras un período de baja por enfermedad, la trabajadora comunicó a su empleador que reanudaría su actividad laboral el 15 de mayo y que a partir de entonces llevaría un pañuelo islámico.

Catorce días después el comité de empresa de G4S aprobó una modificación del reglamento interno, que entró en vigor el 13 de junio de 2006, con el siguiente tenor: «Se prohíbe a los trabajadores llevar signos visibles de sus convicciones políticas, filosóficas o religiosas u observar cualquier rito derivado de éstas en el lugar de trabajo».

² Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea de 14 de marzo de 2017 (Caso G4S Secure Solutions) (TJCE\2017\23) y Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea de 14 de marzo de 2017 (Caso Bougnaoui y ADDH) (TJCE\2017\24).

Sin embargo, la promulgación de la norma no hizo que la trabajadora cambiara su indumentaria, por lo que fue despedida a mediados de junio, siendo impugnado el despido ante los órganos jurisdiccionales belgas.

La denuncia fue rechazada en las dos primeras instancias pero el Tribunal de Casación Belga que revisó el caso, ante las dudas en cuanto a la interpretación de la Directiva de la Unión relativa a la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, pide al Tribunal de Justicia que dilucide si la prohibición de llevar un pañuelo islámico dimanante de una norma interna general de una empresa privada constituye una discriminación directa.

Planteadas de este modo las controversias, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea el 15 de marzo de 2017 dicta sentencia en la que resuelve el litigio estimando que la prohibición de llevar un pañuelo islámico dimanante de una norma interna de una empresa privada que prohíbe el uso visible de cualquier signo político, filosófico o religioso en el lugar de trabajo no constituye una discriminación directa por motivos de religión o convicciones en el sentido de la Directiva.

Los argumentos jurídicos que el tribunal esgrime frente a las cuestiones planteadas y en los que se basa la decisión adoptada son los siguientes:

1. La Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000 entiende por «principio de igualdad de trato» la ausencia de toda discriminación directa o indirecta basada, entre otros motivos, en la religión. La Directiva no aclara exactamente qué es lo que entiende por religión, remitiéndose a los derechos fundamentales garantizados en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, que, en su artículo 9, dispone que «toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, y que este derecho implica, en particular, la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, por medio del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos». Del mismo modo, se remite a las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros, como principios generales del Derecho de la Unión. Entre estos derechos se encuentra el derecho a la libertad de conciencia y de religión, reconocido en el artículo

19, apartado 1 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, que implica la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individuales o colectivas, en público o en privado, a través del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos. Por lo tanto, el concepto de «religión» cubre tanto el hecho de tener convicciones religiosas como la libertad de las personas de manifestar públicamente dichas convicciones.

2. El Tribunal de Justicia observa que la norma interna de la empresa tiene por objeto el uso de signos visibles de convicciones políticas, filosóficas o religiosas y, por ende, atañe indistintamente a cualquier manifestación de tales convicciones. Por consiguiente, dicha norma trata por igual a todos los trabajadores de la empresa, ya que les impone en particular, de forma general e indiferenciada, una neutralidad indumentaria. En consecuencia, tal norma interna no establece una diferencia de trato basada directamente en la religión o las convicciones en el sentido de la Directiva.
3. El Tribunal de Justicia señala que, sin embargo, no puede descartarse que el juez nacional llegue a la conclusión de que la norma interna establece una diferencia de trato basada indirectamente en la religión o las convicciones si se acredita que la obligación aparentemente neutra que contiene dicha norma ocasiona, de hecho, una desventaja particular a aquellas personas que profesan una religión o tienen unas convicciones determinadas. E incluso en ese supuesto indican los magistrados que dicha diferencia de trato no constituirá una discriminación indirecta si puede justificarse objetivamente con una finalidad legítima y si los medios para la consecución de esta finalidad son adecuados y necesarios. Por lo tanto, serán los órganos jurisdiccionales nacionales los únicos competentes para determinar si, y en qué medida, la norma interna es conforme con estos requisitos, para lo que ofrecen algunas indicaciones.
4. A tal fin, el Tribunal de Justicia ofrece algunas indicaciones, por ejemplo, al indicar que «el deseo de un empresario de ofrecer una imagen neutra ante sus clientes tanto del sector público como del sector privado tiene un carácter legítimo, en particular cuando sólo atañe a los trabajadores que están en contacto con los clientes, ya que dicho deseo está vinculado a la libertad de empresa».

5. Por ello, considera que «la prohibición del uso visible de signos de convicciones políticas, filosóficas o religiosas es apta para garantizar la correcta aplicación de un régimen de neutralidad, siempre que dicho régimen se persiga realmente de forma congruente y sistemática». A este respecto, si el juez nacional comprueba que la empresa había establecido, con anterioridad al despido de la Sra. Achbita, un régimen general e indiferenciado en la materia y es algo que afecta a quienes están con los clientes, el despido podría ser legal, siempre y cuando no existiera la posibilidad de ofrecer a la Sra. Achbita un puesto de trabajo que no conllevara un contacto visual con los clientes en lugar de proceder a su despido.

La prohibición de utilizar cualquier símbolo religioso por exigencia de un cliente

El Tribunal Europeo conoce de un litigio entre la Sra. Asma Bougnaoui y la Asociación de défense des droits de l'homme (Asociación de Defensa de los Derechos Humanos, ADDH) por un lado, y Micropole SA, por otro, relativo al despido por parte de esta última de la Sra. Bougnaoui a causa de que ésta se negaba a retirar el pañuelo islámico cuando prestaba servicios en los locales de los clientes de esta empresa.

La Sra. Bougnaoui se presentó, el 4 de febrero de 2008, en Micropole para realizar un período de prácticas de fin de carrera en dicha empresa, momento en el cual llevaba anudado un simple pañuelo bandana. Posteriormente, usó un pañuelo islámico en su lugar de trabajo. Cuando finalizó el período de prácticas, Micropole la contrató por tiempo indefinido como ingeniero de proyectos, a partir del 15 de julio de 2008.

Entre sus cometidos se incluía el de prestar servicios en los locales de los clientes de la empresa. El 15 de mayo de 2009 le asignaron un trabajo en el centro de trabajo de uno de estos clientes. Una vez concluido, el cliente hizo saber a la empresa que a algunos de sus empleados les había molestado que la Sra. Bougnaoui llevara velo, como efectivamente hace a diario, solicitando que la próxima vez no lo utilizara.

La empresa sostiene en la carta de despido que tanto en el momento de su contratación como en las reuniones que mantuvo con su director de operaciones y con la responsable de selección de personal, la cuestión del uso del velo se trató de forma muy directa con la trabajadora. Se le manifestó el total respeto al principio de libertad de expresión y a las convicciones religiosas personales, pero se puntualizó que, puesto que tendría que relacionarse con los clientes, tanto en la empresa como fuera de ella, no siempre podría llevar el velo. En interés de la empresa y en aras de su expansión, en las relaciones con sus clientes se ven obligados a imponer la discreción en lo que respecta a la expresión de las opciones personales de sus trabajadores.

El 17 de junio la empresa reiteró la necesidad de respetar esa neutralidad, y le pidió a la trabajadora que la mantuviera con sus clientes. En dicha ocasión se le volvió a preguntar si podía asumir tales exigencias profesionales, lo que implicaba no usar el velo, y su respuesta fue negativa.

Tras ser convocada, el 15 de junio de 2009, a una entrevista previa a un eventual despido, la Sra. Bougnaoui fue despedida mediante carta de 22 de junio de 2009, al considerar la empresa que la actitud de la trabajadora hacía imposible que continuara prestando sus servicios en la empresa, dado que como consecuencia de ella no se podía contemplar la posibilidad de que prestase servicios en los locales de sus clientes, por lo que no pudo efectuar la prestación de servicios correspondiente al período de preaviso y por consiguiente, la empresa consideró que no tendría derecho a una indemnización.

La empresa lamenta que se produzca esta situación, al considerar que tanto las competencias profesionales como el potencial de la trabajadora les habían hecho albergar la esperanza de que su colaboración con la empresa fuera duradera.

Al considerar que el despido era discriminatorio, la Sra. Bougnaoui presentó, el 8 de septiembre de 2009, una demanda ante el Tribunal Laboral Paritario de París y éste condenó, el 4 de mayo de 2011, a Micropole al pago de la indemnización correspondiente al período de preaviso por no haber indicado en su carta de despido la gravedad de la falta reprochada a la Sra. Bougnaoui y desestimó la demanda en todo lo demás al considerar que la restricción de la libertad de la Sra. Bougnaoui de llevar un pañuelo islámico estaba justificada por el hecho de que ésta había de

relacionarse con clientes de esa sociedad y era proporcionada al objetivo perseguido por Micropole de preservar la imagen de la empresa y no herir las convicciones de sus clientes.

Ésta resolución fue apelada y el Tribunal de Apelación de París la confirmó en sentencia de 18 de abril de 2013, al considerar que «el despido de la Sra. Bougnaoui no nacía de una discriminación por razón de las convicciones religiosas de la asalariada, puesto que ésta podía seguir expresándolas en el seno de la empresa, y que estaba justificado por una restricción legítima resultante de los intereses de la empresa, dado que el ejercicio por parte de la asalariada de la libertad de manifestar sus convicciones religiosas sobrepasaba los límites de la empresa y se imponía a los clientes de esta última sin tener en cuenta la sensibilidad de éstos, lo que interfería en los derechos de terceros».

Contra esta sentencia, la Sra. Bougnaoui y la ADDH interpusieron un recurso de casación ante el Tribunal de Casación de la que conoció la sala de lo social de dicho Tribunal, que, tras conocer el caso, pide al Tribunal de Justicia que se dilucide si el artículo 4, apartado 1, de la Directiva 2000/78/CE debe interpretarse en el sentido de que la voluntad de un empresario de tener en cuenta los deseos de un cliente de que los servicios de dicho empresario no sigan siendo prestados por una trabajadora que lleva un pañuelo islámico constituye un requisito profesional esencial y determinante en el sentido de la citada disposición.

