

*Miguel Alberto González González*



*Migraciones, rasgaduras humanas*

# Migraciones, rasgaduras humanas

**Miguel Alberto González González**

**Janaina Minelli de Oliveira; Joan Josep Carvajal; María  
Ercilia García Álvarez; M. Dolores Jiménez López; Mar  
Reguero De la Poza; Mireia Valverde; Alejandro Pulgarín  
Rocha; José González Monteagudo; Mario León  
Sánchez; Luis Fernando Valero Iglesias; María  
Concepción Torres Sabaté; Manuel A. Jiménez-Castillo;  
Gonzalo Tamayo Giraldo; Tomás Izquierdo Rus**



# Migraciones, rasgaduras humanas

Autores del libro: Miguel Alberto González González; Janaina Minelli de Oliveira; Joan Josep Carvajal; María Ercilia García Álvarez; M. Dolores Jiménez López; Mar Reguero De la Poza; Mireia Valverde; Alejandro Pulgarín Rocha; José González Monteagudo; Mario León Sánchez; Luis Fernando Valero Iglesias; María Concepción Torres Sabaté; Manuel A. Jiménez-Castillo; Gonzalo Tamayo Giraldo, Tomás Izquierdo Rus.

Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales, Horizontes Humanos de  
Kalkan,

Tarragona

2020



© Miguel Alberto González González; Janaina Minelli de Oliveira; Joan Josep Carvajal; María Ercilia García Álvarez; M. Dolores Jiménez López; Mar Reguero De la Poza; Mireia Valverde; Alejandro Pulgarín Rocha; José González Monteagudo; Mario León Sánchez; Luis Fernando Valero Iglesias; María Concepción Torres Sabaté; Manuel A. Jiménez-Castillo; Gonzalo Tamayo Giraldo; Tomás Izquierdo Rus.

© Horizontes Humanos de Kalkan. <http://horizonteshumanos.org>

**ISBN: 9798564040082**

Pintura de la portada: Miguel Alberto González González. (2018). En soledad. Óleo sobre lienzo.

Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales, Horizontes Humanos de Kalkan, 2020





## Tabla de contenido

<b>Introito.....</b>	<b>9</b>
Literatura y migración. Lo absurdo nos habita por Miguel Alberto González González	13
Educación en y por el cambio por Janaina Minelli de Oliveira	55
Migración en saberes. Tendiendo puentes entre España y América Latina: Hacia la resignificación de la supervisión doctoral por Joan Josep Carvajal; María Ercilia García Álvarez; M. Dolores Jiménez López; Mar Reguero De la Poza; Mireia Valverde	71
Diversidad y Subjetividad: Una Reflexión Para Evitar los Determinismos por Alejandro Pulgarín Rocha	115
Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España por José González Monteagudo y Mario León Sánchez	131
Algunas consideraciones socioeducativas sobre las migraciones Luis Fernando Valero Iglesias y María Concepción Torres Sabaté	169
El espíritu del dinero por Manuel A. Jiménez-Castillo	199
Conversaciones generativas: miradas desde la emoción para conversar por Gonzalo Tamayo Giraldo	213
Las actitudes hacia el trabajo en migrantes en situación de desempleo por Tomás Izquierdo Rus	229





## Introito

Pensar las migraciones es tan reiterado en la humanidad como la envidia, el amor, el olvido, la traición o las guerras, al fin de cuentas, en muchas ocasiones, migramos por envidia, amor, olvido, traición y por participar o huir de las guerras. Movernos, desplazarnos, pasar de un lugar a otro es una costumbre arraigada en la humanidad que ha ido perdiendo fuerza desde que nos tornamos agricultores, actividades que exigen un cuidado distinto, grupos humanos más sedentarios. En adelante la migración deja de ser una condición para convertirse en una particularidad.

Cuando las migraciones son provocadas por presiones políticas, militares o religiosas, esta adquiere otras dimensiones que nos conmueve en lo más profundo del ser.

Lo que encontraremos a lo largo de este libro de investigación, es una experiencia académica que se inició con el VII simposio internacional de Horizontes Humanos de Kalkan, celebrado entre el 12 y 14 de diciembre de 2019 en la Universitat de Rovira i Virgili en Tarragona, España. A partir de ese momento, algunos de los participantes iniciaron ajustes a sus documentos, a sus pensamientos en

torno a las Migraciones: Rasgaduras humanas, políticas, educativas y culturales.

En general, los Problemas de abordaje se centraran en

- Las migraciones vistas por algunos literatos colombianos; Educar en y por el cambio
- Migración en saberes. Tendiendo puentes entre España y América Latina: Hacia la resignificación de la supervisión doctoral
- Diversidad y Subjetividad: Una Reflexión Para Evitar los Determinismos
- Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España; algunas consideraciones socioeducativa sobre las migraciones;
- El espíritu del dinero en el mundo de la migración
- Conversaciones generativas: miradas desde la emoción para conversar.

De ese gran ejercicio de encuentros interculturales y académicos se desprenden una serie de interrogantes que se profundizan hasta encontrar algunas alternativas.

No todo está perdido, por más apocalipsis que nos vendan, por más pesimismo que nos rodee, por más desesperanzas que siembren, siempre habrá un viento, una lluvia, un río, una mar, una luna, un sol,

una roca, un árbol, una flor, un ave, una mariposa, un león, un gato, un bebe, un joven, un anciano, una risa, un llanto, una luz, un aliento, un aroma, un sonido, una textura, un sabor, un poema, una pintura, una canción, una caricatura, un grafiti, un mural, una foto, una película, una doxa y/o una episteme que nos invite a la esperanza, que nos recuerde que la utopía somos nosotros y los otros.

Agradecimiento profundo a cada una de las personas asistentes, a estudiantes de Iberoamérica, a cada ponente, a cada profesora y profesor que entregan sus saberes a la sociedad; agradecer a las distintas universidades e instituciones participantes, sin ninguno de ellos esto no hubiese sido posible.

Queda en nuestros rigores lectores, en nuestras sombras fantasiosas, en nuestros ámbitos educativos y comunales los textos de investigación derivados de distintas movilidades, de distintas motivaciones para seguirnos pensando en tránsitos de humanidad.

Miguel Alberto González González  
Horizontes Humanos de Kalkan



## Literatura y migración. Lo absurdo nos habita

Miguel Alberto González Gozález<sup>1</sup>

### Resumen

Es difícil que un joven escritor se resigne a escribir con palabras comunes, nos resuena Borges. En toda juventud hay entusiasmo por lo nuevo, por lo inédito, de ahí que el entusiasmo, para los griegos homéricos, era llevar los dioses adentro, saberse acompañado por los mismos, rodeado y habitado por la gracia de los dioses. El entusiasmo es una de las emociones que acompaña a los migrantes, esperanza, desolación y miedo también caben en la mochila. La migración es una realidad humana que ha sido abordada, pero no siempre comprendida, por muchas disciplinas sociales. No sólo los humanos migramos, también otros animales lo hacen. Realizamos un recorrido por algunos literatos colombianos y la manera en que han revisado las migraciones,

---

<sup>1</sup> Phd En ciencias de la Educación y PhD en conocimiento y cultura, Docente Universidad de Manizales (Colombia). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>, Correo electrónico: miguelg@umanizales.edu.co, mgcronte@me.com

implicaciones sociales, olvidos políticos, desquicios militares, resiliencias culturales y resonancias mitológicas. Se aloja un mirar a lo absurdo existencial, no como problema insoluble sino en su ocurrencia creativa, en su aparición estética, en su emergencia existencial que invita a la humanidad a vivir e inventarse la justificación para existir, para apostarle a la utopía de estar en justedades, pese a saberse despreciados migrantes. Se muestra, a lo largo del documento, la forma en que algunas apuestas estéticas humanas han movilizadado en sus saberes el problema de las migraciones forzadas, así como los caminos alternativos que han surgido en los pueblos para no quedarse en la queja de lo absurdo ni en el dolor del tener que migrar, al final, siempre nos ingeniamos unos metarrelatos, unas instituciones de acogida para seguirnos conjuntando, no todo está destruido, ni siempre la catástrofe anunciada llega.

**Palabras clave:** migración humana, reconciliar lo absurdo, literatura del acontecimiento, cotidianidad sitiada, estéticas del resistir.

### Los hiperbóreos, la creatividad de la muerte y su agelastía

Tal vez sea por esto  
que pensar en un hombre  
Se parece a salvarlo.  
(Juarroz, 2012, en Poesía Vertical).

Pensar en el hombre, en sus devenires, presentes y memorias es, al estilo de Juarroz, salvarlo del olvido que, cada poder de época, desea imponer a los peatones y lectores rasos para instaurar su propia leyenda

y relegar las gentes comunes al polvo del viento. También, desde los griegos, aprendimos que las guerras no han herido el primer dios, pero si han matados millares de humanos, pese a que muchas de ellas se hacen en defensa o nombre de una religión que contiene en sí a uno o varios dioses. Tan creativa como ninguna, pero a su vez, agelasta es la muerte, de lo cual se pueden hacer decenas de libros en orden o desorden alfabético para incluir migrantes que al cruzar las fronteras una bala, un golpe de remo o una enfermedad le deja tendido al piso cual largo y ancho es, su sueño hiperbóreo queda para otra generación.

Los hiperbóreos, un mítico grupo humano de la septentrionalidad griega, con el privilegio de ser jóvenes y felices, unos mimados para apolo, fueron el ideal de muchas culturas que creían viable el mito. Esa es una marca humana, nuestra comprensible lucha por la eterna juventud y, como no, por la felicidad, porque ser joven eterno, pero infeliz no tiene sentido para ningún imaginario humano. Los migrantes suelen ver en el afuera una suerte de felicidad, una invitación a la eterna juventud, al reinicio de costumbres, de inéditas vivencias, de renovadas vidas, no obstante, la agelastía es la brecha que soportan por su búsqueda hiperbórea.

Se atribuye a Rabelais, el uso de la expresión agelasto que en su griego primero traduce el no tener risa, el no tener humor, también se dice que agelasta es la roca en que se sentaba Demeter para descansar, mientras buscaba a su hija Persefone ¿fugitiva o migrante con Hades?,



seguro, se entiende que sobre esa roca poca risa tendría la tal Demeter, diosa de la agricultura, por su dolorosa e improductiva misión .

Así podremos ver a muchos, sino a la mayoría de migrantes, unos agelastos, sentados en cualquier roca que encuentran no precisamente para reír, tal vez, para llorar su dolor, su mundo anterior, pero también para suspirar la pérdida de familias y amigos durante la travesía.

No es que a los migrantes se les olvide que la muerte es creativa, saben de sus artilugios, por ello se cuidan con furor y, a veces, con candor. Se nace de maneras muy rutinarias, por los mismos medios, aún intervenga el hombre de ciencia, poco más es lo que se modifica en el nacer, en el venir a vida; pero eso sí, contengámonos porque la muerte si tiene artilugios para ello, como puede llegar a un feto, bebe o anciano, poco lo interesa los medios para sus fines, ya sean misiles, fusiles, balas, cuchillos, espadas, flechas, quijadas de burro, cruces, horcas, rocas, toros, perros, tiburones, serpientes, leones, ríos, venenos, fiebres, cáncer, hígado, páncreas, gastritis, Sida, ahogamiento, estrangulación, caída de alturas, saltos al abismo o simple pinchazo de una espina de flor que trae consigo otras infecciones y, como si no le fuera suficiente, al sentirse amenazada por acciones de la ciencia, viejillos que no desean morir, nos regala una gran catástrofe natural, una guerra orbital o un virus que no para en detalles a la hora de ejecutar su impaciente labor.

De la muerte sabemos poco, presumimos de su aburrimiento profundo, no suele reír por su rutinaria labor, como dios, ambos no ríen, está condenada a cumplir su labor, no puede evadirse o dedicarse siquiera

a un pequeño festejo; para ella y otras deidades su destino es de hierro sideral, inmodificable, tal vez, por ello es agelasta, no ríe, no se enamora ni se ilusiona con su majestuosa creatividad, ella sabe que para morir dispone de mil artilugios, para nacer pocos, sin embargo no es alguien que presume de su labor o se emocione por ello, cuanto por aprender por nosotros los humanos.

Los migrantes suelen sufrir agelastía, ríen poco, sufren bastante, suelen luchar con la muerte en cada gesto, en cualquier esquina les espera el destino aciago, las posibilidades de vencer son menores frente a los deseos mismos, pero para el hombre eso es suficiente, al fin de cuentas hemos aprendido a vivir con los mínimos recursos y, aún así, nos hemos impuesto o sobrepuesto.

No sólo los migrantes, la agelastía es propia de las altas esferas políticas, económicas, jurídicas, científicas o educativas, como nos muestra (González G M. A., 2014, pág. 150) “Los profesores complementan la idea general de que para llegar al conocimiento hay que tensar los músculos, ponerse serio, ser agelasto, una persona olvidada de la diversión, del reír”. Así las cosas, para transitar lo absurdo si que requerimos otro temple, humor, disponibilidad para reírnos, quejarnos menos, tranquilizarnos más y así disponernos para reconciliarnos con lo absurdo.

## Reconciliar lo absurdo

Hasta los hombres sin evangelio tienen su monte de los olivos... Para el hombre absurdo no se trata de explicar y resolver sino de sentir y describir (Camus , 2018, p.123).

Toda fe tiene su valle de lágrimas, su muro de los lamentos y su paraíso ¿por qué no todo hombre ha de tener su religión, su olivar y su Ítaca? Es la cuestión que nos deja Camus, aferrarnos a la esperanza aún sabiendo de lo imposible; este pensador de lo absurdo sugiere el goce de la creatividad como opción para no asistir a nuestro suicidio frente a la absurdidad. *“No hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Juzgar que la vida vale o no la pena de ser vivida equivale a responder a la cuestión fundamental de la filosofía”* nos insiste Camus, pero podremos responderle que hay otros problemas serios como el hambre, la tortura, la humillación, la enfermedad, la guerra, el no poderse realizarse como persona, el tenerse que desplazarse por voluntad ajena, problemas vitales para aquellos que no han decidido suicidarse.

Al existir, al decidir proseguir viviendo nos queda reconciliarnos con lo absurdo, tranquilizar las aguas de la queja, las aguas de las imposibilidades e irnos en la barca como si las olas fuesen a desviarse para no hundirnos. De muchas cosas nos libramos y luchamos por libramos.

De los que nos venden el odio, líbranos política; de quienes venden apocalipsis, líbranos religión; de los que venden y promueven radicalismos, líbranos educación; de quienes venden mentiras como verdades, líbranos farándula; de los que venden y trafican con personas, líbranos economía; de quienes venden absolutos, si este texto lo es, entonces, líbranos filosofía; de los que venden, en tiempos de pandemia que no hay pandemias, líbranos medicina; de los que venden un solo dios que no es capaz de hacer el daño sino sólo el bien, líbranos metafísica; de los que vendemos palabras en libros, líbranos literatura.

No hay manera de resolver lo absurdo, hay que vivir esa contradicción, así como tampoco podemos borrar el pasado doloroso o fastuoso ni predecir el futuro en su totalidad; por eso tenemos el lápiz para reescribir la historia y pergeñar, en algo, el presente potencial. Lo absurdo nos conmueve, nos asusta, pero nos reconcilia como lo muestra en el Mito de Sísifo, Camus (2018, p. 124) al explicar que “En la época del razonamiento absurdo, la creación sigue a la indiferencia y al descubrimiento”, es una provocación para vivir, para saber que lo absurdo nos rodea no para derrotarnos sino para animarnos; de ahí que cuando hacemos la absurdidad una experiencia creativa, recreativa nos reconciliamos con la cotidianidad, con la existencia misma; sí las cosas, en la migración se conjunta lo absurdo, el desespero con la esperanza, el abismo, el vacío con la calma y la tristeza, melancolía con la dicha.

A las personas que se enfrentan a las absurdas cotidianidades como algo imposible de soportar, a ese hombre superado por las circunstancias, alienado por las ideologías, les queda *la resistencia como ruta, la creación como destino, la esperanza como idilio, el hastío como cotidianidad y el absurdo como iniciativa.*

Casi nada es congruente, el mundo humano es un moverse entre absurdidades e inconsistencias, entre mentiras y medias verdades; paradojas son las apuestas religiosas, sus curiosas explicaciones sobre dioses no cierran las dudas humanas, justo, por ello, creíbles y entrañables; absurdas son las propuestas políticas o económicas por ello conciliatorias; igual sucede con los mitos, con los superhéroes de los comics, una mar de actos improbables e insondables, pero inolvidables.