El Tribunal de Justicia de la Unión Europea estima que impedir a la trabajadora utilizar el velo islámico «no constituye una discriminación directa por motivos de religión o convicciones» en base a los siguientes argumentos jurídicos:

1. La Directiva tiene por objeto establecer un marco general para luchar contra la discriminación por motivos de religión o convicciones, de discapacidad, de edad o de orientación sexual en el ámbito del empleo y la ocupación, con el fin de que en los Estados miembros se aplique el principio de igualdad de trato.
2. Aunque la Directiva no define el concepto de «religión», el legislador de la Unión se ha remitido al Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH) y a las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros, reafirmadas en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión

Europea. Por consiguiente, debe interpretarse que el concepto de «religión» cubre tanto el hecho de tener convicciones religiosas como la libertad de las personas de manifestar públicamente dichas convicciones.

3. Los Estados miembros pueden disponer que una diferencia de trato basada en una característica relacionada con cualquiera de los motivos mencionados en el artículo 1 de dicha Directiva (LCEur 2000, 3383) no tenga carácter discriminatorio cuando, debido a la naturaleza de la actividad profesional concreta de que se trate o al contexto en que se lleve a cabo, dicha característica constituya un requisito profesional esencial y determinante, siempre y cuando el objetivo sea legítimo y el requisito, proporcionado. En consecuencia, corresponde a los Estados miembros disponer, en su caso, que una diferencia de trato basada en una característica relacionada con cualquiera de los motivos mencionados en el artículo 1 de la misma Directiva no tiene carácter discriminatorio. Esto es lo que ocurre en el Derecho Francés, donde las disposiciones de la Directiva han sido objeto de transposición y se han recogido en los artículos L. 1132-1 y L. 1133-1 del Código de Trabajo³.
4. En sentencias precedentes, el Tribunal de Justicia ha declarado de forma reiterada que se deduce del artículo 4, apartado 1 de la Directiva que lo que debe constituir un requisito profesional esencial y determinante no es el motivo en el que se basa la diferencia de trato sino una característica relacionada con dicho motivo.
5. El concepto de «requisito profesional esencial y determinante», en el sentido de la Disposición, implica un requisito objetivamente dictado por la naturaleza de la actividad profesional de que se trate o por el contexto en que ésta se lleve a cabo. En cambio, no puede cubrir consideraciones subjetivas, como la voluntad del empresario de tener en cuenta los deseos particulares del cliente. Por lo tanto, la voluntad de un empresario de tener en cuenta los deseos de un cliente de que los servicios de dicho empresario no sigan siendo prestados por una trabajadora que lleva un pañuelo islámico no puede considerarse un requisito profesional esencial y determinante en el sentido de la disposición.

³ Code du Travail (France)

REPERCUSIÓN DE LA INTERPRETACIÓN JUDICIAL

Las sentencias del Tribunal de Justicia de la Unión Europea analizadas presentan un interés e importancia de alto calado al pronunciarse sobre un tema especialmente controvertido en un momento en que la inmigración y la integración de los musulmanes en Europa está en el centro de debate en muchos países europeos (Monereo, 2013).

Además destaca por su novedad, siendo la primera vez que el Tribunal Europeo aborda de forma directa un litigio sobre la utilización del velo islámico por parte de mujeres musulmanas. Con anterioridad, en sentencia de 10 de julio de 2008 (TJCE 2008, 157), tan solo se limitó a declarar que el hecho de que un empleador sostenga públicamente que no contratará a trabajadores de determinado origen étnico o racial constituye una discriminación directa en la contratación, en el sentido de la Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000. Sin embargo, no se pronunció sobre si constituye discriminación la prohibición del uso del velo islámico en horario laboral cuando se establece en una norma interna de la empresa o cuando lo solicita un cliente de la misma.

Sobre estos hechos se pronuncia en las sentencias analizadas, que como se ha podido comprobar, tiene aparente identidad en los hechos, pero muy distinta trascendencia.

Se trata de pronunciamientos judiciales que pueden sentar jurisprudencia a favor de vetar el uso de la prenda o de cualquier otro símbolo religioso en las empresas radicadas en Europa. Ahora bien, el Tribunal de Luxemburgo tras estimar que las empresas pueden limitar la exhibición de símbolos religiosos o políticos en sus códigos de funcionamiento interno, deja en manos de los jueces nacionales la interpretación de cuándo se considera discriminatoria dicha prohibición y cuando no, por lo que será a éstos a quien corresponda evaluar la proporcionalidad de prohibir el uso del velo en cada caso (en función de si existe reglamento, el tipo de actividad del trabajador, etc.).

En consecuencia, serán los jueces nacionales los encargados de proteger los derechos de sus ciudadanos ante un pronunciamiento del alto Tribunal Europeo que da mayor libertad de acción a los empresarios para discriminar por creencias religiosas.

CONCLUSIONES FINALES

Los procesos de globalización y los flujos migratorios ligados a los mismos, han ido diseñado un nuevo panorama en el ámbito religioso en Europa marcado por la diversidad y pluralidad de convicciones y creencias. Esta circunstancia explica la necesidad de replantearse el lugar que la religión ha de ocupar en el ámbito laboral (Martínez-Torrón, 2009).

Los conflictos relacionados con el uso personal de simbología religiosa tienden a ser cada vez más comunes en la realidad judicial europea. Han sido múltiples los litigios que han sido planteados ante el Tribunal de Justicia de la Unión Europea con incidencia en el ámbito laboral.

Recientemente, el Tribunal de Justicia se ha pronunciado con claridad y contundencia sobre un tema de especial trascendencia como es la utilización del velo islámico en los lugares de trabajo, siendo de gran relevancia las consecuencias que lleva anudada su apreciación e interpretación.

En sentencia de 14 de marzo de 2017 (*Asunto C-157/15, G4S Secure Solutions*) establece que el hecho de que una empresa prohíba el uso visible de cualquier signo político, filosófico o religioso no constituye una discriminación directa, siendo por lo tanto acorde con las leyes europeas. Sin embargo, deja en manos de los jueces nacionales la labor de probar en cada caso si, por un lado, existía un régimen general e indiferenciado en la materia anterior al despido de la trabajadora y, por otro, si es algo que afecta a quienes están en contacto directo con los clientes, siempre que no exista la posibilidad de que la empresa le hubiera ofrecido otro puesto que no conllevara contacto visual con los clientes.

Por otro lado aclara en sentencia de 14 de marzo de 2017 (asunto C-188/15, *Bougnaoui y ADDH*) que si la prohibición se fundamenta tan solo en los deseos de un cliente de que los servicios no sean prestados por una trabajadora que lleva un pañuelo islámico, no podría considerarse que se trata de un requisito profesional que justifique la existencia de discriminación.

Poniendo en relación las resoluciones analizadas, cabe colegir que las eventuales restricciones que se puedan imponer en el ámbito laboral al derecho a la libertad religiosa se limitan a su dimensión externa, es decir, al derecho de la

trabajadora a manifestar en el marco de su prestación de servicios sus convicciones y creencias religiosas siempre que una norma interna así lo establezca.

No se ha seguido la misma línea en otros pronunciamientos judiciales recientes, que resuelven el litigio planteado de forma contraria. En España, cabe destacar la sentencia núm. 31/2017 de 6 febrero, del Juzgado de lo Social de Palma de Mallorca, donde se avala el uso del velo islámico en el trabajo, dando así la razón a una trabajadora que demandó a la empresa Acciona por prohibirle utilizar este símbolo mientras ejercía su labor como empleada del servicio de atención al pasajero en el aeropuerto de Palma.

El Juzgado de lo Social de Palma de Mallorca considera que la prohibición, ejercida bajo el argumento de cuidar la neutralidad y el laicismo en la estética de la compañía frente a los diferentes clientes y organismos, vulneraba el derecho de la trabajadora a la libertad religiosa en base a lo establecido en el artículo 16 CE, en el artículo 17 ET, y en la Directiva 2000/78/CE del Consejo Europeo para la Igualdad de trato en el empleo. En base a este argumento, la compañía fue condenada a devolver a la demandante más de 4000 euros en concepto de salario dejado de percibir cuando la empresa le suspendió de su empleo tras negarse a trabajar sin la prenda y a indemnizarle con casi 8000 euros por los daños y perjuicios causados.

La discriminación por motivos religiosos o ideológicos, es una de las causas clásicas de discriminación prohibidas en todos los tratados internacionales, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas, hasta la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Además, debe tenerse presente que el derecho a la libertad religiosa reconocido en el art. 9 del Convenio Europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales excede de una mera declaración programática o de principios, obligando a los Estados parte no solo a evitar vulneraciones del referido derecho, sino a llevar a cabo acciones positivas que garanticen la plena efectividad del mismo. Así, el derecho a la libertad religiosa produce en el Estado la obligación estricta no solo de respetarlo, sino de favorecerlo positivamente, haciendo compatible su ejercicio con los derechos de los demás ciudadanos (Fraile, 1967).

Por su parte, el Parlamento Europeo, en su informe sobre la situación de los derechos fundamentales en la UE (2012) (2013/2078 (INI))⁴, Comisión de Libertades civiles, Justicia y Asuntos de Interior, en el ámbito de los derechos específicos derivados de la Carta de los Derechos Fundamentales, ha condenado todo tipo de discriminación o intolerancia, pidiendo a los Estados miembros que protejan la libertad religiosa o de creencia, incluida la libertad de las personas sin religión, reafirmando la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, de creer y de no creer, de practicar la religión elegida por cada uno y de cambiar de religión.

En base a lo que precede, cuando entren en conflicto ambos derechos, el de libertad religiosa y el de libertad de empresa, habrá que estar al caso concreto, atendiendo a las circunstancias concurrentes en cada caso y a la ponderación de las circunstancias e intereses en juego. En dicho análisis, principalmente se tendrá que valorar si las restricciones operadas en el ámbito empresarial al derecho de libertad religiosa del trabajador resultan proporcionales, necesarias e idóneas para el legítimo fin empresarial que se persigue con ellas (García, 2016), de forma que no solo se tendrá que valorar el fin legítimo que la medida empresarial persigue, sino también el carácter proporcional en relación con la restricción del derecho generado por la misma.

Por lo tanto, cabría pensar que en una posición contraria a lo estimado por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea en los litigios comentados, ante un interés legítimo empresarial, como puede ser la uniformidad o vestimenta laboral, se imponga el derecho a manifestar la religión de un trabajador, siempre que este derecho no suponga un perjuicio a la empresa o este resulte mínimo o proporcionado.