Pensadores del absurdo como Camus con *El Extranjero* y *El mito de Sísifo*, Moravia con *El tedio*, Sartre con *La Náusea* y el mismo Nietzsche con *Así hablaba Zaratustra*, nos ponen a registrar la vida en territorios existencialistas, nihilistas y azarosos, no para autodespreciarnos sino para motivarnos a seguir, cual Sísifo, cargando la roca, sabiendo que la misma rodará cuesta abajo, porque no hay peor castigo en la vida que el realizar actividades sin sentido, hacer algo que a nada ni nadie beneficie.

Lo absurdo nos lleva a buscarle un sentido a la vida, sabiendo que la existencia misma es ilógica y que no llegamos a parte alguna, pese a religiones y otras disciplinas que nos venden eternidades y moradas plenas de satisfacción; es como si fuésemos el Sísifo mismo, *personas que*

*al ver caer sus esperanzas, va por ellas, las encuentra hechas pedazos, las recoge y remienda para poder insistir en la vida.*

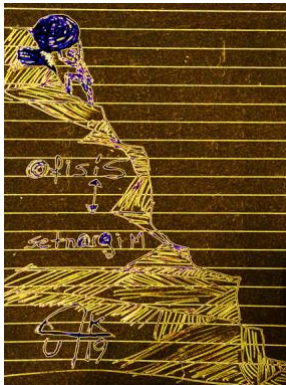
Absurdas son, en su mayoría, las decisiones políticas, económicas, científicas o educativas, absurda es la cotidianidad, absurda es la guerra, absurdo que la gente muera de hambre, absurdo que el 1% de la humanidad tenga tanto patrimonio, tantos bienes como el restante 99%, absurdo es que la corrupción se apodere de los fondos públicos, absurdas son las violaciones, absurdas las búsquedas de recursos para explotar y reventar el planeta en mil pedazos, absurdo que las personas deban migrar por hambre, por guerras raciales, religiosas o políticas, absurdo que el migrante deba soportar humillaciones en el nuevo destino, como absurdo es casi todo lo que el ser humano emprende, incluida, una disertación sobre la absurdidad.

¿Qué sentido tiene subir una roca y dejarla descolgar para reemprender la misma labor? El pensar absurdo, no la vida, lo gestan los griegos; en sus escritos allanan la imaginación con variados relatos, no indica que antes no existiesen en otras culturas, pero los helenos nos entregan sus mitos que viajan en la absurdidad. *El mito o complejo de Edipo, el Mito de Sísifo, el Mito de Pandora, El mito Orfeo, El mito de Prometeo -o El mito de Ñamandú* de pueblos guaraníes-, son fieles muestras de tensiones opuestas irresolutas e irresolubles. En Edipo lo familiar es el continuo, en Sísifo la pasión por la vida es el centro, en Sísifo se radicaliza el despliegue de tareas innecesarias, subir una roca para verla rodar es una

labor que carece de valor social, de beneficio individual o cotidiano, uno de los castigos, ingeniosos por griegos, más ridículos conocidos.

En el mito, Sísifo es condenado a subir una roca, dejarla rodar y reemprender la labor como castigo por desafiar a los dioses, varias leyendas al respecto, una de ellas el haber atado la muerte, otra quedarse en su casa luego de pedir permiso para venir a castigar su esposa por incumplimiento de rituales a su muerte. Es el clásico ejemplo de la literatura que nos hace creer que existió Sísifo, Edipo u Odiseo, un absurdo que terminamos por aceptar e incluso por acercar a nuestras vidas cual emprende Freud para explicar muchos comportamientos psicológicos por medio de mitos, Edipo, uno de ellos.

El ejemplo banal de lo absurdo es Sísifo, alguien que sube una



roca que, de nuevo, rodará cuesta abajo, el castigado desciende por ella sin nostalgia alguna, inventándose la felicidad en una rutina que a nadie beneficia.

Figura. González G. M. A. (2018a) El hombre huye de la humanidad. Dibujo en tinta.

Otro absurdo con la muerte lo relata Saramago en las *Intermitencias de la Muerte*, allí, la muerte deja de cumplir su misión, apuesta simbólica

del escritor, ella se ha enamorado de un chelista que sigue vivo por encima de la voluntad mortal, justo ahí, cuando ella lo conoce, cambia su idea, se enamora y entrada en el amor se libera de su rol para encadenarse al cuerpo de Rostropovich, el músico que, sin saberlo, empezaría a vivir con la muerte para liberar a la humanidad de ese castigo; después, como se ve en la obra, el castigo será el no morir.

Entre los mitos y las escrituras literarias no se detienen las contradicciones, lo absurdo es que la humanidad sigue soñando con burlarse de su fugaz existencia, se inventa eternas juventudes, cuerpos inmortales y, cuando no, ha inventado el más allá para su espíritu, sedientos de eternidad, abandonamos la carne para darle lozanía al espíritu, mito religioso bien hilvanado, sabedores somos del miedo a una muerte definitiva. Al no poderla ver, al saber poco de ella hacemos una representación, su alegoría es un cuerpo en esqueletos que va migrando de un lugar a otro cumpliendo su interminable misión de aportar muerte a seres vivientes.

### **Por el tránsito conceptual del migrar**

El lugar débil del otro es nuestro lugar para colonizar, para llenarle de miedos; es también el lugar donde nos dominan, someten o sometemos, incluimos o excluimos. (González, 2018, p. 14)



No cuidamos la fragilidad del otro, la aprovechamos, es nuestro rédito, esa es la práctica humana que hasta hoy hemos conservado, cultivado y conversado, lo que nos lleva a oscuras humanidades y a saber de que nuestras fragilidades serán los flancos por donde recibiremos embestidas.

La maldad de las políticas, la perversidad de las economías, los odiares en culturas excluyentes y las perfidias en sociedades de la acumulación nos lleva a vivir en competencia, a estar entre guerras, a volvernos sobrevivientes de migraciones forzadas, *estamos enfermos de indolencia y mal diagnosticados de exitismo.*

No siempre somos tierra arrasada, la bondad de unos grupos humanos, la abundancia agrícola, la empatía humana, la confianza en el otro, la amistad desinteresada, los deseos de servir a los demás también han sido marcas humanas que han sabido acoger a pueblos migrantes.

Nada más efímero y persistente como las migraciones humanas, exóticos y exódicos hemos sido, caminantes incansables, no obstante, las condiciones se van modificando por circunstancias que no parecen tener una solución a primer paso. Expresiones como refugiado, desplazado, inmigrante, emigrante suelen verse en titulares de periódicos, en informativos noticiosos o en conversaciones cotidianas, ¿Quién no ha sido o conoce un sobreviviente de migraciones?

La literatura le ha dado un lugar el migrante desde muchas perspectivas, algunos las convierten en ensayos, otros en novelas,

cuentos o poemas, muchos lo llevan a murales, caricaturas, fotos o grafitis. En el cine, la tv y la internet también se hacen guiones, documentales, películas sobre la vida de pueblos y personas migrantes. Los pintores tampoco se han silenciado, muchas de sus obras centran el quehacer en la migración humana, lo mismo encontramos en la fotografía, caricatura, escultura, muralismo o en los tatuajes mismos.

Las humanidades migramos por huir de la guerra, por buscar otro tipo de desafíos, por ausencia de condiciones mínimas para la agricultura, la falta de agua es una de ellas, por presiones políticas, religiosas y culturales. Migramos porque nos cansamos de estar en lo mismo, migramos porque deseamos preservar la vida, migramos porque buscamos lo novedoso, migramos porque creemos que en un más allá espacial y temporal surtirá el milagro de la paz, de la felicidad esquivo, migramos porque no le entregamos todos los bienes a la desesperanza.

Migramos cuando no estamos incluidos e integrados a un grupo cultural, migramos porque vemos amenazada nuestra diversidad, nuestra seguridad; el pensamiento radical, junto a sus iras, refiere González (2018) lleva a muchas comunidades o líderes de las mismas a excluir, a dificultar la integración, a invalidar la diversidad y como respuesta se acude a la violencia para desplazar, para hacer migrar a quienes son objeto de sus iras, de sus odios; de esto se pueden hacer listados de listas.

Varios conceptos suelen ser cercanos, vecinales o similares a lo que se comprende por migrar, no toda migración es dolorosa, algunas son de festejo, de regocijo, de restitución del ser.

**Migrar** es cambiar de lugar, moverse entre territorios y mapas. El migrante contiene al emigrante y al inmigrante. “En 2019, el número de migrantes alcanzó la cifra de 272 millones, 51 millones más que en 2010. Los migrantes internacionales comprenden un 3,5% de la población mundial, cifra que continúa en tendencia ascendente comparándola con el 2,8% de 2000 y el 2,3% de 1980<sup>2</sup>”; las cifras anteriores, en su mayoría, obedecen a guerras políticas, religiosas y a problemas ambientales. Entre más complejas son las situaciones económicas, más duro se expresa la pobreza, menos opciones educativas, de salud, de subsistencia, de las precariedades para cultivar y garantizar la existencia por tanto, más altas probabilidades de ser víctima de la violencia.

Sabemos que el **inmigrante** es un migrante que llega con la ilusión de regresar, el Ulises que sueña con volver a su Ítaca, a su territorio, pero, no siempre se consolida ese deseo. El **emigrante** es un migrante que sale de su lugar de habitación para vivir en otro espacio, en otras condiciones sociales y culturales.

El **refugiado** es un migrante que lo obligan condiciones políticas, raciales, religiosas, materializadas por alta violencia, contextos que instan

---

<sup>2</sup> <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/index.html>

a moverse de su lugar de origen a un país extranjero para poner a salvo su vida, su existencia personal y familiar. El refugiado que no tiene la condición de asilo se sigue jugando la vida para subsistir, le huye a las autoridades locales, a las disposiciones jurídicas que le declaran ser un extranjero ilegal.

**Asilados** son parte de los refugiados, personas que reciben manutención por el estado que lo recepciona; el asilado encuentra condiciones de acogida mínima para garantizar su existencia, en muchos casos, junto a su familia.

**Desplazado**, riesgo que cualquiera puede sufrir, consiste en tener que salir de su lugar de vivencia para asegurar la vida, los desplazamientos internos son tan graves como las migraciones extrafronteras. Al desplazado le corresponde soportar violencia armada interna o problemas socioambientales.

Algunas variantes, en términos menos dramáticos, por las condiciones de movilidad religiosa o por intervención económica, nos pone a pensar que migrar va más allá del dolor, del sufrir.

**Peregrino**, una de las manifestaciones que se adopta desde las religiones, es un viajero que va en busca de un milagro, pagar alguna promesa y recibir a cambio un beneficio espiritual o fisiológico. El peregrino moderno es el **Turista** actual, alguien que va de lugar en lugar

buscando ser sorprendido, deseoso de conocer lo novedoso, a esperas del gran milagro de la felicidad física y mental.

**Aventurero**, persona que viaja por distintos lugares en busca de nuevas culturas, nuevas opciones, es una especie de nómada que precisa de experiencias renovadas. En la aventura se cruzan las líneas de lo lícito con bastante facilidad.

**Ciberturista**, viajeros de las redes sociales que sin poner los pies en el barro identifican y vivencian distintas experiencias cercanas al turismo, sensaciones que, por extrañas que nos parezcan, se asemejan al viajero real. El ciberturista es un viajero virtual.

Variaciones de lo que implica migrar, de lo que representa la movilidad social van tomando otras variantes. Migra alguien que huye de las violencias armadas o condiciones de miseria en las que se encuentra una persona o grupo humano. En el migrar se conjuntan el dolor, la soledad, el abandono, la esperanza y lo absurdo, siendo el absurdo un desafío vital que siempre confrontaremos los seres humanos para reiniciarnos.

## La migración en las manifestaciones estéticas

La emoción que vas a ir al otro lado, es como si un montón de animales estuvieran corriendo por todo mi cuerpo. (Película *La Jaula de Oro*, 2013, dirigida por Diego Quemada Diez)

Algunos migrantes sienten emoción incontenible al momento que toman la decisión de migrar, de buscar un futuro mejor, un futuro digno que contrarreste el presente en carencias, cual nos va mostrando la película *La jaula de oro*, pero luego aparecen los temores donde esa dicha prometida se torna lejana y tirana.

La pintura, la fotografía, la caricatura, el grafiti, el tatuaje, la fotografía, el muralismo, el cine, la música y la literatura han mirado las migraciones desde distintas atalayas, casi siempre, en tonos de denuncia, en tonos de preocupación, en tonos de reconciliación del ser humano con sus realidades rotas, cuerpos y almas rotas.

Los sentires y razonares se nos movilizan cuando la humanidad sufre o goza, cuando la humanidad es desplazada, desaparecida, cuando la humanidad padece odios atávicos, González (2019). Los artistas no han estado al margen de esos sufrimientos o gozos, en muchos casos los padecen en forma directa y en otros, en forma indirecta, en otros casos

es abordado por compromiso social, sentido de solidaridad que suele ser la bandera de muchos artistas.

El cine ha dado un lugar sentido a este campo, se pueden contar por cientos los filmes que denuncian o visibilizan la problemática. Aquí algunas películas bastante reconocidas a nivel mundial que se adentran por el mundo migratorio: *El té en el jardín de Arquímedes*, dirigida por Mehdi Charef (1985); *La Lista de Schindler*, dirigida por Steven Spielberg (1993); *Babel*, dirigida por Alejandro González Iñárritu (2006); *Retorno a Hansala*, dirigida por Chus Gutiérrez (2008); *El Sueño de Ellis*, dirigida por James Gray (2013); *Styx*, dirigida por Wolfgang Fischer (2018), *Atlantique*, dirigida por Mati Diop (2019). En todas podemos ver las razones del sufrir, del desprecio, del odio, de la reconciliación, de la esperanza y de ese eterno síndrome de Ulises que padecen las personas que migran

Otros filmes, llevados a cabo o que centran sus guiones en grupos humanos migrantes de territorios latinos, entre muchos de ellos, tenemos: *La Janla de oro*, dirigida por Diego Quemada Díez (2013); *Oscuro animal*, dirigida por Felipe Guerrero (2016); *Siembra*, dirigida por Ángela Osorio y Diego Lozano (2016); *Asentamientos*, dirigida por Gustavo Loza (2018). Los dramas, las humillaciones, las violentaciones, la paciencia y una curiosa utopía se visualizan.

Pintores como Botero-Colombia, Doris Salcedo-Colombia, Berni-Argentina, Kimsooja-Sur Corea, Kahraman-Irak, Jaar-Chile,

Dúmpfer-Francia dedican un gran esfuerzo por representarnos las realidades del migrar.

De fotógrafos podemos hacer listas enormes, así mismo de caricaturistas y otras manifestaciones artísticas, donde el dolor, la soledad y el abandono son las gramáticas del que migra, en estas obras nos muestran y denuncian, nos recuerdan y conmueven, nos integran y responsabilizan por nuestras insensibilidades, silencios o ayudas.

Los desplazamientos forzados, las migraciones internas y externas han tenido miradas muy profundas por periodistas, sociólogos e historiadores; los artistas no se han quedado en el camino, han hecho notar esos mundos que encarna un migrante. Intelectual, pensador, académico, profesor, docente, pintor, músico, novelista, poeta, fotógrafo, grafitero, tatuador, muralista, teatrista, escultor y otras variantes del mundo estético que no aborde los problemas sociales queda su producción para el mundo decorativo, por ello, muchos de ellos han dedicado su extensa producción al mundo del desplazamiento, a los sufrimientos que encarna, a las esperanzas y utopías que agita.

Las músicas de muchos pueblos son genialidades de forasteros, familias o grupos culturales que al llegar traen otros sonidos e interpretaciones que, al final, terminan por validarse como propias, nos muestra González (2020a) en *Cultura prosaica, figuras retóricas en música popular*, como muchos ritmos musicales han sido creados por migrantes



e insertados a las ciudades por pueblos que han debido salir de sus regiones, de sus países, el rap, el jazz, el flamenco, la música del despecho, entre muchas otras fueron creadas y movilizadas por pueblos migrantes.

Así las cosas, las distintas manifestaciones estéticas dese la pintura, la música, el tatuaje, el muralismo, la caricatura y el teatro mismo han sido testigos activos de lo que en distintas culturas la migración ha movilizado, lo que han poblado, no sólo en terrenos arquitectónicos, sino en dimensiones estéticas emergentes.

### **Las migraciones abordadas por algunos literatos**

Y he dicho: Yo os sacaré de la aflicción de Egipto a la tierra del cananeo, y del heteo, y del amorreo, y del ferezeo, y del heveo y del jebuseo, a una tierra que fluye leche y miel.  
(Éxodo 3: 317)

El ideal de la fe, la gran maravilla de que existirá un lugar donde olvidaremos todos los sufrires, donde las recompensas serán las que merecemos, esa es la sagrada oferta a un pueblo que migra, es la sagrada oferta metafísica que nos conceden las religiones.

La literatura, desde muchas aristas, ha dado en centrar sus escrituras en lo absurdo, varias de sus historias son incoherencias en sí, improbables de llevarse a cabo, bien por la emergencia distópica o por la absurdidad que despliegan.

Los migrantes, cómo no ser así, tienen un lugar relevante en la literatura, no podemos desconocer que la Biblia posee su gran libro fundacional, el Éxodo, allí, para liberar a los hebreos esclavizados los ponen en manos de Moisés, quien transita con ellos, por desiertos y mares, hasta llegar a la tierra prometida.

En la migración se conjuntan: miedos-ilusiones, tristezas-esperanzas, humillaciones-reconciliaciones, desprecios-reconocimientos, expulsiones-acogidas. La humanidad tiene problemas viejos y mal envejecidos, uno de ellos es la migración, cuando las personas se desplazan por violencia política en todas sus dimensiones, por precariedad económica en todas sus variantes, por radicalidades religiosas y culturales en todos los estilos o por estigmatizaciones sociales. De ello, los literatos abundan en descripciones y en denuncias.

## La migración en García Márquez, Cien años de Soledad

Era José Arcadio. Regresaba tan pobre como se fue, hasta el extremo de que Ursula tuvo que darle dos pesas para pagar el alquiler del caballo. Hablaba el español cruzado con erga de marineros. (García Márquez, 1976, p.81).

Esto que le pasa a José Arcadio, ocurre para la mayoría de los migrantes, al tornar a su casa ni para el pasaje han tenido, así que sus familias asumen las deudas contraídas, heredan, un poco, los males cosechados en su trasegar.

El nobel de literatura, 1982, Gabriel García Márquez, posee bastantes historias con migrantes, su novelística, en general, es un encuentro de migrantes, de hecho, la vida del escritor ha sido todo un constante migrar por razones políticas, económicas y escriturales. Son varias las secuencias que deja ver en Macondo su proceso fundacional por migrantes, con el paso de los tiempos y el surgimiento de la modernidad, el pueblo e empieza a recibir visitantes, migrantes gitanos, personas que aparecen con artefactos e ideas para sacar del medioevo a su habitantes y ponerles de plano en la modernidad.

Es muy pronto que entramos en los migrantes García (1976) escribe “Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos” (p. 7). Nos deja

ver que el migrante es una oportunidad, en este caso, enseñan a Macondo los nuevos avances de la ciencia, lo van haciendo transitar entre renacimiento y modernidad sin que unos y otros lo identifiquen.

Macondo se funda por una familia que migra de Riohacha para olvidarse de un crimen. Con el tiempo, empiezan a ser visitados por distintos grupos humanos. La migración es fundamental en la existencia humana y vital en Macondo, luego de los gitanos, su tránsito a la modernidad es de lujuria, empiezan a recibir gentes de todo orden, comerciantes, músicos, religiosos y artistas como si se tratase de la Venecia o Florencia latinoamericana.

De los muchos visitantes, el gitano más destacado es Melquiades, un migrante que viene a compartir ideas que ha ido recogiendo por su transitar en el mundo, García (1976) escribe “Era un fugitivo de cuantas plagas y catástrofes habían flagelado al género humano” (p. 10)

Las migraciones suelen ser vistas con muchas reservas, al ser viajeros se sospecha que van a traer males, que arrastran con un pasado oscuro, que vienen a recibir beneficios y a dejar problemas, de ahí que se excluyen por prevención, en primera instancia, y por intromisión, en segunda; y, si nada de ello es suficiente, entonces, se expulsan con agresiones de todo orden González (2020). Para confrontar los miedos locales, las inseguridades que nos dejan los desconocidos, las exclusiones se tornan violentas, represivas, olvidando un poco que el origen de la

humanidad y el florecimiento de pueblos se deben a procesos migratorios.

Cuando se migra en grupo, algunos integrantes sueñan con hacerse pronto a tierra prometida, a no seguir caminando por caprichos emocionales o terquedades de la razón; estas paradojas nos la muestra Gabo, frente al riesgo de que los Buendía sigan siendo migrantes, Ursula planta sus condiciones, García (1976) “-Si es necesario que yo me muera para que se queden aquí, me muero” (p. 17), así es que Ursula impone su idea de sedentarismo, un gesto para darle estabilidad al grupo familiar y fundar en definitiva el pueblo, lugar que es una suerte de correlato que representa muchas realidades latinoamericanas.

No podemos estar migrando *ad infinitum*, si bien todo cambia y las aguas no vuelven a ser las mismas -en memorias de Heráclito-, requerimos de Ítacas, de lugares de habitación, precisamos detenernos, hacernos sedentarios, reinventarnos nuestros paraísos de donde fuimos expulsados. A Ursula, en *Cien años de soledad*, le abruma seguir marchado sin rumbo ni rumbo, por tanto, resuelve no desplazarse más, justo en esa elección es donde Macondo se erige en el centro de una comunidad, de un país, de una humanidad. Macondo es fundado por la rebeldía de Ursula, luego de haber huido de Río Hacha por asuntos familiares, García (1976) “Después de varios meses de andar perdidos entre pantanos, lejos ya de los últimos indígenas que encontraron en camino” (p. 26). Migramos plenos de expectativas, migramos porque donde estamos ya

no nos cubre cierto devenir y eso lo deja evidente García en muchos de sus libros, pero ante todo en Cien años de soledad.

El migrante, el mensajero que trae noticias desagradables y se regresa fastidia a propios o extraños, personas que andan por ahí entregando malas informaciones les preocupa a las gentes de Macondo, como ocurrió en la Edad Media, García (1976) “Fernanda la señaló como un testigo indeseable de su vergüenza, y lamentó que se hubiera desechado la costumbre medieval de ahorcar al mensajero de malas noticias” (p. 252); existen mensajeros que van viajando-migrando con informaciones significativas, muchas de ellas de carácter negativo. Entre humor y nostalgia, Fernanda, responde a las informaciones poco gratas. Sin duda, pese a las dificultades, descansamos en el humor para hacer menos pesada la realidad, nos advierte González (2019a) sobre la necesidad del humor en la literatura, apoyarse en el mismo para ironizar, para ir más allá de la denuncia periodística de un acontecimiento, es un recurso literario necesario.

Gracias a los fundadores de Macondo, a sus visitantes gitanos migrantes y a los distintos pueblos que se contactan con ellos, el pueblo tiene su máxima versión en la sociedad, llega a ser el epicentro del mundo. Justo, un migrante el que tiene las claves del lugar es Melquiades, ya comprendidos sus manuscritos el pueblo debe cumplir la profecía en el mismo momento de su interpretación, su desaparición, como si el migrante estuviese condenado a saber que nada de lo que haga es para la

eternidad, de ahí la absurdidad que deben soportar los migrantes, no sólo desde *Cien años de soledad* sino desde las realidades históricas mismas.

### **La migración en Santiago Gamboa, El síndrome de Ulises**

Nietzsche dice que la única utilidad de la religión es que le ayuda al hombre a resolver los problemas que ella misma crea. (Gamboa, 2016, p.146).

Sin ser religioso o defender deidad alguna, podríamos decirle a Gamboa y Nietzsche, que las religiones son el lugar de mayor acogida de los transeúntes, de los migrantes, si bien, no les dan sustento carnal, si les entregan un sostén espiritual que otorga sentido al existir y al devenir.

El síndrome de Ulises, conjunto de síntomas o cuadros patológicos, propio del migrante, viene del relato homérico, se caracteriza por tristeza, soledad, carencias extremas, fracaso, miedo y deseos profundos por regresar a su lugar de origen, reencontrarse con sus seres cercanos, con sus aromas, sonidos, colores y añoranzas.

Otro de los escritores contemporáneos colombianos que le han dado lugar a los migrantes es Santiago Gamboa. Él relata que muchos han migrado de Colombia a Estados Unidos, a Suramérica y a Europa para buscar opciones económicas distintas, muchos de ellos desplazados y olvidados por el país mismo.

Se migra entre dolores y curiosas esperanzas, un migrante puede desestabilizar la tranquilidad de una cultura por introducir nuevas condiciones gastronómicas, religiosas y relacionales o, como suele suceder, ahonda la crisis de los lugareños por quitarles opciones laborales o formativas. Esto lo han padecido los migrantes colombianos y suramericanos que al llegar a países europeos modifican las costumbres de allí o radicalizan la situación económica social que en esos lugares se está viviendo. Esto lo sintetiza muy bien Gamboa (2016) al referir que “Pero si la juventud de Italia escapaba del naufragio yendo a lavar platos a Berlín o Copenhague, ¿Qué debería hacer la otra servidumbre humana que vino de más lejos a lavar los de ellos?” (p.19). Quienes salen de un país suelen tener muy baja formación académica y necesidades vitales sin resolver en su cultura; por tanto, sus labores centrales son lavar platos, barrer calles, recoger basuras, entregar comidas a domicilio, reparar baños, dedicarse a la construcción, la prostitución o el crimen; mano de obra poco calificada, mal pagada y poco reconocida. Una de las tantas dificultades que suelen enfrentar son los vaivenes económicos que sufren los países donde llegan, lo que obliga a las gentes irse, migrantes que hacen migrar a los ciudadanos locales. En otras ocasiones quienes migraron deben retornar a sus país, en donde no les recuerdan o les esperan acompañados de grandes rentas económicas, pero la verdad es distinta, vuelven con las manos en los bolsillos, con aburrimiento, con la mirada baja, con tristeza acumulada de volver al oscuro valle.



Salir no garantiza la meta, ni la búsqueda lo deseado, a veces, ni garantías de llegar o de encontrar existen, como lo conocen los migrantes que lo intentan por el hueco de México a Estados Unidos; los que cruzan en barcas precarias de Cuba a Miami o quienes se suben a remedos de embarcaciones de África a Europa donde muchos terminan en naufragios, cual detalla Gamboa (2016) “Un porcentaje de estos prófugos del hambre acaba transformado en alimento de peces marinos, en la barriga de los tiburones del Mediterráneo” (p.332). No alcanzan a padecer el síndrome de Ulises, simplemente pierden lo único que les queda: la vida

*El síndrome de Ulises* (2005), es otra historia de migrantes relatada por Gamboa, ahí el personaje central, un escritor que debe lavar platos en un restaurante oriental en París, narra la vivencia de migrantes africanos, árabes y suramericanos, nos adentra por sus soledades, sus abandonos. Casi una suerte de autobiografía de Gamboa de su estadía en París; lo que allí padeció lo sintetiza en el síndrome de Ulises, que es la enfermedad de los migrantes. Justo en esa paradoja, ir por pan, sabiendo que en Europa arrojan alimentos a las basuras equivalente para sustentar setenta millones de personas al año, ¿Si eso es el hombre, entonces, qué es el hombre? ¿Qué debo hacer? Nos pregunta Kant.

Los literatos, junto a organizaciones no gubernamentales y medios de comunicación independiente, han puesto en evidencia muchas variantes que no logran informar los medios tradicionales que, en

muchos casos, silencian los gobiernos, pero que los escritores no lo ocultan, los traen en la crudeza de sus producciones literarias.

### **La migración en William Ospina, El país de la canela**

Aquí todo el mundo vive haciendo las cosas por última vez. (Ospina, 2015, p.19).

Así es la realidad del que no tiene lugar fijo, del que camina entre mares y peñascos, entre valles de lágrimas y jardines, vivir como si registrara las cosas por última vez, como si el sol no volviera de amarillo; al fin de cuentas, el otro lado es una posibilidad más no una realidad, el migrante es dueño de sus esperanzas mientras se juega la vida metro a metro, segundo a segundo, dentada a dentada y suspiro a bostezo.

William Ospina se ha ganado un sitio en la literatura colombiana y mundial, un pensador de este orden tampoco se ha escondido al drama de la migración humana. En el país de la Canela se relata la tragedia de unos conquistadores, migrantes, que enloquecidos por la canela van recorriendo selvas con consecuencias lamentables para los expedicionarios.

Pietro Bembo, personaje que relata el País de la Canela, entre selvas americanas y ciudades europeas siempre se encuentra con

migrantes, gentes caminando de un lado a otro buscando otras oportunidades. Bembo es ejemplo de ello, Ospina (2015, p. 309) “Viví algún tiempo la vida de los aventureros y de los mercenarios”. Aventureros y mercenarios son migrantes, son gentes que van y vienen por los espacios, van y vienen en sus ideas en una especie del sin tiempo dentro del tiempo.

El aventurero migrante tienen un sueño más allá de lo que encuentra, siempre su mundo está en otra parte, en algo se parece al turista, su presente es irse, moverse. Pietro Bembo nos explica, Ospina (2015) que “Y si me preguntaran cuál es el más hermoso país que he conocido, yo diría que es el que soñábamos, que buscamos con frío y calor, con hambre y con espanto tras unos riscos casi invencibles” (p.309). Es posible que el mejor país para el migrante no es al que llega, es el que ha dejado o el que aún no ha conocido, en todo migrante descansa lo ambiguo entre lo nuevo y lo conocido, una, su ilusión de regresar a casa, dos, intuye que en otro lugar el mundo puede ser mejor; un Moisés y un Ulises se conjunta en el migrante, desea la tierra prometida, pero recuerda con nostalgia a su Ítaca, esa idea de tornar a sus originarias geografías, a su cultura primera.

## La migración en Laura Restrepo, *Multitudes errantes*

¿Cómo puedo yo decirle que nunca la va a encontrar, si ha gastado la vida buscándola?

Laura (Restrepo, 2001, p.13).

La tarea literaria es tan misteriosa como gastar la vida buscando a nuestro ser querido que ha migrado, que no sabemos si está muerto o la existencia le sigue premiando con la vida, es una historia sin fin para muchos seres en el mundo, las madres de Soacha, las madres de la Plaza de Mayo o los hijos del holocausto son claro ejemplo de ello.

La humanidad va de errancia en errancia y de estancia en estancia, pero con la mirada en otra parte; para Laura Restrepo, escritora de reconocimiento enorme en Colombia, las *Multitudes* son errantes. Siete por tres anda buscando a su amor perdido en las errancias de la guerra, del desplazamiento, Restrepo (2010) “¿Cómo puedo yo decirle que nunca la va a encontrar si ha gastado su vida buscándola?”. (p. 13); luego entendemos que en esos desplazamiento van sus sueños Restrepo (2010) “Se arrimó a este albergue de caminantes como a todos lados. Preguntando por ella” (p. 14), como si en los albergues algo de felicidad se escondiera para quien anda de errante.

Los albergues son estructuras de acogida para personas que van errantes, en este caso, desplazados por los avatares de la violencia interna, de la guerra vivida, pero no aceptada por el Estado colombiano. Eso son los albergues, tiendas para recibir refugiados o personas que van transitando, un escenario sin final porque siempre tendrá que recibir personas. Restrepo (2010) “el albergue que lo acoge en medio de su viaje sin final”. (p. 61); hay búsquedas, hay migrantes, cuyo viajar no tiene final. Esto lo pueden comprobar las organizaciones ubicadas a lo largo de la frontera con México-USA, o en Europa en el Mediterráneo, organizaciones que saben que las personas van en un viaje sin fin, porque en el fondo están pensando que, en algún momento, podrán retornar a su país.

Por más que se exija, la prudencia no tiene porque ser el signo de los migrantes, el riesgo es la moneda, el riesgo es la norma, el riesgo es el azar del todo o la nada. Restrepo (2010) “¿Y es que acaso alguna cosa de las que acá ocurren tienen algo de que ver con la prudencia?”. (p. 93); pedir prudencia, cuando la vida, cuando sobrevivir es lo único que sigue, es una imprudencia.

## La migración en Evelio Rosero, *Los ejércitos*

¿Para qué mentir? el hombre que miente a la hora de morir no es un hombre. (Rosero, 2010, p.56).

¿Qué será de la vida del migrante que no miente? Esto ha de entenderlo cualquiera, y sabrá que por ello no deja de ser hombre, no deja de ser mujer, mentir es para el migrante una necesidad, mentirle a las autoridades, a la familia, a las amistades y automentirse para no ceder a la desesperanza.

Rosero es un literato del sur de Colombia quien posee varias novelas, algunas, tienen en sus paisajes el mundo de los migrantes, el sujeto migrando, como en *La Carroza de Bolívar* o en *Los Ejércitos*; en éste nos va mostrando la guerra y sus mañas de crear ejércitos, legales e ilegales que, ni se diferencian en sus procedimientos, para asesinar en nombre de la paz, del futuro, del bien y en nombre de la comunidad.