En base a esta interpretación, cabe deducir que el empresario está obligado a salvaguardar los derechos fundamentales del trabajador, pero siempre que no le suponga un sacrificio personal o económico apreciable, recogido en una norma interna (Gil, 2003). En cambio, si la actividad empresarial no se ve perjudicada, ni existen criterios objetivos que permitan demostrar los eventuales perjuicios que la conducta de la trabajadora pueda provocar, no será justificable la limitación del derecho a la libertad religiosa de los empleados.

⁴ Informe sobre la situación de los derechos fundamentales en la UE (2012) (2013/2078 (INI)), Comisión de Libertades Civiles, Justicia y Asuntos de Interior. Ponente Louis Michel.

En esta compleja tarea, debe valorarse positivamente los criterios orientadores proporcionados por el Tribunal de Justicia de la Unión Europea en los litigios planteados. Aunque no sean satisfactorios para muchos entes sociales, ni tampoco definitivos o extensibles a otros supuestos, si se debe admitir y reconocer que, partiendo tanto de los pronunciamientos judiciales europeos como nacionales, el derecho a la libertad religiosa se ha ido integrando, dotándolo de contenido y conformándolo en sus distintas dimensiones, construyéndose jurídicamente un derecho a la libertad religiosa común en el ámbito europeo.

A esta construcción contribuye la doctrina jurisprudencial que emana del Tribunal de Justicia europeo con el objeto de armonizar en la práctica de una forma equilibrada el conjunto de obligaciones laborales emanadas del contrato de trabajo con el derecho a la libertad religiosa del trabajador.

Como instrumento jurídico que puede contribuir a gestionar la diversidad religiosa merece ser examinado, en un mundo cada vez más globalizado y en una Europa cada vez más multicultural (García, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cavas, F. (2013). La regulación estatal de la emigración en España: una visión panorámica y diacrónica, en M^a. B. Fernández (Dir.) y F. A. González (Coord.), *Aspectos claves de la regulación de extranjeros* (p. 17-65). Murcia: Laborum.
- Convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950, BOE núm. 243 de 10 de Octubre de 1979.
- C111 - Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), Ginebra, 42^a reunión CIT (25 Junio), 1958 (núm. 111).
- Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, Consejo de la Unión Europea, DOUEL, núm. 303, de 2 de diciembre de 2000.
- Fernández, JA. (2013). La autorización individual, en M^a. B. Fernández (Dir.) y F.A. González (Coord.), *Aspectos claves de la regulación de extranjeros* (p.120-158). Murcia: Laborum.
- Fraile, M. (1967). El derecho del hombre a la libertad en materia religiosa. *Publicaciones de la Institución Tello Téllez de Meneses*, 25, 173-192.
- García, J. (2005). ¿Qué Derecho del Trabajo para el siglo XXI? *Aranzadi Social*, 5, 1291-1300.

- García, F.J., y Olmos, A. (2010). La promoción de la plena integración de los extranjeros por parte de las administraciones públicas: ¿Una protección legal para la construcción de una sociedad multicultural?, en J. L. Monereo (Dir.), L.A. Triguero y J.A. Fernández (Coords.), *Protección jurídico-social de los trabajadores extranjeros* (p.111-177). Granada: Comares.
- García, G. (2016). Libertad religiosa y contrato de trabajo en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: una propuesta armonizadora”. *Revista jurídica de los Derechos sociales*, 6(1), 326-352.
- Gil, J.L. (2003). El deber del empresario de salvaguardar los derechos fundamentales del trabajador. *Aranzadi Social*, 5, 1171- 1188.
- Martín, M.L. (2006). *El derecho de los trabajadores a la seguridad y salud en el trabajo*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Martínez-Torrón, J. (2009). La cuestión del velo islámico en la jurisprudencia de Estrasburgo. *Derecho y Religión*, 4, 89-90.
- Monereo, J.L. (2013). Las políticas de inmigración: la construcción de nuevas formas de ciudadanía y de atribución de derechos para las personas extranjeras. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, 34, 11-67.
- Tratado de la Unión Europea, DOUE, C 83/13, de 30 de marzo de 2010.
- Triguero, L.A. (2012) *Los derechos sociales fundamentales de los trabajadores inmigrantes*. Granada: Comares.

Autores / Authors

Saber más / To know more

Manuela Durán Bernardino



[0000-0003-2711-5644](https://orcid.org/0000-0003-2711-5644)

Profesora Ayudante doctora (Acreditada a Contratado doctor) del Departamento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Universidad de Granada, Campus de Melilla. Actividad docente en la Universidad de Granada en títulos reglados, tutora y evaluadora de diferentes trabajos científicos. Actividad previa a la Universitaria se concreta en el ejercicio del cargo de Personal Responsable del Departamento de Recursos Humanos durante dos años. Producción investigadora compuesta por la publicación de un libro, veintidós capítulos de libro, veintiún artículos en revistas, dos artículos internacionales, dieciocho recensiones bibliográficas, tres traducciones del italiano al castellano. Participación en un Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía y miembro del equipo de trabajo de tres Proyectos de investigación. La participación en congresos, jornadas y seminarios de carácter nacional e internacional se concreta en veintinueve participaciones. También en la faceta investigadora destaca la movilidad investigadora, al haber realizado dos estancias en la Universidad de Bolonia (Italia), durante 7 meses.

**ACTITUDES PREJUICIOSAS HACIA LAS PERSONAS
HOMOSEXUALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MELILLA**

*PREJUDICED ATTITUDES TOWARDS HOMOSEXUALS IN UNIVERSITY
STUDENTS IN MELILLA*

Robles-Reina, Rafael.⁽¹⁾, Alemany-Arrebola, Inmaculada.⁽²⁾ & Gallardo-Vigil, Miguel Ángel.⁽³⁾

⁽¹⁾ I.E.S. Rusadir de Melilla. Departamento de Orientación. Servicios a la Comunidad

⁽²⁾ Universidad de Granada. Psicología Evolutiva y de la Educación


⁽³⁾ Universidad de Granada. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Recibido | Received: 02-11-2017

Aprobado | Approved: 12-12-2017

Publicado | Published: 12-12-2017

Correspondencia | Contact: Rafael Robles Reina | rafaroblesreina@gmail.com

 orcid.org/0000-0003-0940-7862

RESUMEN

Palabras clave

prejuicio

distancia social

gay-lesbiana

universitario

grupo

pertenencia

Se ha llevado a cabo una investigación utilizando una metodología empírico-analítica *Ex post facto* de tipo correlacional con el objetivo de conocer las actitudes prejuiciosas, los niveles de prejuicio y la distancia social hacia las personas gays y lesbianas en los estudiantes universitarios y analizar qué factores influyen en las actitudes prejuiciosas hacia estas personas en el alumnado universitario. Los participantes reflejaron prejuicio moderado hacia las personas gays y lesbianas. Los hombres mostraron significativamente más prejuicio y mayor distancia social que las mujeres. El grupo que no se identifica con ninguna religión es el que presenta menor actitudes prejuiciosas y distancia social, segundo el grupo cristiano y el que puntúa más alto es el grupo musulmán. No existen diferencias significativas en función de la práctica religiosa, aunque las puntuaciones medias de actitudes prejuiciosas son superiores en los que responden ser muy o bastante practicantes frente a los que responden ser poco o nada practicantes. Existen diferencias significativas entre el grupo de procedencia europea y el de origen bereber, siendo este último el que presenta actitudes más prejuiciosas y mayor distancia social. Las personas que conocían al menos a un gay o a una lesbiana obtuvieron puntuaciones menores de prejuicio y distancia social que las que informaron no conocer a estas personas, siendo estas puntuaciones más significativas en los primeros. Se analiza la importancia incluir la variable grupo de pertenencia como factor significativo de influencia en el prejuicio y distancia social hacia las personas gays y lesbianas.

ABSTRACT

Keywords

prejuice
social distance
gay-lesbian
university
student
group belonging

An investigation has been carried out using an empirical - analytical methodology Ex-post fact of correlational type with the aim to know the prejudices attitudes, the levels of prejudice and the social distance towards the persons gays and lesbian in the university students and to analyze what factors they influence in the prejudices attitudes towards these persons in the university student body. The participants reflected prejudice moderated towards the gays and lesbian persons. The men showed significantly more prejudice and major social distance than the women. The group that is not identified by any religion is the one that presents minor prejudices attitudes and social distance, I do again the Christian group and the one that it counts higher is the Moslem group. Significant differences do not exist depending on the religious practice, though the average punctuations of prejudices attitudes are top in those who answer to be very or practicing enough opposite to those who answer to be small or not practicing at all. There exist significant differences between the group of European origin and that of origin Berber, being the latter the one that presents more prejudices attitudes and social distance. The persons who knew at least to a gay or a lesbian obtained minor punctuations of prejudice and level of social distance that those who reported not to know these persons, being more significantly this punctuations in the first one. The importance is analyzed to include variable ownership group as significant factor of influence in the prejudice and social distance towards the people's gays and lesbian.

INTRODUCCIÓN

En España se ha avanzado en la consecución de los derechos y libertades de las personas LGTB con leyes como la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio (BOE de 2 de julio de 2005) y la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de personas (BOE 16 de mayo de 2007).

En opinión de algunos autores, los avances sociales y legislativos conseguidos por el colectivo de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB, de aquí en adelante) en los últimos años no ha eliminado las actitudes sexistas y los prejuicios hacia este colectivo, que siguen siendo una constante en la era postmoderna (Coello, Romero, Suárez y Larraondo, 2013).

La evolución del prejuicio hacia las personas homosexuales ha seguido el mismo camino que los estudios del racismo y del sexismo (Quiles, Betancor, Rodríguez, Rodríguez y Coello, 2003; Aosved y Long, 2006; Morrison, Morrison y Franklin, 2009).

Desde finales de los años 60, George Weinberg acuñó el término homofobia para definir el rechazo y el desprecio que las personas, principalmente heterosexuales, sienten hacia los que se definen como gays y lesbianas. La homofobia implica, por tanto, un prejuicio, una actitud discriminatoria dirigida hacia una persona en función de su identidad homosexual. Se caracteriza por un sentimiento de superioridad con respecto al otro, deshumanización del otro, que se ve como carente de emociones y conciencia, y convicción de ser merecedor de privilegios y estar en posición correcta (Viñuales, 2002).