Un profesor que se niega a irse, cree que su labor está en la pequeña población se niega a migrar, a desplazarse, Rosero (2010) “¿Por qué no se va con nosotros, con nuestras familias?”. (p. 133); ni siquiera se la ha pasado por la cabeza dejar su lugar, esto es, en el medio de las gentes que migran hay otras que deciden quedarse para siempre, de arriesgarse para no decirle adiós a su tierra, a su familia, a sus recuerdos cercanos.

La vida es lo más preciado, no hay sentido a tomarse riesgos innecesarios, Rosero (2010) “Lo único que recomiendo al mundo es largarse, y cuanto antes”. (p. 159); este es el clásico ejemplo de las pequeñas poblaciones colombianas que, ante la ausencia del Estado, lo único que les queda para sobrevivir es migrar, es largarse y dejar atrás toda la vida construida, inventarse una nueva existencia donde el sufrimiento es la señal a desafiar.

Una condición extraña es que los presidentes o dirigentes que están en el poder no aceptan estar en guerra, la niegan bajo toda condición, eso les permite negar que hayan desplazados internos.

Rosero (2010) “El presidente afirma que aquí no pasa nada, ni aquí ni en el país hay guerra”. (p. 161); en el caso de Colombia, las cifras de desplazados, de migrantes se suele minimizar, no se reconoce con la fuerza necesaria por los poderes de turno, lo que implica no organizar estructuras para atender a los ciudadanos que están en condiciones deplorables dentro y fuera del país.

En medio de las guerras, se quedan los guerreros, los asesinos, los sin adonde ir; nadie escapa a la muerte sino huye, incluso, aquellos que todo lo han construido deben abandonar los territorios. Rosero (2010) “A la altura de la escuela encuentro un grupo de gente caminando en fila, en dirección a la carretera. Se van de San José”. (p. 190); esta imagen que relata Los ejércitos la podemos trasladar a cualquier lugar del mundo donde haya guerra, donde al confrontación armada es la condición, podremos ver filas de personas buscando una ruta de escape, migran para

conservar lo único que les queda: la vida, pero es todo con lo que contamos.

El desplazarse es una obligación cuando los hombres armados así lo disponen, quien se resiste paga con su vida, Rosero (2010) “Quieto, gritan, me rodean, presiento por un segundo que incluso me temen, y me temen ahora..., su nombre repiten..., les diré que me llamo Nadie, les diré que no tengo nombre y reiré otra vez, creerán que me burlo y dispararán, así será”. (p. 203); aquí termina el relato del profesor, pese a ser invitado a que se fuera con los demás, él se niega y lo paga con la vida; es una lección aprendida en los territorios en guerra sólo pueden quedarse los guerreros, los asesinos, luego, esos territorios serán feriados a precios de nada para que los que patrocinan la guerra, para quienes viven en lujos, para quienes hacen de la muerte y del migrar la gran oportunidad de su vida.

El que migra pasa por el dolor, pero en algún momento, como Sísifo, también sabe de felicidad, el migrante como Sísifo lleva su roca al hombro, pero no clama venganza ni compasión, muchos desean ser ese Sísifo que lleva la roca sin culpar a nadie, lleno de vida para cumplir una labor que para otros no tiene sentido, pero que para él o ella es todo, saberse con vida.



## Conclusiones

El paraíso era el ombligo de la tierra, y, según una tradición siria, se hallaba en una montaña más alta que todas las demás. (Eliade, 1985, p.22).

El paraíso que soñamos es el centro de todo, la vida casi una periferia, allí ocurre lo mejor, jamás lo peor, pero la realidad es otra, allí ocurren las expulsiones, es lo curioso, buscamos los paraísos sabiendo que si no somos expulsados de todas maneras nos iremos.

Deseo ser ayer para volver a verte, una nostalgia que se rescata en la literatura que es prolija en abordar los distintos problemas sociales, el desplazamiento es uno de ellos, el migrar social, cultural e individual aparecen en muchos literatos que suelen dejarnos en la esquina del ayer, en la esquina del desear ser el ayer para encontrarnos con los seres que hemos dejado.

Ente agelastía e ideal hiperbóreo transitan los migrantes, ni siempre sin sonreír ni siempre felices y jóvenes, esa condición la sabemos los humanos, toda ciencia, toda fe, toda metafísica, toda costumbre cotidiana nos lo clarifica, sin embargo, lo olvidamos y salimos presurosos en busca de lo hiperbóreo, aún sabiendo que ese pueblo no existe, que es un mito, pero, a veces, corremos con mayor alegría tras los mitos que tras la realidad salvaje que nos va llevando, curso de vejez, a una entrañable agelasta condición.

Crear en algún dios no significa que dios exista, pero no creer, tampoco significa que dios no exista. Lo que si podemos creer, sin posibilidad de refutarlo, es en la migración humana, por eso ha de ser que en la literatura colombiana, la migración es una dimensión recurrente, una preocupación de reconocidos y anónimos escritores.

Los espectáculos, nos esperan más allá de la muerte, refiere Borges, de ahí que novelística, cuentística, ensayística y poética referencian los dramas y bellos momentos vividos por los migrantes, en su curiosa urgencia de mostrarnos que los espectáculos están aquí, en nuestra existencialidad porque del más allá poco sabemos.

La intensidad de los acontecimientos es lo más notable en el migrante, es un Ulises que ha de vivir sus conflictos internos y sus guerras con el afuera con la furia de un guerrero, alguien que, tarde o temprano, desea tornar a su Ítaca, esa es una de sus épicas, ese su esotérico heroísmo.

Estamos hechos para el arte, estamos hecho para la memoria, estamos hecho para buscar la felicidad, pero, también, estamos hechos para lo absurdo, para afrontar lo tedioso del existir; siempre, tratando de forzar las angustias para no agotarse en la muerte temprana, Moravia (2016) “El sentimiento del tedio nace en mí del absurdo de una realidad insuficiente”. Ese absurdo de la realidad lleva a Dino, un pintor, a pensar en suicidarse, pero justo aparece Cecilia, una mujer indescifrable, esas

contradicciones de ella, eso no acogerse a reglas hace que Dino se enamore de ella y piense que es mejor seguir la existencia pese a las absurdidades que le acaecen. Así es para los migrantes, hay un tedio, un fastidio por todo lo que les rodea, pero justo esa incomodidad, esas paradojas son las que le dotan cierto sentido para vivir.

La poesía o la pintura no nacieron más allá de las narraciones cotidianas, de los dolores, vivencias y deseos humanos, por tanto, los literatos, entre azar y resignificación han visto en la migración humana una oportunidad escritural y un medio con fuerza política para denunciar; lo mismo nos pueden decir los fotógrafos, caricaturistas, muralistas, pintores, escultores, cineastas o músicos. Por crédulos que seamos, debemos saber que no son los únicos, no hay manera, por ello, otras disciplinas como el periodismo, la psicología, la economía o la sociología han pensado y abordado el mundo de la migración con la misma o mayor intensidad.

Para Sancho, el Quijote no es un héroe, es Alonso Quijano, alguien con quien compartir, esto se da porque lo ve como amigo; esos amigos son muy raros de encontrar para los migrantes, pero cuando ello sucede la vida se reinicia, se reinventa en esperanzas pese a las asperezas.

Ternura y rigor no se oponen, de ahí que los literatos colombianos, entre ternura y rigor, han integrado comunidades o personajes migrantes en sus apuestas escriturales, de hecho, muchos de ellos han vivido como migrantes, han conocido y habitado ese mundo en las cicatrices de su piel.

Entre fe poética y sin suspensión voluntaria de la realidad, Ospina, García, Gamboa y Restrepo, integran en sus distintas producciones literarias el mundo de los migrantes, sus novelas se reinventan, no como reyes del universo, sino como reyes de las palabras para dejarnos ver que si hay cuerpos perdidos, no hay almas hundidas para siempre.

Se dice que lo ultimo que el pez descubre es el agua, vive allí, por tanto, no le parece novedoso o ni siquiera llega a saberlo; de esta alegoría algo podríamos preguntarnos ¿Qué levante la mano quien no haya sido migrante o conocido algún caso de desplazamiento? Cual pez, lo último que descubrimos, como la canción, es que no somos ni de aquí ni de allá, pero que, con infancia poética, seguimos buscando la felicidad como nuestro color de identidad.

De tanto andar hay un momento en que el hombre se encuentra consigo mismo, hay un momento en que nos reencontramos con nuestros sueños, en la secreta idea de que nadie se nos apropie de ellos. Aprendemos a aceptar el mal del mundo sin lanzarnos al fuego, lo absurdo nos enseña que nos quitan la justicia, pero nos queda la ley; que nos quitan la historia, pero nos queda la memoria; que nos quitan los bienes, pero nos quedan los lenguajes; que nos quitan la vida, pero nos sobrevive la cultura con su literatura; nos quitan la dignidad, pero nos queda la esperanza, la paciencia y la utopía.

## Referencias

- Camus, A. (). El extranjero.
- Camus, A. (2018). El mito de Sísifo. Madrid: alianza Editorial.
- Camus, A. (2018). El mito de Sísifo. Madrid. Alianza Editorial.
- Dümper, H. (1864). El vagón de tercera, óleo sobre lienzo. NY: MET
- Eliade, M. (1985). El mito del eterno retorno. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Gamboa, S. (2005). Síndrome de Ulises. Bogotá: Seix barral.
- Gamboa, S. (2016). Volver al oscuro valle. Bogotá: Random House.
- García M. G. (1976). Cien años de soledad. Barcelona: Círculo de lectores.
- Gómez, R. (2018). Turning the Tide (Inside Donald & Melania Trump's \$100 Million NYC Penthouse); Cambiando la tendencia (En el interior del penthouse de cien millones de dólares de Donald y Melania Trump). En: <https://www.nytimes.com/es/2018/06/24/migracion-arte-contemporaneo/>
- González G. M. A. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homosapiens.
- González G. M. A. (2017). Homogenizations-diversities and exclusions-inclusions in Colombian Education, captured through life stories | Diálogos de saberes. las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la Educación Colombiana, narrativas autobiográficas. Revista de Pedagogía. ISSN: 119-138, Vol. 38, N° 103, p. 209 – 247. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/14934/144814481599](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/14934/144814481599)
- González G. M. A. (2018a) El hombre huye de la humanidad. Dibujo en tintilla.
- González G. M. A. (2018). Iras sordas y ciegas de los radicales al pensar las diversidades e inclusiones. Libro: Diversidades e inclusiones. Desfronterizar lenguajes económicos, socioculturales y educativos. ISBN: 978-958-8487-38-0. En: Pereira, Colombia, Editorial Universidad Católica de Pereira, Pág. 10-29. <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/publicacionesinstitucionales/article/view/3830>
- González G. M. A. (2019). Haines sourdes et aveugles des radicaux à penser sur les diversités et les inclusions. Libro: Professionnalisation, innovation et apprentissage en Haïti. Leviers de développement ? ISBN: 978-2-343-18578-1. En: París: L'Harmattan, pág. 115-133. <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=64676>

- González G. M. A. (2019a). A vertigem do humor e a filosofia nos literatos pessoa e saramago. Libro: Em busca de um horizonte. Narrativas sobre educação, arte e resitências. ISBN: 978-85-54295-30-1. En: Brasília, Brasil, Edições Redexp, pág. 163-172, 2019. <http://horizonteshumanos.org/resources/Livro-VI-simposio-Horizontes-Humanos,-Universidade-de-brasilia,-2018,-publicado-2019.pdf>
- González G. M. A. (2020). Inclusion and Exclusion in Colombian Education, Captured Through Life Stories. Libro: Discourse we li by ISBN: 978-1-78374-853-2. En: Copenhagen: Universidad Aarhus, pág. 313-332. <https://www.openbookpublishers.com/product/1110>
- González G. M. A. (2020a). Cultura prosaica. Figuras retóricas en música popular. (2020). ISBN: 9798648470453. Manizales: Editorial Horizontes. [https://www.researchgate.net/publication/341615018\\_Cultura\\_prosaica\\_Figuras\\_retoricas\\_en\\_musica\\_popular](https://www.researchgate.net/publication/341615018_Cultura_prosaica_Figuras_retoricas_en_musica_popular)
- González, B. (2009). Auras anónimas. Instalación. En: <https://www.semana.com/nacion/articulo/proceso-de-paz-artistas-retratan-la-violencia-en-colombia/496127>
- Juarroz, R. (2012). Poesía vertical. Bogotá: Cátedra
- Moravia, A. (2016). El tedio. Barcelona: Penguin Radom House.
- Niezsche, F. (). Así hablaba Zaratustra
- ONU. (2020). Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano. Migración. En: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/index.html>
- Ospina, W. (2015). El país de la Canela. Bogotá: penguin Random House.
- Oswald, L. H. (2013). La metáfora del éxodo: los artistas colombianos contemporáneos frente al desplazamiento forzado. En: <https://premionalcritica.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/RAD-4898-La-metфора-del-exodo.compressed.pdf>
- Refugiarte. (2019). El arte como refugio para migrantes venezolanos en Bogotá. En: <https://www.voanoticias.com/a/refugiarte-exposicion-de-arte-por-y-para-migrantes-venezolanos/4965899.html>
- Restrepo, J. A. (2016). Musa paradisiaca (1996-2016). Instalación. En: <https://www.semana.com/nacion/articulo/proceso-de-paz-artistas-retratan-la-violencia-en-colombia/496127>

Restrepo, L. (2001). La multitud errante. Bogotá: Alfaguara.

Rodríguez, E. (2018). Strangers (Extraños). Óleo sobre lienzo. En:  
<https://www.nytimes.com/es/2018/06/24/migracion-arte-contemporaneo/>

Rosero, E. (2010). Los ejércitos. Barcelona: Tusquets Editores.

## Educar en y por el cambio

**Janaina Minelli de Oliveira<sup>3</sup>**

### Resumen

El presente trabajo parte del enfoque de la semiótica social para considerar el aprendizaje como el compromiso que se establece con la transformación de la realidad íntima y social. Institucionalmente está vinculado a la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Se reflexiona sobre la postura del educador que asume una actitud despierta, ideológicamente comprometido con la creación de un futuro más lleno de paz y sensible a los modelos sostenibles y equitativos de desarrollo humano. Educar en y por el cambio pasa necesariamente por la revisión de paradigmas económicos capitalistas neoliberales que fomentan la competencia como motor de progreso. Se argumenta que la única pedagogía capaz de comprometerse con la libertad a través del diálogo por la transformación de la realidad de todas las personas que se encuentren bajo alguna forma de dominación será una pedagogía

---

<sup>3</sup> Doctora en Lingüística Aplicada, Profesora Agregada Serra Húnter en la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5946-3622>; Email: [janaina.oliveira@urv.cat](mailto:janaina.oliveira@urv.cat)



fundada en valores de solidaridad, generosidad y amor. La planificación y puesta en escena de una intervención pedagógica supone toma de decisiones en una amplia gama de alternativas. Cada una de estas elecciones dice algo sobre el educador y cómo se posiciona en el mundo. Ninguna de las elecciones que se hacen, ya sea cuando se enseña o bien cuando se aprende, es neutral. Es crucial que los educadores tomen decisiones pedagógicas conscientes y que les brinden a los estudiantes los recursos para tomar sus propias decisiones acerca del mundo.

**Palabras Clave:** educación, comunicación, cambio, compromiso, aprendizaje.

## Introducción

- No entiendo eso - replicó Sancho -; solo entiendo que, en tanto que duermo, ni tengo temor ni esperanza, ni trabajo, ni gloria; y bien haya el que inventó el sueño, capa que cubre todos los humanos pensamientos, manjar que quita el hambre, agua que ahuyenta la sed, fuego que calienta el frío, frío que templará el ardor, y, finalmente, moneda general con que todas las cosas se compran, balanza y peso que iguala al pastor con el rey y al simple con el discreto. Sola una cosa tiene mala el sueño, según he oído decir, y es que se parece a la muerte, pues de un dormido a un muerto hay muy poca diferencia. Don Quijote de la Mancha, Miguel de Cervantes

Siempre que alguien decida dedicarse a la educación profesionalmente, en cualquier de los contextos de actuación posibles, debe asumir una actitud despierta. Dicha actitud supone ser capaz de enunciar cuáles son los objetivos de la educación por la que trabaja y a qué tipo de prácticas de construcción de conocimiento está alineada su actividad intelectual y profesional. Cuando aprendemos y cuando enseñamos, no simplemente usamos unos sistemas de representación externos a nuestra manera de vivir en la sociedad. Lo que hacemos, como expone Kress (2007), es posicionarnos en el mundo, expresando una orientación que es cultural, social e histórica. Por esta razón, el diseño pedagógico elegido por cada educador y su disponibilidad a romper convenciones y innovar depende, entre otras cosas, del contexto social en que se inserta, de su poder y deseo de asumir las consecuencias que romper con las convenciones puede provocar y de hasta qué punto este se encuentra inducido por las convenciones sociales (Jewitt, 2006; 2008).

El escenario global actual necesita la acción de ciudadanos que ejerzan la democracia de manera crítica, se comuniquen respetando las diferencias y sean capaces de construir conocimiento para favorecer el desarrollo político, social, cultural y educativo de sus regiones (Cevallos et al. 2015). Hay que evolucionar de una educación que servía a la sociedad industrial a otra que prepare para desenvolverse en la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2013). Es necesario, sin embargo, no permitir que la bandera del cambio en la educación sirva dócilmente a

reforzar las estructuras capitalistas neoliberales. Los países desarrollados que participan en una economía mundial del conocimiento se han vuelto dependientes de la creación e intercambio de formas intangibles de producción tales como información, entretenimiento, servicios y conocimientos (González, 2015). Sistemas educativos capaces de producir poblaciones hábiles en la creación simbólica son estratégicos. Una sociedad tecnológica globalizada en rápido desarrollo espera que las nuevas generaciones aprendan a tomar iniciativas, a verbalizar e imaginar futuros posibles, a ser flexibles, a comportarse con autodisciplina y a ser creativos (Singer, 2012).

Afortunadamente, no todo el potencial de transformación de la educación está capturado por el neoliberalismo, el modelo de acumulación flexible del capitalismo moderno y las demandas del mercado (de Oliveira & Gallardo-Echenique, 2015). Como lo señala Kress (2011), satisfacer los requerimientos de la agenda económica se vuelve menos importante que responder a la pregunta: ¿qué es lo que la educación debería ofrecer a quienes están en la escuela para que puedan vivir una vida productiva a nivel individual y social a corto y medio plazo? “Productiva” aquí no se relaciona a los “productos”, sino con el bienestar. Las demandas son aquellas que sitúan las necesidades humanas para la realización personal y el bienestar emocional como valores no negociables en la base de los propósitos educativos. Hay un fuerte argumento contra la “comercialización” del pensamiento creativo, transformador e innovador, resaltando la necesidad de sabiduría en cómo

la creatividad es utilizada o aprovechada para el aprendizaje (Craft, 2005; Craft, Gardner & Claxton, 2008).

El educador que asume una actitud despierta está ideológicamente comprometido con la creación de un futuro más lleno de paz y es sensible a los modelos sostenibles y equitativos de desarrollo humano. Esto implica, sin embargo, la comprensión de que el aprendizaje no es sólo un esfuerzo académico, sino también una empresa espiritual y emocional, que transforma la realidad de quién aprende, así como la realidad en la que se interactúa con los demás. Este enfoque se diferencia de la noción de la educación para la reproducción, que se basa en la estabilidad presumible de las formas culturales y sociales. Como lo señala Kress (2011), la estabilidad y la autoridad son almas gemelas. Muchas prácticas docentes están basadas en el supuesto de que los maestros pueden simplemente reproducir las formas sociales y culturales, haciendo las cosas como siempre las han hecho, y al final, los estudiantes aprenderán. En este mismo sentido, Sullivan (2011) es contundente al afirmar que en muchas comunidades educativas en la actualidad, los educadores deben hacer lo que se espere de ellos, y la tendencia es estar satisfecho con la monotonía. Según el autor, los instintos educativos en estos casos permanecen encerrados dentro de una mentalidad prescriptiva que supone que el aprendizaje sea uniforme y predecible. Nada más lejos de la realidad. El deseo de una educación en y por el

cambio aquí expresado se aleja de pedagogías de la reproducción de contenidos jerarquizadas.

## El aprendizaje

Gran parte de los procesos de aprendizaje ocurren en y a través de procesos comunicativos. El problema es que muchos educadores tienen una comprensión bastante pobre de la comunicación. Este es, sin embargo, un aspecto central para la elaboración de diseños pedagógicos flexibles, adaptables y comprometidos con el cambio social. Cuestionar los objetivos de la educación por la que uno trabaja y a qué tipo de prácticas de construcción de conocimiento está alineada su actividad intelectual y profesional pasa necesariamente por la comprensión de cómo uno participa y a veces estructura procesos comunicativos con los demás.

Las primeras teorías de la comunicación apuntaban a un esquema mecánico que comprendía una fuente de información, un receptor y una instancia de transmisión encargada de hacer circular ciertos conocimientos desde la fuente al receptor. En este modelo, la comunicación se entendía como un circuito cerrado entre el emisor y el receptor, estableciendo una relación simétrica entre quien codificó el mensaje y el que lo descifró (Charaudeau, 2006). Este modelo simplifica el proceso comunicativo. Un educador comprometido con su propio

desarrollo personal y profesional, y con la transformación social, debe rechazar puntos de vista simplistas de los procesos de comunicación.

Una visión pobre de las prácticas comunicativas va de la mano con diseños pedagógicos centrados en la figura del profesor. La visión de la comunicación como transmisión concentra cuotas máximas de poder y autoridad en manos del transmisor de información. Él es quien decide qué es relevante aprender y cree que el hecho de exponer el contenido a los estudiantes es suficiente para que aprendan. Si la comunicación fuera la transmisión de información, la gente nunca malinterpretaría lo que decimos. Alguien que explicó algo a un grupo podría estar seguro de que todas las personas entenderían exactamente lo mismo. Nunca sería posible usar lo que decimos en contra de nuestros intereses. El problema de simplificar la comunicación es la creación de al menos dos expectativas que no se cumplen. La primera, que el emisor es el protagonista del acto comunicativo y, por lo tanto, controla la comprensión del mensaje; la segunda, que el receptor es un ser pasivo, cuya función es recibir información. Tal es la visión de la comunicación entendida como la transmisión de información. El emisor, sin embargo, no controla el acto comunicativo. Tampoco es su protagonista.

Desde el enfoque de la semiótica social adoptado en el presente trabajo, la comunicación es un proceso retórico. En ese proceso, el significado se hace dos veces: una vez por el creador inicial del mensaje y luego por la audiencia - una persona o muchas. La audiencia toma el

mensaje como base para la su interpretación y, al hacerlo, se enfoca en la parte del mensaje que le interesa. Es importante destacar que aquí el interés del receptor, y no el del emisor del mensaje, como se suele presumir, es la clave del proceso comunicativo. Esta visión de la comunicación ésta absolutamente no es simple "decodificación". Más bien, la interpretación es interpretación. El éxito de la comunicación depende de la interpretación, no del creador inicial del mensaje o de su elaboración. Es la interpretación la que garantiza el éxito de la comunicación. En un enfoque semiótico social se da por sentado que sin interpretación no hay comunicación. Si el entorno comunicacional resulta ser de aprendizaje y enseñanza, se puede decir que es la interpretación del alumno lo que garantiza el éxito del evento de aprendizaje/enseñanza. Así nos alejamos radical de nociones tradicionales y convencionales tanto de comunicación como de enseñanza y aprendizaje.

Diseños pedagógicos más progresistas valoran la participación activa de los estudiantes como esencial (De Oliveira et al., 2015). Cuando están orientados y acompañados, los estudiantes pueden buscar, seleccionar y analizar información. Además, los estudiantes no solo permanecen en el rol del consumidor, sino que también pueden producir conocimiento, compartiendo el resultado de los procesos de interpretación desarrollados durante el aprendizaje a través de textos que combinan múltiples modalidades, como lenguaje verbal, sonido e imágenes (de Oliveira, Cervera-Gisbert & Martí-Camacho, 2009). Para que esto sea una realidad, el profesor debe elaborar diseños pedagógicos

que le faciliten a los estudiantes tareas desafiantes y herramientas analógicas y digitales contemporáneas (Gallardo-Echenique, de Oliveira & Esteve, 2015). Cuando los docentes actúan así, también contribuyen al desarrollo multimodal de los estudiantes al darles la oportunidad de participar en la sociedad del conocimiento, al tiempo que reducen la posibilidad de marginación. Este enfoque se aleja radicalmente de los usos de tecnologías que no transforman el poder y las relaciones de creación en el aula.

Cuando planificamos y llevamos a cabo una intervención pedagógica, tomamos decisiones en una amplia gama de alternativas. Elegimos el contenido, cómo presentarlo, qué haremos y qué harán los aprendices. Cada una de estas opciones dice algo sobre quiénes somos y cómo nos posicionamos en el mundo. Además, estas opciones también dan a los alumnos pistas sobre cómo interpretar la información que compartimos, pero no las condiciona. Ellos también, los aprendices, seleccionan de todo lo que les ofrecemos lo que quieren aprender. Su trabajo es activo incluso cuando se niegan a aprender o participar. Las opciones de los aprendices serán diferentes según sus intereses, según cuán maduros sean y según sus conocimientos previos. Entonces, la enseñanza y el aprendizaje son procesos de diseño. Un proceso que informa las elecciones y responde a los intereses.

Ninguna de las elecciones que hacemos, ya sea que enseñamos o cuando aprendemos, es neutral. De hecho, el hecho mismo de compartir



o aprender un sistema de representación, como un idioma, por ejemplo, es un proceso de identidad. Aprender un idioma nos transforma porque con este aprendizaje viene información sociocultural e histórica. La forma en que vemos el mundo se transforma cuando aprendemos. Nuestras interpretaciones de la realidad tienen más elementos para relacionarse y, por lo tanto, debemos ser personas más tolerantes y humildes, conscientes de que aprenderemos durante toda la vida. Se puede acumular información y creerse superior a los demás porque se sabe mucho sobre un tema o se puede integrar información y comprender cuánto queda por aprender. Estos son problemas críticos de conciencia profesional: ¿qué valores y creencias debo alimentar cuando me dispongo a trabajar como un educador? ¿Soy consciente de que el aula es un espacio de negociación de poder y autoridad? ¿Entiendo que cada diseño pedagógico distribuye o concentra poder?

## Compromiso

Existe necesidad de una nueva pedagogía basada en el valor de la generosidad y no en el de la competitividad (de Oliveira et al., 2015; de Oliveira, Baptista & Arão, 2016). Reconociendo la relevancia de las interacciones sociales entre las personas que trabajan en un mundo social, las teorías de aprendizaje actuales adoptan un enfoque de aprendizaje colaborativo en el que el maestro asume el papel de mediador en el proceso de construcción del conocimiento y, el alumno, el de un participante activo, siendo, por lo tanto, ambos corresponsables del aprendizaje que se construye en colaboración.

En su seminal libro “La Pedagogía del oprimido”, Paulo Freire afirma que el educador debe asumir un compromiso en el mundo, compromiso este que debe ser humanizado para la humanización de los hombres, responsabilidad con éstos y con la historia. La solidaridad y la generosidad son valores vivos en la base de la pedagogía que se compromete con la transformación social y la liberación de las situaciones de dominación. Para Paulo Freire, “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.” (Freire, 2008, p. 79).

El compromiso es también la esencia de la definición misma de aprendizaje ofrecida por Kress (2019). Para el autor, el aprendizaje es el compromiso transformador asumido con un aspecto del mundo que es el foco de atención de la persona; sobre la base de los principios aportados por esa persona; llevando a una transformación de sus recursos semióticos/conceptuales. El aprendizaje se concibe así como un trabajo semiótico, un proceso transformador de compromiso basado en el interés por el mundo. Para Kress (2019), es crucial que los educadores tomen decisiones pedagógicas conscientes que les brinden a los estudiantes los recursos para tomar sus propias decisiones acerca del mundo.

En “Educación y cambio”, Freire (2002) argumenta que el educador es un agente necesario para generar el proceso de cambio. Existe, sin embargo, una condición: la actuación del educador debe ser

amorosa. Esta es, sin lugar a dudas, una faceta del cambio desestimado en las vertientes que abogan por el cambio para producción de más riqueza. En el amor encontramos la clave para el auténtico cambio. El compromiso con la libertad a través del diálogo por la transformación de la realidad de todas las personas que se encuentre bajo alguna forma de dominación es lo que Paulo Freire denominó “amor”. De hecho, para el autor, “no hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados, no puede educar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto. El que no ama no comprende a los demás; no los respeta.” (Freire, 2002, p. 8).

## Conclusión

El aprendizaje se ha descrito aquí como trabajo semiótico, como una forma de compromiso que se establece con la transformación de la realidad íntima y social. A mí modo de ver, es fundamental que el educador tenga claros los objetivos de la educación por la que trabaja y a qué tipo de prácticas de construcción de conocimiento está alineada su actividad intelectual y profesional. La única pedagogía capaz de comprometerse con la libertad a través del diálogo por la transformación de la realidad de todas las personas que se encuentre bajo alguna forma de dominación será una pedagogía fundada en valores de solidaridad, generosidad y amor.

Educar en y por el cambio pasa en primer lugar y de forma urgente, por la revisión de paradigmas económicos capitalistas neoliberales que fomentan la competencia como motor de progreso. El

amor aquí se traduce en conocer, promover y educar en modelos sostenibles y equitativos de desarrollo humano que contemplen el decrecimiento como alternativa para establecer una nueva relación de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, pero también entre los propios seres humanos entre sí.

Educar en y por el cambio pasa en segundo lugar por la adopción de una visión más compleja del acto comunicativo. El amor aquí promueve la elaboración de diseños pedagógicos basados en relaciones dialógicas auténticas, con espacio para la crítica y la distribución más equitativa de poder entre los que enseñan y los que aprenden.

Educar en y por el cambio pasa en última instancia por el reconocimiento de que todos somos iguales. En otras palabras, en el proceso de aprendizaje y en todos los procesos comunicativos que lo subyacen, todas las voces son igualmente importantes y necesarias. El amor aquí se traduce en humildad por parte del educador, que aun que disponga de más información que el aprendiz y se encuentre en la posición temporaria del que debe estructurar el proceso de aprendizaje, se descubre igual a su semejante. En este caso, sus interpretaciones de la realidad tienen más elementos que las del aprendiz y, precisamente por ello, se convierte en alguien más tolerante, humilde y capaz de amar, consciente de que es un ser inacabado y que aprenderá durante toda la vida.

## Referencias

- Cevallos, Franciso José Borja; et al. (2015). Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida: Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado. CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CERLALC-UNESCO. Consultado online 25/03/2020; Disponible online en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Alfabetizacion-multimodal-CERLALC.pdf>
- Charaudeau, Patrick. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas. *Opción*, vol. 22, núm. 49, pp. 38-54.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge. doi:10.4324/9780203357965
- Craft, A., Gardner, H., & Claxton, G. (2008). *Creativity, wisdom and trusteeship: Exploring the role of education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- De Oliveira, Janaina; Cervera-Gisbert, Mercè. & Martí-Camacho, Mar. (2009). Learning as representation and representation as learning: A theoretical framework for teacher knowledge in the digital age. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 2646-2653). Chesapeake, VA: AACE.
- De Oliveira, J. M.; Henriksen, D.; Castañeda, L.; Marimon, M.; Barberá, E.; Monereo, C.; Coll, C.; Mahiri, J.; Mishra, P. (2015). The educational landscape of the digital age: Communication practices pushing (us) forward. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 12 (2) 14-29.
- De Oliveira, J. M.; Henriksen, D.; Castañeda, L.; Marimon, M.; Barberá, E.; Monereo, C.; Coll, C.; Mahiri, J.; Mishra, P. (2015). The educational landscape of the digital age: Communication practices pushing (us) forward. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 12 (2) 14-29.
- de Oliveira, Baptista, P. R. T. & Arão, L. (2016). Ensinar e aprender nas novas condições da era digital: desafios para contextos de leitura e escrita transformados. *Universitas Tarraconensis*. 1: 29-39.