Las actitudes homofóbicas, basándose en las teorías del racismo y también del sexismo, abarcan desde actitudes discriminatorias más hostiles y explícitas hasta aquellas otras que de una forma latente y sutil permanecen silenciadas e invisibles. En este sentido, podríamos afirmar que existen actitudes homofóbicas hostiles y explícitas, tales como la agresión verbal, física o psicológica hacia las personas homosexuales; y actitudes homofóbicas latentes y sutiles, tales como los discursos culturales y médicos sobre el carácter patológico de la homosexualidad o la incapacitación de las parejas homosexuales para la adopción, entre otras cuestiones que pretenden coartar la vivencia y expresión homosexual (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Vallejo, 2013).

Aunque los prejuicios de los heterosexuales frente a la homosexualidad han cambiado positivamente a través del tiempo (Acuña-Ruiz y Vargas, 2006) en nuestra sociedad y en la mayoría de las sociedades aún siguen existiendo actitudes prejuiciosas hacia las personas homosexuales. A pesar de haberse reducido considerablemente el prejuicio más directo o agresivo sobre la forma en que se estigmatiza y discrimina a las personas LGTB, ha cobrado una nueva vía de expresión más sutil (Brown, 1998).

Las demandas políticas de los grupos minoritarios, y la concesión de cierta discriminación positiva a nivel legal, crea este tipo de prejuicio, que se desencadena a partir de un sentimiento de violación de valores abstractos, considerados tradicionales, y la igualdad de oportunidades basada en principios meritocráticos (McConahay, 1986).

Por todo esto, el estudio sobre el prejuicio en general, y contra gays y lesbianas en particular, se hace más relevante cuando examinamos las actitudes de estudiantes

de nivel universitario. Ya que, la población universitaria tendrá bajo su responsabilidad el futuro de nuestra sociedad y asumirá la dirección de los servicios y atenciones que recibirá la población a la que servirán (Toro-Alfonso y Varas-Díaz, 2004).

LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL ÁMBITO DE LAS ACTITUDES PREJUICIOSAS HACIA LAS PERSONAS HOMOSEXUALES

Investigaciones revisadas han intentado asociar ciertas características a las personas con prejuicio hacia los gays y las lesbianas. Estos autores exploraron las actitudes de estudiantes universitarios hacia los roles sexuales, religiosidad, conocimiento de personas gays o lesbianas (Hinrichs y Rosenberg, 2002).

En España, aunque son todavía escasos los estudios que se centran en el estudio de la homofobia (Albelda, Roca, Farré, Canella-Soler, Abós, 2001; Quiles, Betancor, Rodríguez, Rodríguez y Coello. 2003; López, 2008; Rodríguez, Lameiras, Carrera y Vallejo, 2013), los estudios que se han desarrollado en el ámbito educativo han recogido estos aspectos como parte de un análisis pormenorizado de todos los factores que influyen en la visión social que los jóvenes tienen sobre la diversidad sexual (Generelo y Pichardo, 2005; Galán, Puras, Medina, Martín y López, 2007; López, 2013).

En Melilla, antes de esta investigación, la Asociación Melillense de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, AMLEGA, llevó a cabo una encuesta novedosa y significativa, tanto para los estudios psicosociales generales sobre la población de Melilla, como para el estudio sobre el comportamiento de la sociedad ante la homosexualidad (AMLEGA, 2011). Posteriormente, se han llevado a cabo estudios similares a la presente investigación (Hartiti-Mimun, 2015; Pérez-Alindado, 2016; Sánchez-Herrera, 2017).

Investigaciones sobre la influencia de las actitudes prejuiciosas hacia las personas LGTB y el género

A largo de los años, las diferentes investigaciones (Herek, 1984, 1994; Cotten-Huston, 2000; Toro-Alfonso y Varas-Díaz, 2004; Rodríguez y Squiabro, 2014) muestran conclusiones parecidas respecto a las diferencias en el género y como afecta en las actitudes hacia la diversidad sexual.

Los estudios reflejan claramente como la variable género influye en la actitud que se tiene hacia la diversidad sexual. Así, Hinrichs & Rosenberg (2002) concluye que la variable género correlaciona con la aceptación de personas de diversa orientación sexual, siendo las personas con actitudes tradicionales hacia los roles de género las que presentan más actitudes prejuiciosas. Rodríguez y Squiabro (2014) encuentran, de forma similar a los autores anteriores, que los varones tienen mayores prejuicios hacia las personas LGTB que las mujeres. También confirman, como indican Whitley (2001) y Herek (1988), que los varones heterosexuales tienden a ser más intolerantes hacia los comportamientos que se desvían del rol de género tradicional para el hombre.

Para Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004), una posible explicación de que los hombres tienden a tener más prejuicios hacia los homosexuales reside en que las nociones hegemónicas en torno a la masculinidad y la heterosexualidad. Ya que interactuar con una persona gay podría implicar que su heterosexualidad queda bajo cuestionamiento.

Por otro lado, Barra (2002) también demuestra que las mujeres más tolerantes que los hombres en relación con el colectivo LGTBI, debido a tres factores: la sensibilidad interpersonal, mayor capacidad de comprensión y empatía. Debido a estos factores las mujeres podrían ser más tolerantes que los hombres hacia factores de otras personas, incluida su posición sexual.

En el estudio “Homofobia en el Sistema Educativo”, Generelo y Pichardo (2005), sobre datos recabados en el curso 2002/03 de 869 alumnos de la Comunidad de Madrid, apreciaban que las chicas muestran una actitud más positiva y abierta ante la homosexualidad. El estudio más reciente sobre homofobia realizado por López (2013) en el sistema educativo señala que las chicas tienen menos estereotipos frente a la homosexualidad o bisexualidad; como consecuencia de ello, tienen un comportamiento más respetuoso (18% tiene prejuicios frente a un 9% que presenta comportamiento homófobo). Frente a ellas, el 32,5% de los chicos muestran prejuicios, lo que conduce a que un 27% muestre comportamientos homófobos.

Investigaciones sobre la influencia de las actitudes prejuiciosas hacia las personas LGTB y la práctica religiosa

En la investigación de Rodríguez y Squiabro (2014), como anteriormente hallaron Newmanxy (2002) y Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004), se confirma que aquellos que asisten a la iglesia presentan más prejuicios hacia los no heterosexuales. Cotten-Huston (2000) encontró en un estudio con jóvenes universitarios que las actitudes anti-homosexuales se correlacionaban con fuertes convicciones religiosas. En esta idea, Gentry (1987) encontró que existía correlación negativa entre actitudes hacia gays y lesbianas y la frecuencia de participación en actividades religiosas.

Para Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004) una posible explicación son las creencias tradicionales que las instituciones religiosas encarnan en torno a la naturaleza pecaminosa e indeseable de la homosexualidad.

Schwartz y Lindley (2005) encuentran, con respecto a la caracterización que hace Herek (1994), que existe una relación entre religiosidad y prejuicio hacia las personas no heterosexuales. Morrison y Morrison (2002) encontraron que los índices altos de prejuicio correlacionaban con una perspectiva política conservadora, alta religiosidad y mayor nivel de sexismo.

Investigaciones sobre la influencia de las actitudes prejuiciosas hacia las personas LGTB y el grupo cultural de pertenencia

En relación con el grupo cultural de pertenencia, los resultados indican que las personas que provienen de otros contextos culturales muestran actitudes más negativas hacia la diversidad sexual que los autóctonos, si bien se observaba que la segunda generación que ha nacido en España presentaba actitudes menos negativas, o se adapta más al contexto, destacando que, pese a los mayores estereotipos y homofobia internalizada, hay una equiparación en su comportamiento al del resto del alumnado y sin duda, mayores niveles de victimización y rechazo familiar. Al cuál se suman habitualmente casos de discriminación múltiple (López, 2013). En el estudio que realizaron Galán, Puras, Medina, Martín y López (2007) con población adolescente extrajeron las mismas conclusiones respecto al alumnado de origen extranjero.

En la investigación de AMLEGA (2011), los resultados revelan que la actitud en general de los musulmanes hacia la homosexualidad es significativamente más negativa que la actitud del cristiano o del no creyente (más de 20 puntos de diferencia). Hartiti-Mimun (2015) por otro lado, confirmó que los judíos tenían mayores actitudes negativas en la sociedad melillense hacia el colectivo LGTBI, seguidos de los musulmanes y cristianos, y que los agnósticos eran los más tolerantes.

Por último, Sánchez-Herrera (2017), concluye respecto a la variable creencias religiosas diferencias entre estos grupos, siendo el orden de tener actitudes más positivas a las que menos, los agnósticos, los ateos, los cristianos y por últimos los islámicos.

Investigaciones sobre la influencia de las actitudes prejuiciosas hacia las personas LGTB y el contacto con personas homosexuales

El informe del Eurobarómetro (2008) confirma que las personas que conocen a otras personas LGTB tienen actitudes más positivas hacia ellas; es decir, el tener la mente abierta y estar en contacto con otros colectivos se considera uno de los factores que más influye positivamente sobre las actitudes de las personas. Gentry (1987) encontró que cuando las personas conocen, se relacionan o tienen familiares gays o lesbianas, los niveles de prejuicio son menores.

Siguiendo a Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004) encontraron que cuando existe relación previa con una persona gay o lesbiana el nivel de actitudes prejuiciosas es menor. Estos resultados están en la línea de las investigaciones de Bowen y Bourgeois (2001), Hinrichs y Rosenberg (2002), Kite y Whitley (1996).

En los estudios recientes también han llegado a las mismas conclusiones, donde las personas que no conocen personas del colectivo tienen actitudes muy negativas hacia ellos, en comparación con las personas que si tienen relaciones (Hartiti-Mimun, 2015; Pérez-Alindado, 2016; Sánchez-Herrera, 2017).

Investigaciones sobre la influencia de las actitudes prejuiciosas hacia las personas LGTB y estudiantes universitarios

La mayoría investigaciones llevadas a cabo en universidades de otros países se encuentran niveles de prejuicio y distancias sociales similares. Este rechazo se manifiesta tanto por parte de estudiantes como del personal docente (Gannon, 1999).