- de Oliveira, J. M. & Gallardo-Echenique, E. (2015). Early Childhood Student Teachers' Observation and Experimentation of Creative Practices as a Design Processes. *Journal of New Approaches in Educational Research*. Available at: <<http://naerjournal.ua.es/article/view/v4n2-2>>.
- Freire, Paulo. (2002) *Educación y cambio*. 5a edición. (1º Edición, 1976). Buenos Aires. Consultado online 25/03/2020: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Freire, Paulo. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. 47a ed. (1a edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Jewitt, C. (2006) *Technology, literacy and learning: a multimodal approach*. Routledge: New York.
- Gallardo-Echenique, E., de Oliveira, J. M. Marques, L., Esteve, F. (2015). Digital Competence in the knowledge society. *Merlot journal of online learning and teaching*. 11(1). 1-16.
- González, María de los Ángeles; Graupera, Elena Fonty & V, Carlos Lazcano. (2015). *Econ. y Desarrollo*. 155 (2), p. 119-132.
- Jewitt, C. (2006) *Technology, literacy and learning: a multimodal approach*. Routledge: New York. Jewitt, C. (2008) *Multimodality and Literacy in school classrooms*. *Review of Research in Education*. 32, 241 – 267.
- Jewitt, C. (2008) *Multimodality and Literacy in school classrooms*. *Review of Research in Education*. 32, 241 – 267.
- Kress, G. (2007) *Meaning, learning and representation in a Social Semiotic Approach to Multimodal Communication*. In: Anne McCabe; Mick O'Donnell; Rachel Whittaker. (ed) *Advances in Language and Education*. Continuum, London.
- Kress, G. (2011). *English for an era of instability: Aesthetics, ethics, creativity and design*. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 211–216). London/New York: Routledge.
- Kress, Gunther. (2019). *Pedagogy as design: a social semiotic approach to learning as communication*. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, p. 23-27.
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO : OREALC

- Singer, E. (2012). Images of the child and the unruly practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 157–161. doi:10.1080/1350293X.2012.681441
- Sullivan, G. (2011). The culture of community and a failure of creativity. *Teachers College Record*, 113(6), 1175–1195.

## **Migración en saberes. Tendiendo puentes entre España y América Latina: Hacia la resignificación de la supervisión doctoral**

**Joan Josep Carvajal<sup>4</sup>**

**María Ercilia García Álvarez<sup>5</sup>**

**M. Dolores Jiménez López<sup>6</sup>**

**Mar Reguero De la Poza<sup>7</sup>**

**Mireia Valverde<sup>8</sup>**

### **Resumen**

El presente trabajo pretende poner de relieve los cambios que se han producido recientemente en los estudios doctorales y presentar el programa formativo desarrollado en la Universitat Rovira i Virgili (URV) para la profesionalización del doctorado, que se está convirtiendo en un

---

<sup>4</sup>Doctor en Química, Universitat Rovira i Virgili, 0000-0002-4389-7298, Correo electrónico: joanjosep.carvajal@urv.cat

<sup>5</sup>Doctora en Economía de la Empresa, Universitat Rovira i Virgili, 0000-0003-3211-8620, Correo electrónico: mariaercilia.garcia@urv.cat

<sup>6</sup>Doctora en Filología Hispánica, Universitat Rovira i Virgili, 0000-0001-5544-3210, Correo electrónico: mariadolores.jimenez@urv.cat

<sup>7</sup>Doctora en Ciencias Químicas, Universitat Rovira i Virgili, 0000-0001-9668-8265, Correo electrónico: mar.reguero@urv.cat

<sup>8</sup>Doctora en Administración de Empresas, Universitat Rovira i Virgili, 0000-0002-0174-3207, Correo electrónico: mireia.valverde@urv.cat



ejemplo de buenas prácticas a nivel nacional e internacional. Así mismo, considerando la dimensión y trascendencia de estos cambios, planteamos la posibilidad de empezar a hablar de un proceso de resignificación en la supervisión doctoral que exige un cambio de mentalidad en la comunidad universitaria y que impone la necesidad de que los docentes universitarios reciban formación específica para adquirir el grado de profesionalización necesario para realizar las tareas que se asocian al nuevo modelo de supervisión. Este proceso de resignificación lleva asociado el cambio en el uso de determinados términos, como la sustitución de la palabra “director” de tesis doctoral, por el término “supervisor”. Se describe el programa diseñado por la URV, cómo se efectuó su implantación en la universidad, y cómo se ha trasladado a otras universidades iberoamericanas con el objetivo de tender puentes entre España y América Latina para que se produzca la necesaria y enriquecedora migración de saberes en el ámbito de los estudios doctorales

**Palabras Clave:** Profesionalización del doctorado; supervisión doctoral; tareas del nuevo modelo de supervisión; diseño de programas de formación específica; migración de saberes

## Introducción

Los estudios doctorales son el máximo nivel de formación que proporciona la universidad, peculiaridad que les otorga una importancia capital. Pero el interés del doctorado se extiende más allá de su posición preeminente en el sistema educativo. La característica crucial que define y diferencia a los estudios doctorales de los otros programas formativos

ofrecidos por la universidad es que constituyen un proceso de aprendizaje que incluye no solo la adquisición de conocimiento, sino también la creación del mismo, tal como destaca la European University Association (EUA 2005). El doctorado representa el primer paso en la carrera investigadora y requiere que los doctorandos realicen una contribución original en sus respectivos campos de estudio, tal como indica la Unión Europea (European Commission 2005).

El objetivo de este trabajo es poner de relieve los cambios que se han producido en los estudios doctorales en los últimos años y presentar el programa formativo desarrollado en la Universitat Rovira i Virgili para la profesionalización de los supervisores de tesis doctoral, que se está convirtiendo en un ejemplo de buenas prácticas a nivel nacional e internacional. Por otra parte, considerando la dimensión y trascendencia de los cambios que están afectando al doctorado, planteamos la posibilidad de empezar a hablar de un proceso de resignificación en la supervisión doctoral que exige un cambio de mentalidad en la comunidad universitaria y que impone la necesidad de que los docentes universitarios reciban formación específica para adquirir el grado de profesionalización necesario para realizar las tareas que se asocian al nuevo modelo de supervisión. Es precisamente esta necesidad de profesionalizar la tarea de la supervisión doctoral la que ha originado diferentes iniciativas de programas formativos para supervisores doctorales. En este trabajo, como hemos dicho, presentamos los programas diseñados por el grupo

de formadores de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Tras describir el contenido y su implantación en la URV, se explica cómo el programa de formación de supervisores de la URV se ha trasladado a otras universidades iberoamericanas con el objetivo de tender puentes entre España y América Latina para que se produzca la necesaria y enriquecedora migración de saberes en el ámbito de los estudios doctorales.

### **Cambios en los estudios doctorales: ¿Un proceso de resignificación?**

El paradigma de la sociedad del conocimiento como sistema productivo actual apunta a los doctores como actores clave en la generación y transferencia de la investigación y el desarrollo (I+D), a través de la conexión entre las instituciones de I+D y la sociedad. En este contexto, existe por un lado, la demanda de incrementar el número de personas con capacidades de investigación, tal y como recoge el programa Erasmus+ de la Comisión Europea (CE 2020), y por otro, la necesidad de aumentar su empleabilidad e impacto social. Aunque la empleabilidad de los doctores es alta, más de un 90% de acuerdo con el análisis realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD 2019), su distribución geográfica no es la misma entre el sector público y el sector privado. Así, en países como Bélgica, Dinamarca, Holanda y Estados Unidos el nivel de ocupación de los doctores por el sector privado alcanza uno de cada tres doctores. En

cambio en otros, como Polonia o Portugal, casi cuatro quintas partes de los doctores se dedican a la educación. En España, por ejemplo, solo un 17 % de los doctores están empleados en el sector privado (Auriol et al. 2013). No se han encontrado, sin embargo, datos de ocupación de doctores en Iberoamérica.

Las universidades juegan un rol clave en la preparación de los futuros doctores para la escena laboral actual. Específicamente, los Descriptores de Dublín (Ministerio de Educación 2011: 87912) para las titulaciones de tercer ciclo establecen que los doctorandos, para obtener su titulación, deben:

- a) haber adquirido conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento y demostrado, en el contexto de la investigación científica reconocida internacionalmente, una comprensión profunda, detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología científica en uno o más ámbitos investigadores;
- b) haber hecho una contribución original y significativa a la investigación científica en su ámbito de conocimiento y que esta contribución haya sido reconocida como tal por la comunidad científica internacional;
- c) haber demostrado que son capaces de diseñar un proyecto de investigación con el que llevar a cabo un análisis crítico y una evaluación de situaciones imprecisas donde aplicar sus

contribuciones y sus conocimientos y metodología de trabajo para realizar una síntesis de ideas nuevas y complejas que produzcan un conocimiento más profundo del contexto investigador en el que se trabaje;

- d) haber desarrollado la autonomía suficiente para iniciar, gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas, nacionales o internacionales, dentro de su ámbito temático, en contextos multidisciplinares y, en su caso, con un alto componente de transferencia de conocimiento;
- e) haber mostrado que son capaces de desarrollar su actividad investigadora con responsabilidad social e integridad científica;
- f) haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos;
- g) haber demostrado dentro de su contexto científico específico que son capaces de realizar avances en aspectos culturales, sociales o tecnológicos, así como de fomentar la innovación en todos los ámbitos en una sociedad basada en el conocimiento.

Todos estos requerimientos transforman la educación doctoral en una tarea mucho más compleja de lo que era antes del establecimiento de estos principios. El doctorado se ha modificado añadiendo un número importante de actividades, responsabilidades, tareas y oportunidades

para todos los actores involucrados en este proceso de aprendizaje. Todo ello representa un nuevo reto para las instituciones académicas que desarrollan investigación. Estas instituciones son responsables de la formación doctoral y, por ello, necesitan profesionalizar todas las partes implicadas en el proceso. Desde esta perspectiva, la profesionalización de la supervisión doctoral constituye la piedra angular, ya que son los supervisores doctorales —hasta ahora denominados *directores* de tesis doctorales— los que lideran el desarrollo de los doctorandos a los que guían, siguiendo las directrices marcadas por las políticas institucionales de las universidades a las que se adscriben.

La revisión de los Principios de Salzburgo (EUA 2010) establece que la supervisión doctoral —entendida como un esfuerzo colectivo y colegiado con claras responsabilidades para el supervisor, el doctorando, las escuelas de doctorado y las universidades en último término— debe estar en el núcleo del desarrollo de la educación doctoral. Estos mismos principios identifican a las universidades como las responsables de proporcionar los supervisores doctorales el desarrollo profesional necesario, facilitando el establecimiento de una cultura de investigación común a toda la institución.

Los cambios a los que hemos hecho referencia hacen pensar en un proceso de resignificación en los estudios doctorales. Todo proceso de resignificación implica conceder un valor o un sentido diferente a algo. Las resignificaciones son habituales en los estudios históricos, en el

ámbito de la psicología y en el campo de la educación en general y de la educación superior en particular (Sánchez Buitrago 2008; Parra 2016; Riveros Botero 2018; Torres Valdés et al. 2018).

Sánchez Buitrago (2009) entiende la resignificación como un proceso de reflexión, como una propuesta transformativa. Para Cerecero Medina (2016: 95), la resignificación implica además de una transformación de la realidad, un cambio en la percepción del sujeto. De hecho, para que se produzca realmente un proceso de resignificación de los estudios doctorales es necesario modificar tanto la percepción de los agentes implicados en el proceso como la realidad del proceso mismo. Según Cerecero Medina (2016: 130), llevar a cabo una resignificación perceptual implica que “el docente modifique mediante uno o más ciclos reflexivos la manera de mirar o percibir los hechos”, mientras que la resignificación de la realidad “consiste en que el docente modifique sus acciones en la práctica”.

Consideramos que el proceso de resignificación afecta a la formación doctoral en su conjunto y por ende a los agentes implicados en la misma, sobre todo a los doctorandos y a los directores de tesis, pero también a las instituciones de educación superior y a la sociedad en general. Y es que en realidad, se está otorgando un nuevo valor y un nuevo sentido a la formación doctoral, pasando de una educación concebida como un mero proceso de *adquisición* (a través de la formación) y *generación* (a través de la investigación) de conocimiento, a unos estudios doctorales que además de generar conocimiento deben ocuparse de la

*formación integral* del doctorando. Actualmente, el objetivo no es solo producir una tesis de calidad sino, sobre todo, dotar a los doctores de todas aquellas competencias transversales que van a marcar la diferencia entre los estudios doctorales y los niveles inferiores de formación (grado y máster). Son precisamente estas competencias y habilidades transversales las que harán que los doctores sean mejor valorados por la sociedad en general y por las empresas en particular. La formación doctoral otorga a los doctores un plus de calidad, convirtiéndolos en profesionales con capacidades diferentes difíciles de encontrar en personas con niveles de formación inferiores.

Este proceso de resignificación comporta, a su vez, cambios importantes en los roles y en la relación entre los dos principales actores en el proceso doctoral: director y doctorando. La autoridad académica distante centrada solamente en los contenidos de investigación de una tesis doctoral ha sido reemplazada por la necesidad de un profesional que, además de investigador, sea alguien que pueda desarrollar simultáneamente los roles de experto, mentor, *coach*, *manager*, evaluador y orientador profesional. Por otra parte, el *estudiante de doctorado* ha dado paso, por ese mismo proceso de resignificación, al *investigador en formación* que además de formarse, investiga y genera conocimiento. La relación entre ambos actores pasa, por tanto, de una relación “profesor-estudiante” a una relación “investigador profesional-investigador en formación”.



La necesidad de poner de manifiesto los cambios producidos en los estudios de doctorado, visibilizando el proceso de resignificación al que han sido sometidos, ha llevado a una sustitución terminológica importante que analizamos a continuación. Nótese que no es nuestro objetivo aquí realizar una investigación en profundidad sobre las categorías de dirección y supervisión, sino simplemente poner de manifiesto que los cambios sustanciales que se están produciendo en los estudios doctorales llevan al hablante a sentir la necesidad de utilizar “términos” nuevos para hacer referencia a una nueva manera de trabajar. Se produce así una sustitución “terminológica” que utiliza los mecanismos lingüísticos habituales en estos casos. El hablante necesita denominar de manera diferente aquello que siente como diferente y para ello utiliza nuevos vocablos (eufemismos) que sustituyen a los antiguos (tabúes) que han adquirido connotaciones negativas. En efecto, si revisamos la terminología habitual utilizada actualmente en los estudios de doctorado, vemos que, en general, se prefiere hablar de procesos de *supervisión* doctoral en los que un *supervisor* se hace cargo de *supervisar* el trabajo de un investigador en formación. Estos nuevos términos sustituyen a los que eran habituales en la concepción tradicional de los estudios doctorales en España en los que se hablaba de procesos de *dirección* de tesis en los que un *director* se ocupaba de *dirigir* el trabajo de un estudiante o doctorando. Esta sustitución terminológica llama especialmente la atención si tenemos en cuenta el significado asignado a los términos implicados: *supervisión vs. dirección, supervisor vs. director, supervisar vs. dirigir*.

Si consideramos los términos preferidos en los procesos doctorales actuales, podemos ver que, según la Real Academia Española (RAE 2014), *supervisión* se define como “acción y efecto de supervisar”. El *supervisor* es aquel “que supervisa”. Y *supervisar* significa “ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros”. Por su parte el diccionario CLAVE, indica que la *supervisión* es la “inspección que lleva a cabo un superior sobre una actividad realizada por otra persona”. *Supervisor* es aquel “que supervisa una actividad realizada por otra persona”. Y *supervisar* significa “referido a una actividad, inspeccionarla un superior.”

Si tenemos ahora en cuenta los términos tradicionales, observamos que, según la RAE (2014), *dirección* se define como “acción y efecto de dirigir”, pero también como “consejo, enseñanza y preceptos con que se encamina a alguien”. El *director* es la “persona que dirige algo en razón de su profesión o de su cargo”. Y *dirigir* significa “orientar, guiar, aconsejar a quien realiza un trabajo”, pero también “gobernar, regir, dar reglas para el manejo de una dependencia, empresa o pretensión” y “enderezar, llevar rectamente algo hacia un término o lugar señalado.” Por su parte, el diccionario CLAVE indica que la *dirección* es la “enseñanza, normas o consejos que guían un trabajo o una actuación”. *Director* es la “persona a cuyo cargo está la dirección de algo”. Y *dirigir* significa “referido a un grupo de personas, guiarlo o disponer su trabajo

o su actuación conjunta” y “referido a un trabajo, orientarlo o poner las pautas para su realización”.