En una investigación con estudiantes de una universidad en Singapur se encontraron actitudes negativas entre los varones heterosexuales (Lim, 2002). En Israel, Ben-Ari (1998) realizó un estudio sobre las actitudes de estudiantes de trabajo social y la efectividad de cursos especializados para disminuir los altos niveles de prejuicio encontrados. En una escuela de medicina de Australia, McKelvey, Webb, Baldassar, Robinson y Riley (1999) encontraron actitudes de prejuicio entre estudiantes de Medicina y de Enfermería. En Puerto Rico, García (1984) realizó una encuesta con estudiantes de diversas preparaciones en una universidad y encontró índices altos de prejuicio y de distancia social en la mayoría de las personas que participaron. Señaló que estudiantes de Ciencias Sociales en general demostraban menos prejuicio en comparación con estudiantes de Ciencias Naturales. Por otro lado, González (1998), en un estudio con estudiantes de Salud Pública y de Educación en Salud, encontró que el 82% de las personas que participaron tenía una actitud perjudiciada; encontró además mayores niveles de distancia social entre estudiantes de segundo y tercer año en comparación con los de primer año.

Pérez-Alindado (2016) realizó un estudio similar a éste con estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla, donde concluye que los estudiantes universitarios melillenses de la Facultad de Educación y Humanidades, en su mayoría, no tienen actitudes negativas explícitas hacia la homosexualidad.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo contestar a las siguientes preguntas respecto a los estudiantes universitarios:

1. Conocer las actitudes prejuiciosas, los niveles de prejuicio y la distancia social hacia las personas gays y lesbianas en los estudiantes universitarios.
2. Analizar qué factores influyen en las actitudes prejuiciosas hacia las personas gays y lesbianas en el alumnado universitario.

METODOLOGÍA

Diseño

Para la realización de este trabajo se ha utilizado una metodología empírico-analítica, es un estudio *Ex post facto* de tipo correlacional.

Variables de estudio

En función de los objetivos planteados vamos a considerar dos tipos de variables:

1. Variables socio-demográficas: edad, sexo, estado civil, estudios actuales, curso, religión, práctica religiosa, origen étnico-cultural, ideología política, orientación sexual, conocimiento o no de personas gays y lesbianas y tipo de relación mantenida.
2. Variables dependientes: las actitudes prejuiciosas hacia las personas gays y lesbianas y la Distancia Social hacia dichas personas.

Participantes

Para la elección de los participantes se realizó un muestreo no probabilístico de tipo deliberado, seleccionando a los participantes por poseer características necesarias para esta investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998). La población de donde se tomó la muestra estaba constituida por buena parte de las carreras ofrecidas por la Universidad de Granada en Melilla durante el curso 2013-2014. Carreras como Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Ciencias Empresariales, así como el ICC de Educación Primaria en dicho curso. Se tomó la precaución de que ningún estudiante fuera encuestado dos veces, siendo el muestreo sin reemplazo.

La muestra del estudio estuvo constituida por 170 estudiantes de la Universidad de Granada en Melilla. Entre las características socio-demográficas de los participantes podemos destacar que la edad media es de 22,25 años, de los cuales el 69,4% son mujeres y el 30,6 son hombres. Además, en la muestra el 45% se identificó como cristiano, un 42% como musulmanes y el 11,2% como no pertenecientes a ninguna religión, siendo el nivel de la práctica religiosa alta en un 36,3% y baja en el 63,7%. También, se identificaron por el origen étnico-cultural como europeos el 60,1% y como bereberes un 36,3%. Por último, cabe destacar que el porcentaje de participantes que conocen a gays es del 90,6% y a lesbianas del 76,5%.

Instrumento

Se utilizó el cuestionario (Anexo) validado con grupos de estudiantes universitarios puertorriqueños por Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004), basado en el

cuestionario de García (1984), que contiene dos escalas: una de Prejuicio y otra de Distancia Social hacia gays y lesbianas. La Escala de Prejuicio hacia Gais y Lesbianas (EPGL) está compuesta por 46 reactivos que miden actitudes de prejuicio hacia gays y lesbianas. El cuestionario utiliza una escala de Likert de 4 puntos (adaptación para este estudio), con los valores “totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y totalmente en desacuerdo (TD)”. Las puntuaciones que una persona puede obtener en la escala van desde 46 a 230, siendo un número mayor indicador de mayor prejuicio. La escala posee un alto nivel de confiabilidad, ya que cuenta con un alfa de Cronbach de .91.

La Escala de Distancia Social de gays y lesbianas, también desarrollada por García (1984), está compuesta de 10 reactivos que evalúan la distancia social dirigida a gays y mujeres lesbianas (cinco reactivos para cada grupo). Cada reactivo se contesta con una escala de selección múltiple con las siguientes opciones: viviría bajo el mismo techo, los/as aceptaría como amigos/as, preferiría tenerlos/as como conocidos, los/as excluiría de mis relaciones sociales y no quisiera verlos. La Escala puede ser utilizada de forma total para medir distancia hacia gays y lesbianas o puede subdividirse por cada grupo. Las puntuaciones que una persona puede obtener en la escala total van desde 10 a 50, siendo un número mayor indicador de más distancia social. Si se analizan los grupos individualmente, la persona puede obtener una puntuación de 5 a 25 en cada sub-escala. La escala posee un alto nivel de confiabilidad ya que cuenta con un alfa de Cronbach de .93.

Para la corrección de las escalas, en la escala de prejuicio se asignan valores del 1 al 4 (1=totalmente de acuerdo; 4=totalmente en desacuerdo) en las afirmaciones siguientes: 2, 3, 4, 6, 10, 12, 14, 18, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 36, 38, 39 [20 aseveraciones]. Se invierten los valores en las siguientes afirmaciones (4=totalmente de acuerdo y 1=totalmente en desacuerdo): 1, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 15,16, 17, 19, 20, 22, 24, 29, 30, 33, 35, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 [26 afirmaciones]. Posteriormente, se suman las puntuaciones y se debe obtener un índice entre 46- 184. A mayor puntuación mayor es el prejuicio hacia homosexuales y lesbianas.

En la Escala de Distancia Social todas las respuestas se suman directamente (viviría con ellos = 1; no quisiera ni verlos = 5). Esto da un índice entre 10-50. A mayor índice mayor Distancia Social con homosexuales y lesbianas, siendo un 30 la

puntuación promedio. Siendo 4 los niveles que establece García (1984):

- 10-20: baja o ninguna distancia hacia homosexuales
- 21-30: alguna distancia con los homosexuales
- 31-40: distancia moderada
- 41-50: mucha distancia hacia homosexuales y lesbianas

Procedimiento

Se seleccionó al profesorado que tenía asignaturas básicas, por ser éstas donde hay mayor número de alumnado. Posteriormente, se le pidió permiso para la administración de la prueba. El cuestionario se realizó en los 10 primeros minutos de clase.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 20.0 y se han realizado análisis descriptivos e inferenciales (t de Student, ANOVA, correlación de Pearson).

RESULTADOS

Antes de comenzar a analizar los objetivos de este trabajo de investigación se realizó un alfa de Cronbach para analizar la fiabilidad de la Escala de Prejuicio hacia Gays y Lesbianas de $\alpha = .918$, que puede considerarse como muy satisfactorio.

En relación con el primer objetivo, “Conocer las actitudes prejuiciosas, los niveles de prejuicio y la distancia social hacia las personas gays y lesbianas en los estudiantes universitarios” los resultados se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1.

	EPGL	DS
N	146	124
Media	102,62	20,66
Desviación Típica	22,974	7,93
Mínimo	74	10
Máximo	176	50
Cuartil		
	25	84
	50	97
	75	115,75

La puntuación media obtenida en la EPGL es de 102,62 y en la Escala de DS de 20,66. De aquí, obtenemos los siguientes niveles en la EPGL:

- Nivel 1: 74-84 (nivel de prejuicio muy bajo).
- Nivel 2: 85-97 (nivel de prejuicio bajo).
- Nivel 3: 98-115 (nivel de prejuicio alto).
- Nivel 4: 116-176 (nivel de prejuicio muy alto).

En términos de prejuicio, se observa que los participantes reflejaron prejuicio moderado hacia las personas gays y lesbianas. Las potenciales puntuaciones que arroja la escala van de 46 a 184, siendo la puntuación mayor un reflejo de mayor prejuicio. La puntuación media en esta escala fue 102,62.

Con respecto a la Escala de Distancia Social hacia las personas gays y lesbianas, los participantes reflejaron niveles moderados de distancia social. Las puntuaciones posibles en esta escala van de 10 a 50, siendo la puntuación media de 20,66 puntos.

En relación con el segundo objetivo, “Analizar qué factores influyen en las actitudes prejuiciosas hacia las personas gays y lesbianas en el alumnado universitario” los datos aparecen a continuación.

Diferencias entre hombres y mujeres

Si se analiza la variable sexo, los datos indican que sí existen diferencias significativas, siendo los hombres los que presentan actitudes más prejuiciosas. Además, el nivel de prejuicio es superior en hombres que en mujeres (Tabla 2).

Dichas diferencias fueron evidentes en la EPGL, por nivel de prejuicios y en la Escala de Distancia Social hacia personas gays y lesbianas. En la EPGL, los hombres ($M=111,73$, $DT=25,67$) mostraron significativamente más prejuicio que las mujeres ($M=98,60$, $DT=20,57$), siendo $t=2,78$ y $p=,007$. Igualmente, el nivel de prejuicio puntúa significativamente más en los hombres ($M=2,92$, $DT=1,23$) que en las mujeres ($M=2,96$, $DT=1,11$), siendo $t=2,9$ y $p=,004$. En la Escala de Distancia Social, los hombres ($M=1,87$, $DT= 0,87$), mostraron significativamente mayor distancia social que las mujeres ($M=1,34$, $DT=0,53$), $t=3,81$, $p=,000$.

Tabla 2. Estadístico de contraste en función variable sexo

		t	Sig.
Prejuicio	Hombre M= 111,73	2,78	,007
	Mujer M= 98,60		
Nivel de Prejuicio	Hombre M= 2,92	2,91	,004
	Mujer M= 2,26		
Distancia Social	Hombre M= 1,87	3,81	,000
	Mujer M= 1,34		

Religión y práctica religiosa.

Tal y como refleja la Tabla 3, existen diferencias significativas en función de la variable religión ($F=3,79$; $p=,006$). Los datos indican que es el grupo que no se identifica con ninguna religión el que presenta menor actitudes prejuiciosas ($M=88,37$, $DT=20,45$), segundo el grupo cristiano ($M=100,52$, $DT= 21,21$) y el que puntúa más alto es el grupo musulmán ($M=110$, $DT=23,50$). En la Escala de Distancia Social se repite el mismo patrón, los que no se identificaron con ninguna religión obtuvieron una puntuación menor ($M=1,07$, $DT=0,26$) que los que se identificaron con cristiana ($M=1,38$, $DT=0,57$) que, a su vez, obtuvieron menos distancia social que los que se identifican con musulmana ($M=1,77$, $DT=0,83$).