Las definiciones anteriores ponen de manifiesto que las responsabilidades que los procesos doctorales actuales atribuyen al profesional que se hace cargo del doctorando quedan más fielmente reflejadas bajo la etiqueta de *director* que bajo la denominación de *supervisor*. ¿Por qué se prefiere entonces hablar de *supervisor*? La preferencia del nuevo término podría explicarse como un eufemismo que pretende evitar el elemento tabú. Desde un punto de vista lingüístico, se habla de tabú para hacer referencia a “expresiones o palabras que se supone que no se deben utilizar y cuyo uso suele resultar escandaloso, ofensivo, blasfemo o indecente” (Trudgill y Hernández Campoy, 2007: 310). En general, el empleo de la palabra que se considera tabú, “provoca el rechazo o la recriminación de la comunidad o de un grupo social” (Moreno Fernández, 2009: 197). El eufemismo “permite esquivar lo prohibido, pero también lo molesto, lo desagradable, lo ofensivo” (Moreno Fernández, 2009: 197). En este caso, el hecho de que el término *director* esté relacionado con los procesos doctorales tradicionales provoca el rechazo de parte de la comunidad educativa que prefiere sustituirlo por el eufemismo *supervisor*, pretendiendo así hacer referencia a una figura mucho más sofisticada a la que se atribuyen mayores responsabilidades en línea con los procesos de resignificación del doctorado. Por otra parte, probablemente, la preferencia por el anglicismo *supervisor*, además de por lo dicho, también puede estar justificada por el hecho de ser la etiqueta habitual en inglés cuando se

habla de los procesos doctorales y por el prestigio asignado, en general, a esta lengua. En definitiva, lo que demuestra el análisis realizado es que aunque, ateniéndose a la definición, el término antiguo (director/dirección) se adapta mejor a la nueva manera de entender los estudios doctorales que el término nuevo (supervisión/supervisor), la necesidad de evidenciar el proceso de resignificación que está sufriendo el doctorado obliga a los agentes implicados a sustituir todas aquellas etiquetas que se asocian a un proceso (el antiguo) que se pretende cambiar.

Si todo proceso de resignificación supone otorgar un nuevo valor, un sentido diferente o una nueva orientación a un proceso, no cabe duda que los cambios que están sufriendo los estudios de doctorado suponen un verdadero proceso de resignificación que requiere un cambio de perspectiva radical en los supervisores y que impone la necesidad de formación específica que posibilite a estos supervisores adquirir el grado de profesionalización necesario para que puedan hacer frente de forma efectiva a todas las tareas que el nuevo doctorado les exige. Esta resignificación pasa, aunque solo sea de manera simbólica, por el cambio de denominación: de *director* a *supervisor*.

## **Programas formativos para la profesionalización de la supervisión doctoral: Su desarrollo en la URV**

Esta figura del supervisor doctoral de la que estamos hablando es mucho más sofisticada y requiere de un grado de profesionalización para poder realizar sus tareas de forma efectiva. La profesionalización de los supervisores doctorales permite dotarlos de las herramientas necesarias para asegurar que los doctorandos puedan pasar de ser buenos aprendices en sus ámbitos de especialización a ser investigadores capaces de contribuir al avance de la ciencia y a la sociedad. Esto debe ser complementado, obviamente, con el fomento del desarrollo de competencias y habilidades transversales para los doctorandos, por parte de las instituciones de educación superior, así como la implicación de todos los actores con un rol en la formación doctoral y en su empleabilidad futura, como son también los potenciales empleadores y los políticos con responsabilidades en educación superior. El conjunto de habilidades requerido por los supervisores doctorales es, por su propia naturaleza, muy amplio. Incluye competencias o habilidades transferibles y competencias sociales que van más allá de los conocimientos técnicos con los que supervisores y doctorandos están familiarizados. Es, por tanto, necesario formar a los supervisores doctorales en las competencias transferibles y sociales implicadas en la supervisión. Asimismo, es ineludible que los supervisores puedan acreditar la adquisición de estas habilidades y competencias para que queden recogidas en sus currículos cuando se trasladen de universidad, por ejemplo.

La profesionalización del supervisor doctoral debería:

- Promover la toma de conciencia del rol polifacético de los supervisores doctorales en la actual sociedad del conocimiento;
- Formar a los supervisores doctorales para adquirir y desarrollar las habilidades para desempeñar estos nuevos roles;
- Proporcionar a los supervisores las ideas que les permitan su autogestión, la formación continua y la generación de sus propias herramientas de supervisión, a medida que las necesidades de la sociedad continúen modelando sus roles.

En definitiva, la profesionalización del supervisor doctoral debería permitirles desarrollar efectivamente las tareas más relevantes relacionadas con sus nuevos roles, entre las que se incluyen las siguientes:

- Seleccionar a los candidatos más adecuados;
- Construir una relación profesional con sus doctorandos;
- Dirigir a los doctorandos en sus proyectos de investigación;
- Apoyar a los doctorandos en su desarrollo personal y profesional;
- Respalda los doctorandos durante el proceso del doctorado, así como en la conclusión de la tesis doctoral y su correspondiente defensa pública;

- Evaluar el trabajo desarrollado y los resultados obtenidos por sus doctorandos;
- Promover la difusión y la divulgación del conocimiento generado durante el proceso doctoral.

Hasta el momento, en la mayoría de universidades, no solo españolas, sino también europeas e iberoamericanas, las habilidades necesarias para desarrollar estas tareas no se han incluido en una formación reglada y sistematizada de los supervisores doctorales. En la *Nueva agenda de capacidades para Europa* (CE 2016), definida por la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión de la Comisión Europea, se estableció que las instituciones de educación superior deben garantizar que dotan a sus egresados de las capacidades más relevantes, y reconoce que son los profesores y los formadores los que ejercen un mayor impacto en la formación de las personas que participan del proceso de aprendizaje. Es precisamente este rol clave del personal educativo el que se destaca como aspecto importante en la sección *Persiguiendo esfuerzos de modernización* de la mencionada agenda.

En este contexto, y durante la última década, han ido surgiendo diversas iniciativas que promueven el establecimiento de programas formativos para supervisores doctorales en diferentes universidades de la Europa continental, incluyendo las universidades españolas. Estas iniciativas se inspiran principalmente en las que se han venido desarrollando en el Reino Unido y Australia desde inicios del siglo XXI.

Sin embargo, hasta la fecha, este tipo de iniciativas de formación para supervisores doctorales han sido poco consistentes en Europa, y el reconocimiento de los esfuerzos realizados es prácticamente inexistente. Es necesario analizar la situación actual respecto a la implantación de estos programas formativos, ya que la preparación de los futuros doctores por supervisores profesionales es clave, tal como se recoge en los Principios de Salzburgo (EUA 2005) para la reforma de la educación superior a nivel de doctorado en Europa, así como en los Principios Banff (Council of Graduate Schools 2007), consensuados por el *Council of Graduate Schools* (USA), la *European University Association*, la *Canadian Association for Graduate Studies*, la *Deans and Directors of Graduate Studies* (Australia) y la *Association of Chinese Graduate Schools*. Así pues, la implantación de programas formativos que permitan la profesionalización de la tarea del supervisor doctoral es clave no sólo para España, sino también para Europa e Iberoamérica por el potencial desarrollo de la relevancia y liderazgo de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, tal como se recoge también en los documentos mencionados anteriormente, estos programas formativos se deben complementar con otras acciones, como son el promover el desarrollo de competencias y habilidades transversales en los futuros doctores, la implicación de todos los *stakeholders* con un papel en la formación doctoral y en la empleabilidad de los futuros doctores, y el establecimiento de plataformas globales inclusivas que permitan el intercambio y la discusión de las buenas prácticas en educación doctoral.



De esta necesidad nació la iniciativa de desarrollar un proceso completo de profesionalización de la supervisión doctoral en la Universitat Rovira i Virgili (URV). Para ello, se tuvieron en cuenta referentes externos que se adaptaron a las necesidades y características de una universidad y un contexto universitario en el que la cultura de la profesionalización de la supervisión no existía y donde todavía continúa siendo poco consistente.

La iniciativa surgió, en noviembre de 2011, del primer foro organizado por el Campus de Excelencia Internacional Cataluña Sur (CEICS 2011), del cual forma parte la URV. Este foro dedicó una sesión entera a debatir sobre el presente y el futuro de los estudios doctorales en la universidad en su contexto tanto nacional como europeo, por considerarlos un ámbito estratégico para el desarrollo futuro de la universidad y para los agentes que desarrollaban investigación dentro del CEICS. En este contexto, se invitó al Dr. Helmut Brentel a impartir una conferencia sobre la importancia del doctorado en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. El Dr. Brentel era en aquel momento director ejecutivo de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Frankfurt, actualmente está al frente de la empresa *Brentel Consulting & Training in Higher Education* y es autor de uno de los handbooks más importantes que se han publicado hasta el momento sobre la supervisión doctoral (Brentel 2018). El Dr. Brentel hizo hincapié en la importancia de la supervisión doctoral y en la necesidad de considerarla un eje estratégico para las universidades que quieran incrementar el impacto de su investigación.

De la participación del Dr. Brentel en este foro surgió, en la primavera de 2012, la oportunidad de ofrecer el primer taller de formación en supervisión doctoral en la URV, promovido por el CEICS. Con ese taller, muy bien acogido por los supervisores que participaron en él, se puso de manifiesto que era necesario formar a un número suficientemente grande de supervisores doctorales para promover un cambio cultural a nivel de universidad que permitiera incorporar sistemáticamente la formación de supervisores doctorales en la institución. La experiencia se repitió en 2013 también en el marco del CEICS. En dos años, más de 80 supervisores de doctorado participaron en ese intenso programa formativo de dos días de duración. El programa formativo se completaba con un segundo taller de seguimiento de un día de duración que tenía lugar un año después de haber participado en el primer taller formativo. En este taller de seguimiento, se repasaban los conceptos tratados en el taller básico y se pedía a los asistentes que hicieran partícipes al resto de compañeros de las acciones que habían llevado a cabo durante ese año para incorporar los conceptos aprendidos en sus propias tareas de supervisión doctoral.

Con la creación de la nueva Escuela de Postgrado y Doctorado de la URV, fruto del Real Decreto 99/2011 promulgado por el Gobierno de España (Ministerio de Educación 2011), su primer director, el Dr. Francesc Díaz, imprimió un cambio en la mentalidad sobre la importancia que este tipo de formación para supervisores doctorales

tenía para la institución. Lo que se estaba llevando a cabo en la URV era único en España, y no demasiado extendido en Europa: un programa sistemático y anual de formación de los supervisores de doctorado. A partir de ese momento, se priorizó la profesionalización de la supervisión doctoral en la universidad y se consideró un eje estratégico en la misión de la Escuela de Postgrado y Doctorado, apoyado y promovido por el conjunto de coordinadores de los programas de doctorado de la universidad, y con la colaboración indispensable del equipo rectoral, liderado en ese momento por el Dr. Francesc Xavier Grau.

Las primeras ediciones de los programas formativos para supervisores se dirigieron principalmente a supervisores noveles, a través de una invitación a título personal. En un principio se creyó que los supervisores más experimentados habrían percibido de forma diferente la importancia y la necesidad de estos talleres de formación dada su larga experiencia en la supervisión de tesis doctorales. Sin embargo, estos supervisores experimentados enseguida mostraron un interés especial en participar ellos también en estos programas formativos. Por ello, desde la segunda edición, estos talleres se ofrecieron también a supervisores con experiencia que de forma voluntaria se inscribieron en los mismos. De hecho, la voluntariedad en la participación en estos programas formativos se ha mostrado como uno de los pilares en los que se ha basado su éxito. La voluntariedad implica contar con una audiencia motivada e interesada por los temas que se tratan en los talleres, porque parece claro que el colectivo de supervisores de la universidad no hubiera

percibido de la misma manera esta formación de haberse impuesto como una actividad obligatoria desde la institución.

Otra de las características de estos talleres formativos, altamente valorada por los participantes, ha sido la de no restringir los talleres a una disciplina de conocimiento específica. Ya desde la primera edición se decidió incluir en un mismo foro a supervisores de diferentes disciplinas, para que cada uno aportara su visión de la supervisión doctoral y fuera posible observar las similitudes y diferencias entre ámbitos de conocimiento diversos.

Asimismo, se consideró necesario involucrar activamente a los coordinadores de los diferentes programas de doctorado de la Universidad en estos programas formativos para supervisores, ya que son ellos los que tienen un contacto directo con los supervisores y son responsables de la calidad de los programas de doctorado. Con este objetivo, el mismo Dr. Brentel organizó una sesión formativa especialmente diseñada para el colectivo de coordinadores de programas de doctorado, en la que presentó los contenidos y los objetivos de los talleres formativos dirigidos a los supervisores. Esta iniciativa generó un interesante debate interno en la Escuela de Postgrado y Doctorado sobre si era adecuado o no recomendar estos programas formativos a todos los supervisores de sus programas. Se consideró que esta acción tendría un impacto positivo en la calidad de los programas, permitiendo reducir el número de conflictos entre doctorandos y supervisores, mejorando la

planificación y el desarrollo de las tesis doctorales, permitiendo la finalización de las tesis en los plazos establecidos, y previniendo el abandono de doctorandos.

Finalmente, con el objetivo de extender en la universidad la cultura sobre la necesidad de profesionalizar la supervisión doctoral y así cerrar el círculo de los diferentes actores participantes en el doctorado, el Dr. Brentel impartió un taller de medio día de duración a los doctorandos, en el que se puso de manifiesto los cambios en el proceso doctoral y en la relación con el supervisor surgidos de las reformas más recientes de los estudios doctorales.

Con estos antecedentes, la dirección de la Escuela de Postgrado y Doctorado de la URV se planteó la posibilidad de crear un programa de formación personalizado para nuestra universidad. Se percibió la necesidad de ajustar los contenidos del programa formativo a nuestra idiosincrasia, tanto cultural como idiomática, adaptándolos a la interrelación que se establece normalmente en España entre los doctorandos y sus supervisores. Esta adaptación conllevó además la inclusión de aspectos adicionales en los programas formativos. Coincidiendo con un proceso de cambio en las leyes gubernamentales que regulan el doctorado, se incluyó información sobre los procesos administrativos que deben seguir los doctorandos y los supervisores en el proceso del doctorado, desde la inscripción y aceptación de los doctorandos a un programa de doctorado concreto hasta el depósito y defensa de la tesis doctoral. La experiencia posterior nos indica que la

adición de estos contenidos fue muy acertada, ya que los participantes en los talleres los valoran muy positivamente.

El cambio de modelo, que, como decimos consistió en crear nuestros propios materiales y metodologías para la impartición de los talleres, hizo necesario constituir nuestro propio grupo de formadores, que se integraron en la Escuela de Postgrado y Doctorado. En este periodo también se consideró que era oportuno transferir el liderazgo del proyecto, (hasta ese momento ejercido por el CEICS y que había actuado como un incubador perfecto del mismo) a la Escuela de Postgrado y Doctorado de la Universidad. Con esta finalidad se pidió al Dr. Brentel que diseñara e impartiera un programa de formación específico para instruir al grupo de formadores de la URV. Este programa de formación personalizado pretendía contribuir a un entendimiento más profundo de las tareas y retos que implica la supervisión doctoral, con el objetivo de preparar a los futuros formadores para poder diseñar sus propios contenidos y metodologías de impartición. Dada la importancia estratégica de esta formación inicial de los formadores de la URV, se consideró necesario incorporar a su bagaje otras visiones sobre cómo abordar la formación de supervisores doctorales. Por ello la formación se completó con un taller impartido por la Dra. Pam Denicolo, de la Universidad de Reading (Reino Unido), pionera en el diseño y creación de escuelas doctorales en su país, y experta en tareas de evaluación de la calidad de los programas doctorales, y más en concreto de calidad de la

supervisión doctoral y de cómo pueden desempeñar esta labor de evaluación las agencias que se ocupan de la calidad universitaria (Denicolo 2020a; Denicolo 2020b; Denicolo 2020c).

Se creó así el *Grupo de Formadores para la Profesionalización de la Supervisión Doctoral de la Universitat Rovira i Virgili*, constituido inicialmente por los Dres. Joan Josep Carvajal y Mar Reguero, del Departamento de Química Física e Inorgánica y las Dras. María Ercilia García y Mireia Valverde, del Departamento de Gestión de Empresas, y al que más tarde se incorporó la Dra. M. Dolores Jiménez López, del Departamento de Filologías Románicas. Lo que en un inicio se creó como un grupo multidisciplinar, se ha convertido en un grupo transdisciplinar. Hemos pasado de ser un grupo multidisciplinar en el que varias disciplinas aportaban su conocimiento al problema de la profesionalización de la supervisión doctoral, a ser un grupo transdisciplinar que abarca varias disciplinas de forma transversal y que está por encima de todas ellas, por lo que su ámbito de acción es superior al de cada una de las disciplinas que lo componen ya que, como recoge Ramón E. Azócar en su blog (Azócar 2013):

La transdisciplinariedad es la práctica de un aprendizaje y quehacer holístico, que trasciende las divisiones tradicionales del saber y el conocimiento, pero no necesariamente las ignora. Bajo un enfoque transdisciplinario, no compartimentamos un objeto de estudio o actividad dentro de una rama u otra del saber, sino que asumimos su

naturaleza plural que trasciende áreas y emprendemos su exploración y descubrimiento abiertos a todas las ramas que nos lleve.