Tabla 3. Estadístico en función variable religión

	RELIGIÓN	F	P
Prejuicio	Cristiana M= 100,52	3,79	.006
	Musulmana M= 110,44		
	Ninguna M= 88,37		
Nivel de Prejuicio	Cristiana M= 2,34	5,39	.000
	Musulmana M= 2,93		
	Ninguna M= 1,62		
Distancia Social	Cristiana M= 1,38	4,573	,002
	Musulmana M= 1,77		
	Ninguna M= 1,07		

No existen diferencias significativas en función de la práctica religiosa, aunque las puntuaciones medias de actitudes prejuiciosas son superiores en las que responden ser muy o bastante practicantes ($M=108,79$, $DT=23,83$) frente a los que responden ser poco o nada practicantes ($M=101,28$, $DT=22,00$).

Pertenencia a un grupo de origen cultural distinto

En relación con el origen cultural, encontramos que existen diferencias significativas (Tabla 4) entre el grupo de procedencia europea (M=97,44, DT=20,99) y el de origen bereber (M=112,56, DT=22,82), siendo este último el que presenta actitudes más prejuiciosas ($t=-3,57$, $p=,001$). También se ven estas diferencias en los 4 niveles de prejuicio (muy alta, alta, baja, muy baja), encontrándose el grupo bereber en el nivel alto de prejuicio (M=3,05, DT=1,07) y el europeo en el nivel bajo (M=2,17, DT=1,14) siendo $t=-3,98$ y $p=,000$.

En cuanto a la Distancia Social, se encuentran diferencias significativas ($t=-3,95$, $p=,000$) entre los participantes de origen europeo que muestran menor distancia social (M=1,32, DT=0,34) que los de origen bereber (M=1,82, DT=0,79);

Tabla 4. *Estadístico en función variable origen étnico-cultural*

		T	Sig.
Prejuicio	Europeo M= 97,74	-3,57	,001
	Bereber M= 112,56		
Nivel de Prejuicio	Europeo M= 2,17	-3,98	,000
	Bereber M= 3,05		
Distancia Social	Europeo M= 1,32	3,95	,000
	Bereber M= 1,82		

Conocer a gays y lesbianas

Se realizaron comparaciones entre las personas que informaron conocer y no conocer a gays y lesbianas. Tanto en la escala de prejuicio como en el nivel, las personas que conocían al menos a un gay obtuvieron puntuaciones menores (M=100,67, DT=21,58; M=2,38, DT=1,17) que las que informaron no conocer a estas personas (M=131,00, DT=25,29; M=3,62, DT=0,74), como en el nivel de prejuicio, siendo estas diferencias significativas ($t=-3,80$, $p=,000$; $t=-4,34$, $p=,002$). Sin embargo, los participantes que informaron conocer al menos a una lesbiana obtuvieron puntuaciones menores en la escala y en el nivel de prejuicio (M=100,69 DT=21,70; M=2,36, DT=1,16) que los que informaron no conocer a estas personas (M=109,92, DT=26,44; M=2,84, DT=1,18), pero estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

El mismo patrón se repitió entre los participantes en relación con el nivel de distancia social. Así, aquellos que conocían al menos a un gay obtuvieron puntuaciones menores en la Escala de Distancia Social ($M=1,43$, $DT=0,61$) que los que informaron no conocerlo ($M=2,41$, $DT=0,99$), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($t=-3,36$, $p=,006$). Igualmente, los participantes que informaron conocer al menos a una lesbiana obtuvieron puntuaciones menores en la Escala de Distancia Social ($M=1,46$, $DT=0,69$) que los que informaron no conocer a estas personas ($M=1,68$, $DT=0,73$), pero de nuevo no fueron estadísticamente significativas.

El número de participantes en esta muestra que conocía a gays (154) fue más alto que el que conocía a lesbianas (130), pero no se sabe hasta qué punto ha podido influir en los hallazgos.

Tabla 5. *Estadístico en función variable conocer o no gays y lesbianas*

		t	Sig.
Prejuicio	Conocer gay M= 100,67	-3,57	,001
	No conocer gay M= 131		
Nivel de Prejuicio	Conocer gay M= 2,38	-4,34	,002
	No conocer gay M= 3,68		
Distancia Social	Conocer gay M= 1,43	-3,36	,006
	No conocer gay M= 2,41		
Prejuicio	Conocer lesbiana M= 100,69	-1,38	,068
	No Conocer lesbiana M= 109,92		
Nivel de Prejuicio	Conocer lesbiana M= 2,36	-1,83	,067
	No Conocer lesbiana M= 2,84		
Distancia Social	Conocer lesbiana M= 1,46	-1,58	,116
	No Conocer lesbiana M= 1,68		

DISCUSIÓN

Este estudio revela que las personas con actitudes prejuiciosas hacia gays y lesbianas presentan características asociadas a los roles sexuales, la religiosidad y al conocimiento de personas gays y lesbianas. La influencia de dichos factores en las actitudes de estudiantes universitarios hacia homosexuales es conforme a las investigaciones revisadas por Hinrichs y Rosenberg (2002). Hallazgos similares obtuvieron Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004) y Rodríguez y Squiabro (2014).

El estudio de la variable género en nuestra investigación coincide con Herek (1984, 1994) y Cotten-Huston (2000) en que los hombres muestran un porcentaje de actitudes negativas hacia la diversidad sexual significativamente mayor que las mujeres. Nuestros datos muestran porcentajes muy parecidos a las puntuaciones obtenidas por Rodríguez-Squiabro (2014), que mostraron niveles de prejuicio y distancia social significativamente mayores en los hombres que en las mujeres. También corrobora los datos obtenidos por los estudios realizados en centros educativos en España que aprecian una actitud más positiva y abierta de las chicas hacia la homosexualidad (Generelo y Pichardo, 2005).

En este estudio, la variable religiosidad se ha investigado diferenciando religión y práctica religiosa. Lo que en principio puede resultar una novedad con respecto a otras investigaciones con estudiantes universitarios que se centraban en la participación en actividades religiosas (Rodríguez Squiabro, 2014). No obstante, en el presente estudio resultó altamente significativo identificarse con una de las dos religiones mayoritarias de la Ciudad, cristiana o musulmana, así como con ninguna religión, más que la práctica religiosa de los participantes. Analizando esta última variable, se obtuvieron mayores niveles de prejuicio y distancia social hacia los homosexuales en los muy o bastante practicantes frente a los poco o nada practicantes, pero esta diferencia no resultó ser tan significativa. Lo que nos permite avanzar con respecto a estudios anteriores con estudiantes universitarios (Cotten-Huston, 2000) que la correlación negativa entre actitudes hacia gays y lesbianas y fuertes convicciones religiosas no solo tiene que ver con la frecuencia de participación en actividades religiosas (Gentry, 1987), sino que puede estar principalmente relacionado con sentimientos de pertenencia a un determinado grupo étnico-cultural que, a su vez, puede ser religioso. Estos hallazgos, en parte, solo son comparables con los estudios realizados en un contexto multicultural idéntico como es Melilla (AMLEGA, 2011; Hartiti-Mimun, 2015; Pérez-Alindado, 2016; Sánchez-Herrera, 2017), donde el porcentaje de cristianos y musulmanes es casi equiparable. Además, estos resultados también los podemos contrastar con los de estudios realizados en el ámbito educativo español (López, 2013), que indican que las personas que provienen de otros contextos culturales muestran actitudes más negativas hacia la diversidad sexual que los autóctonos. En el caso de Melilla, podemos considerar que ambos grupos culturales y religiosos se sienten autóctonos. Ni siquiera podemos hablar de segunda generación nacida en España que, como

algunos autores indican, presenta actitudes menos homófobas (Galán, Puras, Medina, Martín y López, 2007).

Este estudio también nos confirma, como el informe del Eurobarómetro (2008), que las personas que conocen a otras personas gays y lesbianas tienen actitudes más abiertas hacia ellas. Igual que Gentry (1987), Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004) encontraron, los resultados nos dicen que cuando las personas conocen, se relacionan o han tenido una relación previa y/o tienen familiares gays o lesbianas, los niveles de prejuicio y la distancia social hacia estas personas disminuye.

Por último, podemos decir que esta investigación obtiene resultados muy parecidos a los encontrados por otros estudios llevados a cabo en otros países con alumnado universitario. Los estudios revisados por Toro-Alfonso y Varas-Díaz (2004) en Puerto Rico informan de porcentajes similares de estudiantes universitarios que en nuestra muestra de niveles moderados de prejuicio y distancia social.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha obtenido resultados en la línea de los estudios realizados por Toro-Alfonso (2004) y Rodríguez y Squiabro (2014), basados en la encuesta de García (1984). Concluye que los jóvenes universitarios melillenses tienen niveles de prejuicio y distancia social moderados hacia los homosexuales; que los varones tienen más prejuicio y distancia social que las mujeres; y que la práctica religiosa y conocer a personas gays y lesbianas son factores que influyen en los niveles de prejuicio y distancia social hacia estas personas. El perfil del alumnado que presenta las actitudes más prejuiciosas es: hombre, musulmán, bereber, bastante o muy practicante.

En principio, lo que puede resultar una novedad en este estudio, con respecto a otras investigaciones con estudiantes universitarios que se centraban en la participación en actividades religiosas, es que la variable religión se ha investigado diferenciando religión y práctica religiosa. Resultó altamente significativo identificarse con una de las dos religiones mayoritarias de la Ciudad, cristiana o musulmana, así como con ninguna religión, más que la práctica religiosa de los participantes.

En nuestra investigación se pidió a los participantes que se identificaran con un origen étnico-cultural, haciéndolo la mayor parte con el grupo europeo o con el bereber. Ambos grupos coinciden prácticamente con los grupos religiosos cristiano y musulmán respectivamente. Los participantes de origen europeo alcanzaron niveles de prejuicio y distancia social hacia los gays y lesbianas significativamente inferiores a los obtenidos por los de origen bereber.

Investigaciones en el mismo contexto multicultural (AMLEGA, 2011; Hartiti-Mimun, 2015; Pérez-Alindado, 2016; Sánchez-Herrera, 2017) detectan que, en norma general, los que practican la religión judía e islámica tienen actitudes más negativas que los cristianos, siendo los agnósticos y ateos quienes tienen mayores puntuaciones y más tolerancia. Con estos resultados se puede llegar a concluir que la práctica religiosa conlleva cierto grado de homofobia y rechazo hacia el colectivo LGTBI. La variable religión, como sentimiento identitario de pertenencia a un grupo, ha resultado ser más significativo que el de la práctica religiosa.

No podemos dar por concluido este estudio sin establecer futuras líneas de investigación que continúen en la dirección ya iniciada. Por un lado, consideramos necesario seguir ampliando la muestra en cantidad para poder obtener resultados que aumenten la fiabilidad y validez de nuestra investigación. De igual forma, también se podría extender dicho estudio a la población melillense en general, donde podríamos tener datos significativos de participantes que profesen otras religiones que no sean las dos mayoritarias de la ciudad, refiriéndonos a la cristiana y la musulmana, y de este modo, ver la concepción del término en otros campos poco conocidos, tarea, en parte, realizada por Hartiti-Mimun (2015) y Sánchez-Herrera (2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña-Ruiz, A. E., & Vargas, R. O. (2006). Diferencias en los prejuicios frente a la homosexualidad masculina en tres rangos de edad en una muestra de hombres y mujeres heterosexuales. *Psicología desde el Caribe*, (18), 58-88.
- Albelda, A. E., Roca, A. G., Martí, J. M. F., Soler, J. C., & Abós, R. (2001). La homofobia en el medio universitario. Un estudio empírico. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, (57), 41-55.
- AMLEGA (2011) *Encuesta sobre actitudes hacia la homosexualidad en Melilla*. Melilla: sin editar.

- Aosved, A. C., & Long, P. J. (2006). Co-occurrence of rape myth acceptance, sexism, racism, homophobia, ageism, classism, and religious intolerance. *Sex roles*, 55(7-8), 481-492.
- Barra, E. (2002). Influencia del sexo y de la tipificación del rol sexual sobre las actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina. *Revista latinoamericana de Psicología*, 34(3), 275-284.
- Ben-Ari, A.J. (1998). An experiential attitude change: Social work students and homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 36, 59-71.
- Bowen, A.M. y Bourgeois, M.J. (2001). Attitudes toward lesbian, gay, and bisexual college students: The contribution of pluralistic ignorance, dynamic social impact, and contact theories. *Journal of American College Health*, 50, 91-96.
- Brown, R. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza editorial.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). Metodología de la investigación en Psicopedagogía. Editorial Mc Graw Hill, España.
- Coello, A., Romero, C., Suárez, A. & Larraondo, P. (2013) Análisis de la Homofobia en Estudiantes. Madrid: Federación Española de Sociología.
- Cotten-Huston, A.L. (2000). Anti-homosexual attitudes in college students: Predictors and classroom interventions. *Journal of Homosexuality*, 38, 117-133.
- Eurobarómetro (2008). Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and attitudes. *European Commission, Special Eurobarometer*, 296.
- Galán, J. I. P., Puras, B. M., Medina, P. O. R., Martín, N. M., & López, M. R. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid, FELGTB.
- Gannon, L. (1999). Homophobia in academia: Examination and critique. En L. Pardie y T. Luchetta (Eds.), *The construction of attitudes toward lesbians and gay men* (pp. 43-63). Nueva York, NY: The Haworth Press
- García, H. (1984). *Actitudes hacia los homosexuales y las lesbianas de cuatro grupos de estudiantes universitarios*. Tesis de maestría, Departamento de Psicología. Universidad de Puerto Rico.
- Generelo, J., & Pichardo, J. I. (2005). Homofobia en el sistema educativo. Madrid. COGAM.
- Gentry, C. (1987). Social distance regarding male and female homosexuals. *Journal of Social Psychology*, 127, 199-208.
- González, M. (1998). *Actitud de los estudiantes de salud pública general y educación en salud de la escuela graduada de salud pública de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas, hacia los homosexuales y lesbianas*. Tesis de maestría, Escuela de Salud Pública, Universidad de Puerto Rico.

- Hartiti-Mimun, S. (2015). Actitudes prejuiciosas de la sociedad melillense hacia las personas homosexuales (Trabajo Fin de Grado, Grado en Educación Social). Universidad de Granada, Melilla.
- Hinrichs, D.W. y Rosenberg, P.J. (2002). Attitudes toward gay, lesbian, and bisexual persons among heterosexual liberal arts college students. *Journal of Homosexuality*, 43, 61-84.
- Herek, G. M. (1984). Attitudes toward lesbians and gay men: A factor-analytic study. *Journal of homosexuality*, 10(1-2), 39-51.
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*, 25(4), 451-477.
- Herek, G. M. (1994). Assessing heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. En B. Greene & G.M. Herek (Eds.), *Lesbian and gay psychology: Theory, research, and clinical applications* (pp. 206-228). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hinrichs, D. W., & Rosenberg, P. J. (2002). Attitudes toward gay, lesbian, and bisexual persons among heterosexual liberal arts college students. *Journal of Homosexuality*, 43(1), 61-84.
- Kite, M.E. y Whitley, B.E. (1996). Sex differences in attitudes toward homosexual persons, behaviors, and civil rights: A meta-analysis. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 22, 336-353.
- Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio (BOE de 2 de julio de 2005).
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de personas (BOE 16 de mayo de 2007).
- Lim, V.K. (2002). Gender differences and attitudes towards homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 43, 85-97.
- López Blasco, A. Informe (2008) Juventud en España 2008. Madrid: INJUVE.
- López, E. (2013). Homofobia en las aulas 2013 ¿Educamos en la diversidad afectiva sexual? Madrid. COGAM.
- McConahay, J. B. (1986). *Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- McKelvey, R.S., Webb, J.A., Baldassar, L.V., Robinson, S.M. y Riley, G. (1999). Sex knowledge and sexual attitudes among medical and nursing students. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 33, 260-266.
- Morrison, M.A. y Morrison, T.G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43, 15-37.
- Morrison, M. A., Morrison, T. G., & Franklin, R. (2009). Modern and old-fashioned homonegativity among samples of Canadian and American university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 523-542.

Robles-Reina, R., Alemany-Arrebola, I. & Gallardo-Vigil, M.A. (2017). Actitudes Prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios en Melilla. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 165-186.

Newmanxy, B. S. (2002). Lesbians, gays and religion: Strategies for challenging belief systems. *Journal of Lesbian Studies*, 6(3-4), 87-98.

Pérez-Alindado, M. (2016). Actitudes hacia la homosexualidad en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla (Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en Diversidad Cultural: un enfoque multidisciplinar y transfronterizo). Universidad de Granada, Melilla.

Quiles M. N., Betancor, V., Rodríguez, R., Rodríguez, A., & Coello Martel, E. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15(2), 197-204.

Rodríguez, M. D. C. F., & Squiabro, J. C. (2014). Prejuicio y Distancia Social hacia personas homosexuales por parte de jóvenes universitarios//Prejudice and social distance toward homosexuals by university students. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25(1), 052-060.








Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, V., & Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29(2), 523-533.

Sánchez-Herrera (2017). Actitudes hacia el colectivo LGTBI en las Fuerzas Armadas y en las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (Trabajo Fin de Máster, Máster Universitario en Diversidad Cultural: un enfoque multidisciplinar y transfronterizo). Universidad de Granada, Melilla.

Toro-Alfonso, J., & Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicio y Distancia Social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 537-551.

Viñuales, O. (2002). *Lesbofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra, SA.

Whitley Jr, B. E. (2001). Gender-role variables and attitudes toward homosexuality. *Sex Roles*, 45(11-12), 691-721.

Autores / Authors	Saber más / To know more
<p>Rafael Robles Reina Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, Máster en Diversidad Cultural, Universidad de Granada. Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, IES Rusadir, Melilla. Sus líneas de interés se centran en las actitudes prejuiciosas, discriminación, acoso escolar, delitos de odio, homofobia, transfobia, sexismo, racismo, xenofobia.</p>	 0000-0003-0940-7862
<p>Inmaculada Alemany Arrebola Doctora en Psicología por la Universidad de Granada. Actualmente profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en el la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada. Sus últimos trabajos de investigación se centran en las actitudes prejuiciosas hacia diversos colectivos así como estudios relacionados con el género.</p>	 0000-0002-4127-3502  https://goo.gl/29tLkg  https://goo.gl/KuQ2p3
<p>Miguel Ángel Gallardo Vigil Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Granada. Actualmente profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada. Sus últimos trabajos de investigación se centran en las actitudes prejuiciosas hacia diversos colectivos así como temas relacionados con la mejora de la educación en los distintos niveles educativos.</p>	 0000-0002-5462-077X  https://goo.gl/XmUyuZ  https://goo.gl/n7fni8

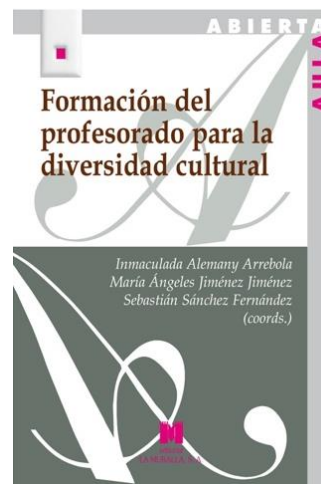
Reseña bibliográfica por: Rocío Madoell Orellana

Formación del profesorado para la diversidad cultural

Inmaculada Alemany Arrebola
María Ángeles Jiménez Jiménez
Sebastián Sánchez Fernández
(coords.)

Madrid: La Muralla. 2012. 352 páginas.

ISBN: 978-84-71338-03-7



Alemany Arrebola, I., Jiménez Jiménez, M. & Sánchez Fernández, S. (2012). *Formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: La Muralla.

En el contexto de la Ciudad Autónoma de Melilla son muchas las culturas que conviven, por lo que es necesario abordar esta realidad multicultural desde distintos ámbitos, entre los que destaca el educativo. De todos es sabido la gran importancia que tienen los docentes sobre los menores, y cómo éstos influyen en temas tan relevantes como los que se tratan en el libro que aquí se reseña. En dicho libro los distintos autores hacen revisiones de distintos conceptos teóricos y, en los capítulos en los que la temática lo permite, propuestas de actividades y experiencias.

Estos autores son miembros del grupo de investigación “Innovación curricular en contextos multiculturales”, siendo todos ellos, además, profesores de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, perteneciente a la Universidad de Granada. Cabe destacar que la labor principal es formar a nuevos educadores y continuar con las investigaciones dentro del grupo, por lo que este libro es una muestra de la capacidad de los mismos a la hora de compatibilizar y recoger sus funciones principales: la enseñanza y la investigación.

El documento que aquí se reseña se organiza en dos bloques claramente diferenciados. En el primer bloque se escribe acerca de la Educación en general y los aspectos comunes a la hora de formar a los distintos educadores y se desarrolla en

los primeros cinco capítulos. El primer capítulo trata de aclarar qué es el currículo intercultural, cómo trabajar la diversidad cultural y cómo afrontarlo tanto en el aula en particular como en el centro educativo en general. Dentro del segundo capítulo el lector puede aclarar sus dudas con respecto a distintos conceptos que surgen desde la aparición de las escuelas comprensivas, así como un análisis detallado de las funciones que se deben abordar desde la orientación educativa y las necesidades del alumnado, comprendido en el marco de la ya actualizada Ley Orgánica de Educación. En el tercer capítulo se detalla la importancia que tienen las actitudes y estereotipos cuando los estudiantes deciden relacionarse con el resto, ya sea de manera positiva o negativa. Relacionado con el tercero, el cuarto capítulo trata las dinámicas de grupo como metodología para tratar la Educación Intercultural en las aulas. Este bloque termina con un capítulo de gran interés para los docentes, ya que en él se relatan distintas técnicas y la importancia de las habilidades sociales para prevenir los comportamientos disruptivos.

En cuanto al resto de capítulos, la información que nos brinda se centra en mayor medida en el currículo específico que se imparte, ya que se puede encontrar información sobre cómo enseñar segundas lenguas, lengua castellana, ciencias o educación musical desde la Educación Intercultural y en algunos de estos capítulos, como ya se ha mencionado anteriormente, se aportan distintas propuestas o actividades.

A modo de conclusión, es necesario reseñar que tras la lectura es más que evidente que los distintos autores son expertos en educación y que han tenido experiencias enriquecedoras en cuanto a la educación intercultural, además de hacerse notar su relación con distintas culturas. Sin embargo, sería favorable que se tratasen todas las áreas que conforman el currículo escolar, para así convertirse en una guía completa para cualquier docente que quiera educar desde la intercultural.

ROCÍO MADOLELL ORELLANA

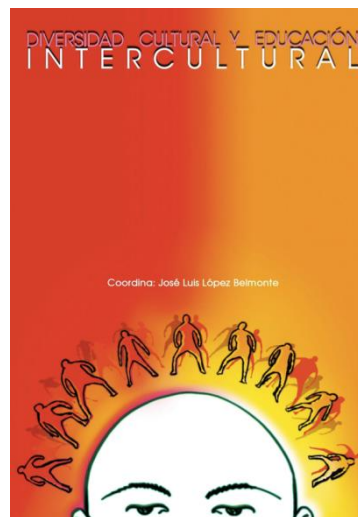
Reseña bibliográfica por: Laura Gallardo Jiménez

Diversidad Cultural y Educación Intercultural

José Luis López Belmonte
(Coord.)

Melilla: GEEPP Ediciones y SATE-STES Melilla. 2013.
434 páginas.

ISBN: 978-84-15813-03-3



López Belmonte, J.L. (Coord.). (2013). *Diversidad Cultural y Educación Intercultural*. Melilla: GEEPP Ediciones y SATE-STES Melilla. ISBN-13: 978-84-15813-03-3 y ISBN-10: 84-15813-03-1. Recuperado de:
http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural.pdf

¿Cómo llegamos a la interculturalidad en una sociedad que es tan culturalmente diversa como es el caso de Melilla y Ceuta? Con la publicación de este libro, varios autores tratan de dar respuestas a esta cuestión, centrándose especialmente en el ámbito educativo como punto estratégico de partida. Es aquí donde se pueden estudiar aspectos demográficos, socioeconómicos y socioculturales en contextos con una amplia diversidad cultural.

Tras este estudio, se propone examinar otras variables relacionadas, como son el rendimiento escolar y el abandono escolar temprano, para poder así aportar posibles propuestas futuras. Al analizar los datos en el contexto educativo, así como familiar y social, de las ciudades de Ceuta y Melilla, se observa que este segundo factor (abandono) está a su vez relacionado con aspectos socioeconómicos y culturales.

Varios autores coinciden en que la falta de interculturalidad puede verse asociada a una pérdida de identidad, incluyendo el rechazo a otras lenguas (como es el caso del tamazight en Melilla). En cuanto al propio contexto escolar, a este mismo rechazo se le suma el desconocimiento de la lengua extranjera, en este caso, por parte de los

menores migrantes que son acogidos en las escuelas de la ciudad. Todo ello plantea la necesidad de adoptar medidas metodológicas apropiadas en los centros que reconozcan las necesidades y dificultades de los alumnos, como recogen varios estudios realizados sobre Educación Intercultural y Educación para la Paz.

Algunas de estas medidas recogidas en el libro son apostar por un enfoque participativo y el trabajo cooperativo, tal y como se pone en práctica en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) de Melilla por medio de talleres y actividades. Estas mismas estrategias pueden llevarse a cabo igualmente en el entorno escolar, teniendo como principal objetivo mejorar el clima del centro y, por consiguiente, el de la sociedad.

Tales metas también fueron llevadas a la práctica a través del proyecto “Escuela de Familia” en el IES Juan Antonio Fernández Pérez de esta misma ciudad . Además de mejorar el entorno del centro, el proyecto proponía lograr una mayor participación de las familias en las actividades organizadas por el instituto y una mayor comunicación entre los mismos. Los beneficios del proyecto se hallaron principalmente en el mismo alumnado, el cual se vio reforzado tras la implantación de este programa.

Además del trabajo cooperativo y la participación con las familias, temas previamente planteados, otro aspecto relevante para trabajar con jóvenes es el socio afectivo. A través de él, los alumnos reflexionan sobre la acción que llevan a cabo, que incorpora situaciones de la vida cotidiana junto con sus intereses y necesidades, al mismo tiempo que comparten sus pensamientos con los demás compañeros. Es entonces en esta misma interacción donde el tema de la diversidad cultural juega un papel fundamental y donde se puede promover la discusión de aspectos como la desigualdad, el racismo o la xenofobia.

Otras medidas metodológicas más específicas apuntan a la necesidad lingüística. En contextos donde conviven diversas culturas y lenguas diferentes, la falta de comunicación supone un obstáculo para la interculturalidad. Es por ello que, en este libro, se hace referencia a la metodología AICLE llevada a cabo en la escuela, la cual fomenta el bilingüismo e incluso, plurilingüismo, así como el conocimiento de diferentes materias a través de la lengua o lenguas extranjeras y la competencia intercultural, entre otras. Además, esta misma necesidad lingüística puede cubrirse,

junto con la competencia intercultural, en muchos otros centros incluyendo las Escuelas Oficiales de Idiomas, como se analiza en el capítulo 21 del libro.

Por lo tanto, podemos concluir afirmando que la educación intercultural no solo busca la convivencia y el respeto entre las culturas, sino también el diálogo y el intercambio entre las mismas como principales fuentes de enriquecimiento para el individuo y la sociedad. En los centros, se debería optar por un modelo de aprendizaje inclusivo, en lugar de compensatorio, para facilitar el aprendizaje de la lengua. En cuanto al profesorado, sería conveniente que realizara una reflexión crítica de su propio método de enseñanza y poder así adecuarlo a las necesidades aquí planteadas. La participación de las familias, junto con los demás responsables educativos de las Ciudades Autónomas, constituye una estrategia fundamental en todo este proceso educativo e intercultural. Finalmente, entendemos que debemos expandir las bases de la interculturalidad en otros ámbitos sociales y no exclusivamente en el educativo, porque no olvidemos que aprendizaje y educación van de nuestra mano a lo largo de toda la vida.

LAURA GALLARDO JIMÉNEZ

Sumario

Editorial

Editorial 3-4

Sebastián Sánchez-Fernández, Miguel Ángel Gallardo-Vigil

Artículos

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA IMPORTANCIA DE LAS
COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y EMOCIONALES DESDE LA
PERSPECTIVA ÉTICA** 5-20

Eduardo Vila Merino, Pedro Cortés González, Víctor Martín Solbes

**LUCES Y SOMBRAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE** 21-39

José Juan Leiva Olivencia

**DELIMITANDO LAS ACTITUDES DE LOS INMIGRANTES MAGREBÍES
HACIA LA POBLACIÓN ESPAÑOLA: DIMENSIONES PRINCIPALES Y
VARIABLES PSICOSOCIALES PREDICTORAS** 41-60

Marisol Navas Luque, M^a Carmen García, Antonio José Rojas Tejada

**LOS MUROS FRONTERIZOS DESDE LA PERSPECTIVA JURÍDICA DEL IUS
MIGRANDI** 61-94

Pascual Aguelo-Navarro, Hipólito V. Granero-Sánchez

**MADRES QUE EMIGRAN SIN SUS HIJOS: EXPERIENCIAS DE
SEPARACIÓN, REENCUENTRO, ACOMODACIÓN E INTEGRACIÓN DE
ADOLESCENTES INMIGRANTES DOMINICANOS DESPUÉS DE LA
REUNIFICACIÓN FAMILIAR** 95-119

Lidia Cabrera-Pérez

**LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS DE MELILLA.
ANÁLISIS DE SU SITUACIÓN Y PROPUESTA DE FORMACIÓN
SOCIOEDUCATIVA** 121-142

*Sebastián Sánchez-Fernández, Yasmina Milud-Ahmed, Asma Mohamed Abdel-lah,
Nadia Mohamed Abdelkader, Nadia Mohamed Mohamed Berkan*

**LA FRECUENTE COLISIÓN ENTRE EL DERECHO A LA LIBERTAD
RELIGIOSA Y LOS INTERESES EMPRESARIALES EN UNA SOCIEDAD
MULTICULTURAL** 143-163

Manuela Durán-Bernardino

ACTITUDES PREJUICIOSAS HACIA LAS PERSONAS HOMOSEXUALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MELILLA 165-186

Rafael Robles Reina, Inmaculada Alemany-Arrebola, Miguel Ángel Gallardo-Vigil

Reseñas bibliográficas

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL 187-188

Rocío Madolell Orellana

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL 189-191

Laura Gallardo Jiménez