El grupo de formadores de la URV – siguiendo el plan de la Escuela de Postgrado y Doctorado de la URV— diseñó un programa de formación para la profesionalización del doctorado hecho a medida para la universidad que pudiera ser seguido por supervisores y doctorandos. Cabe destacar que el que fuera concebido *a medida* para nuestra universidad no se ha convertido en un impedimento para que el programa formativo haya podido servir de base para desarrollar propuestas formativas para satisfacer la demanda específica de otras universidades de nuestro entorno. De hecho, en la actualidad, más de 25 universidades de España, Europa e Iberoamérica han participado de estos talleres.

El programa formativo para supervisores consiste en un taller inicial donde se tratan temas básicos sobre buenas prácticas en la supervisión doctoral y un conjunto de talleres temáticos avanzados centrados en otros aspectos relevantes para la supervisión que, por limitaciones de tiempo, no pueden ser tratados en el taller inicial. Cada uno de los módulos de los que consta el programa formativo empieza con una breve presentación de los principales conceptos que van a ser tratados y se completa con ejercicios interactivos que desarrollan en grupo los supervisores participantes en los talleres. Los contenidos del taller inicial se pueden resumir de la siguiente forma:



- **Introducción: *Procesos administrativos y de evaluación del doctorado.*** Esta parte inicial del taller es impartida por el personal de administración y servicios de la Escuela de Postgrado y Doctorado de la URV y consiste en ofrecer una visión actualizada de los procesos administrativos desde que un doctorando se preinscribe en un programa de doctorado hasta que deposita su tesis doctoral. Asimismo, se describen los procesos en los que participa el supervisor y la manera de intervenir, incluyendo los aspectos relacionados con la evaluación. De esta forma, se pone de manifiesto que la tarea de llevar a cabo un doctorado de calidad es un esfuerzo colectivo y no responsabilidad única del doctorando y su supervisor.
- **Módulo 0: *Introducción a las buenas prácticas en supervisión.*** Esta parte ofrece una visión general del contexto internacional sobre la profesionalización de la supervisión doctoral, revisando el concepto de supervisión y su evolución histórica, así como la necesidad de producir tesis doctorales de alta calidad y sus implicaciones en la profesionalización de la supervisión doctoral.
- **Módulo 1: *Supervisión, una tarea multidimensional.*** Este módulo analiza las principales funciones de los supervisores, entre las que se incluyen la guía y el apoyo, tanto a nivel académico como profesional. Especial hincapié se hace en cómo realizar el seguimiento de las distintas tareas que corresponden al supervisor.

- **Módulo 2: *Del candidato “ideal” al candidato “real”.*** En esta parte del taller, se juega con las palabras “*ideal*” y “*real*” con el objetivo de, por un lado, identificar las principales características que debería tener el candidato ideal y, por otro, ayudar a los supervisores a diseñar herramientas que les permitan remediar los desajustes en competencias de los doctorandos con los que trabajan día a día. Estas estrategias también impulsan a los doctorandos en el desarrollo de sus carreras profesionales futuras.
- **Módulo 3: *Supervisión, una cuestión de estilo.*** En este módulo se describen las características y los roles de un supervisor efectivo, así como la importancia de una buena relación entre los supervisores y los doctorandos. Se presta una especial atención a las expectativas tanto del supervisor hacia el doctorando como del doctorando hacia el supervisor y se hace referencia a la diversidad de estilos de supervisión que pueden facilitar que esta tarea de supervisión sea efectiva.
- **Módulo 4: *Problemas en la supervisión: síntomas, diagnosis y tratamiento.*** El objetivo fundamental de este último módulo es la identificación de potenciales fuentes de problemas y conflictos que pueden emerger a lo largo del ciclo de vida de una tesis doctoral. Presentamos y discutimos

herramientas que pueden ayudarnos a solucionar los problemas que puedan plantearse.

El programa de formación básico se desarrolla en dos días consecutivos, con sesiones de 8 horas, en un contexto de inmersión que permite a los participantes reflexionar en profundidad sobre el tema de la supervisión doctoral y la profesionalización de su práctica. Además, la formación se desarrolla en un entorno modular que permite variar la distribución y agrupación de los participantes según las condiciones que requiere cada una de las actividades formativas programadas. El objetivo de esta metodología es que exista un *antes y un después* en la concepción personal y la toma de conciencia de los roles sobre la supervisión en los participantes en el taller.

Para conseguir los objetivos del programa de formación, el énfasis se sitúa no en los contenidos conceptuales, sino sobre todo el proceso basado en la experiencia. Así, supervisores de diferentes disciplinas del conocimiento y con diferentes grados de experiencia trabajan conjuntamente de forma colaborativa. La diversidad de participantes en los talleres es beneficiosa ya que permite que ellos mismos se den cuenta de que aunque las áreas de conocimiento tienen formas de trabajar diferentes durante el doctorado, los principales retos y problemas son comunes a todas ellas. Estos ingredientes permiten a los supervisores crear sus propias herramientas para facilitar y sistematizar el proceso de supervisión.

La presencialidad es indispensable en el desarrollo de este programa formativo. Permite la interacción entre pares y genera un foro de diálogo sobre la supervisión doctoral como una práctica a profesionalizar, que hasta el momento no existía en nuestra universidad. Así, a pesar de que la tarea del supervisor es en muchos casos individual y solitaria, las actividades formativas proporcionan un espacio de encuentro y apoyo que muchas veces continúa y se extiende más allá de la duración del taller.

Es importante señalar que estas actividades formativas no están concebidas para dar recetas globales y mágicas sobre cómo ser un buen supervisor, sino todo lo contrario. El principal objetivo es que los participantes sean capaces de crear sus propias herramientas para llevar a cabo un seguimiento sistematizado del proceso de supervisión cuando sea necesario, y siempre adaptado a las necesidades específicas en un proceso evolutivo continuo.

Este programa formativo se ha venido impartiendo anualmente en la URV desde el curso académico 2015-2016 (algunos años con dos ediciones del mismo, otros con solo una edición). Esto ha permitido que prácticamente la mitad de los supervisores en activo de la URV hayan pasado por estas actividades formativas, convirtiendo esta iniciativa en todo un éxito que no tiene precedentes en ninguna de las universidades de nuestro entorno.

Normalmente, la mejora de la calidad docente se basa en actividades dirigidas directamente a los estudiantes, sin embargo en este caso la mejora de la calidad del doctorado se pretende conseguir a través de la profesionalización de la tarea de la supervisión que ejercen aquellos conocidos tradicionalmente como “directores” de tesis. El objetivo es que sean los propios supervisores los que tomen conciencia de la importancia de la supervisión doctoral a nivel personal e institucional. Esta tarea normalmente se lleva a cabo de forma solitaria y a través de un conocimiento tácito no codificado, razón por la cual uno de los objetivos de este programa es poderlo expresar de forma explícita y sistemática. El impacto que se espera que este programa formativo tenga en la universidad se puede resumir en los siguientes objetivos:

- Generar conciencia de los nuevos roles del supervisor en el contexto del nuevo doctorado.
- Proporcionar herramientas para la identificación temprana de potenciales conflictos y para la resolución de los existentes en la relación entre el supervisor y el doctorando.
- Desarrollar una cultura de supervisión que sea simultáneamente productiva y de apoyo para el doctorando.
- Ayudar a tener una experiencia doctoral satisfactoria, tanto para los supervisores como para los doctorandos.
- Abogar por la calidad, eficiencia y excelencia de la educación doctoral.
- Crear una cultura de investigación común y generalizada a nivel institucional.

## **Programas formativos para la profesionalización de la supervisión doctoral: Traslado de la experiencia a Iberoamérica**

El programa de formación para supervisores doctorales de la URV, ya en sus inicios en 2015, llamó la atención de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), que supo ver rápidamente el interés que este plan formativo podía despertar para las universidades de Iberoamérica. La AUIP une a universidades de ambos lados del Atlántico con el objetivo general de “contribuir con criterio de alta calidad académica a la formación de profesores universitarios, científicos y profesionales en el nivel de postgrado y doctorado, en función de las necesidades de desarrollo de cada país y de la Comunidad Iberoamericana de Naciones”. (AUIP 2019)

Para contribuir a este fin, la AUIP se ha propuesto, entre otros aspectos, organizar, auspiciar y promover reuniones de carácter académico, cultural o científico para contribuir al intercambio y enriquecimiento de experiencias y conocimientos entre profesores e investigadores de programas de postgrado adscritos a la asociación. Y es en este punto en el que encajaba poder llevar el programa de formación de supervisores de la URV a otras universidades iberoamericanas, a través de una de las herramientas de las que se dota la AUIP para llevar a cabo su misión. Hablamos en concreto de las misiones técnicas que

promueve la AUIP, que están concebidas como acciones de consultoría y asesoría que la AUIP pone a disposición de las instituciones asociadas con el fin de que éstas puedan recibir asesoramiento o ayuda para resolver problemas que hayan detectado en su oferta global de postgrado. Estas misiones técnicas permiten realizar seminarios-talleres itinerantes internacionales, coordinados por expertos de reconocido prestigio, que están estructurados para realizar un trabajo eminentemente práctico con grupos reducidos formados por gestores y responsables académicos del postgrado en general y/o de los programas concretos de doctorado ofrecidos por la institución solicitante. Así, de esta forma, los talleres formativos desarrollados por la URV encajaban a la perfección en estas misiones técnicas, y permitían desarrollar una de sus líneas de trabajo: el fortalecimiento académico de programas de postgrado y doctorado, definiendo planes estratégicos o prospectivos de desarrollo en la tutoría y dirección de tesis doctorales.

En Septiembre de 2015, se invitó a la Escuela de Postgrado y Doctorado de la URV y a su Grupo de Formadores para la Profesionalización de la Supervisión Doctoral a presentar su modelo de profesionalización y a impartir un taller de formación en la Universidad del Valle (Cali, Colombia), en formato mixto ponencia-seminario-taller itinerante internacional dirigido a una amplia representación de directores de escuelas de doctorado, vicerrectores de investigación y coordinadores de programas de doctorado de diferentes universidades iberoamericanas, con el título “Formación de Doctores e Investigadores:

Optimización de la Tesis Doctoral”. El curso se publicitó de la siguiente forma:

La dirección de tesis constituye una labor académica y formadora que se enriquece y mejora progresivamente con la experiencia personal del profesorado a lo largo de su carrera profesional. El fruto de una dirección de tesis adecuada se refleja en la satisfacción de las partes implicadas (el doctorando/a y el propio director/a) y, más directamente, en una mejora de los resultados de la investigación. En esta línea, uno de los 10 principios básicos destacados por las recomendaciones de Salzburgo en 2005 refuerza el papel crucial de la formación en la supervisión y seguimiento de los doctorandos. (Universidad de Salamanca, 2015)

Gracias a una iniciativa de cooperación académica internacional entre la Universidad Rovira i Virgili (España), la Universidad del Valle (Colombia) y la AUIP, académicos, gestores y responsables de programas de formación doctoral, con el apoyo de expertos internacionales de consolidada y reconocida experiencia, se reunieron para examinar formas alternativas de potenciar la dirección de tesis doctorales y compartir e intercambiar experiencias institucionales en procesos de optimización de la tesis doctoral. El seminario-taller buscaba propiciar una reflexión colectiva sobre las prácticas de gestión y dirección de una tesis doctoral en los países que integran la Comunidad Iberoamericana de Naciones.



En esta acción formativa participaron 36 asistentes provenientes de 25 universidades de 9 países de Iberoamérica: Colombia, Perú, México, Argentina, Uruguay, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador y Bolivia. Cabe destacar la gran variedad de experiencias en el doctorado de las diferentes universidades y países representados, contando con programas muy consolidados en algunos casos, y muy recientes en otros, como era el caso de la República Dominicana que apenas iniciaba en ese momento su oferta de programas de doctorado. La acogida, aceptación, y valoración del taller entre los participantes fue muy favorable, acabando la última sesión entre abrazos y promesas de continuar con la difusión de este programa formativo en Iberoamérica. De los reportes publicados en las respectivas páginas web de las universidades participantes se recoge:

El eje central del evento fue el considerar que la dirección de tesis constituye una labor académica y formadora que se enriquece y mejora progresivamente con la experiencia personal del profesorado a lo largo de su carrera profesional. (Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE 2015)

Este taller representaba una primera migración de saberes sobre la resignificación de la supervisión doctoral de España hacia Iberoamérica. Pero la migración de saberes no se hizo en un único sentido, sino que fue bidireccional, y de esta forma, el Grupo de Formadores para la Profesionalización de la Supervisión Doctoral de la URV también pudo tomar conciencia de la labor que algunas

universidades iberoamericanas venían ya realizando desde hacía no demasiados años en la toma de conciencia de los nuevos roles y tareas de los supervisores doctorales. Así, por ejemplo, aunque no se habían desarrollado todavía programas formativos especialmente diseñados para supervisores en estas universidades, sí que se había llevado a cabo una tarea de recopilación y publicación de buenas prácticas en este campo. Cabe destacar los trabajos de la Prof. Diana Lago de Vergara (Lago de Vergara 2013), de la Universidad de Cartagena (Colombia), y de los Profs. Luis Sime y Diana M. Revilla (Sime y Revilla 2014), de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En Septiembre de 2016 se repitió la experiencia, en México, en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en su sede de Ciudad Victoria. Esta vez, el seminario-taller se impartió solamente para los coordinadores de programas de doctorado de esta universidad, peculiar por estar distribuida en 8 campus universitarios a lo largo y ancho del Estado de Tamaulipas. La celebración del seminario-taller se recogía en el Boletín Informativo de la AUIP, en su edición de enero de 2017, dentro de su sección sobre Misiones Técnicas, destacando:

El Grupo de Formadores para la Profesionalización de la Supervisión Doctoral de la Universidad Rovira i Virgili, España, conformado para la ocasión por los profesores D. Joan Josep Carvajal y D.<sup>a</sup> María del Mar Reguero, impartió el “Seminario-Taller Itinerante sobre Formación de Doctores e Investigadores: Optimización de la Tesis

Doctoral”, en su segunda edición, haciendo énfasis en procesos de aseguramiento de la calidad de las tesis, evaluación y seguimiento de los doctorandos, y diseño y utilización de herramientas para la supervisión. Todos los participantes coincidieron en valorar muy positivamente tanto el desarrollo del Seminario-Taller como los objetivos logrados. (AUIP 2017)

La amplia distribución territorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas la ha obligado a desarrollar una elaborada plataforma para formación on-line, utilizada en las diferentes titulaciones que ofrece la universidad, incluido el doctorado. Esto permitió identificar una buena práctica en la supervisión de doctorado consistente en una herramienta de seguimiento on-line de los doctorandos que utilizan muchos de los supervisores doctorales de esta universidad. Además, los participantes explicaron el proceso de selección que siguen, en algunos de los programas de doctorado, para los nuevos doctorandos. El proceso, consistente en una formación de dos semanas con establecimiento de tareas incluido, permite seleccionar a los candidatos más preparados y motivados para seguir su doctorado. Este procedimiento se identifica como una buena práctica que se incluye desde entonces en los ejemplos que se proporcionan en las sesiones de los talleres impartidos en otras universidades.

Tras una pausa de dos años, la impartición del seminario-taller se volvió a llevar a cabo en 2019 en Perú y Colombia. En Perú, el seminario-taller se impartió en la Universidad Nacional de San Marcos, en Lima, la

decana de las universidades americanas. En Colombia, se impartió en la Universidad de Manizales. Las experiencias fueron tan enriquecedoras como las anteriores. En ambos casos, los talleres se desarrollaron de la misma forma que en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, es decir, con asistentes de una única universidad, principalmente sus coordinadores de programas de doctorado, aunque no únicamente restringidos a ellos. La realización de estos talleres se vio de nuevo reflejada en las páginas web de las universidades participantes, incluida la URV, que en su Diario Digital publicó la noticia titulada “La URV lleva el programa de formación para la profesionalización de los supervisores de tesis doctoral a Perú y Colombia” (URV 2019). Aunque aún es demasiado pronto para observar los resultados de estas acciones formativas, cabe destacar que en la Universidad Nacional de San Marcos se creó, de forma espontánea, una comunidad de buenas prácticas sobre la supervisión doctoral, con la mayoría de participantes en el taller. En la Universidad de Manizales, su rector, el Prof. Guillermo Orlando Sierra, es un ferviente defensor de la profesionalización de la supervisión doctoral y lo ve como una herramienta para mejorar la investigación que se lleva a cabo en la universidad, de tal forma que fue él mismo quien se encargó de abrir el taller.

## Conclusiones

En este trabajo hemos hecho referencia a los cambios que se han producido en los estudios doctorales en los últimos años y hemos planteado la posibilidad de que esa transformación pueda constituir un verdadero proceso de resignificación. Todo proceso de resignificación necesita de una transformación de la realidad y de un cambio en la percepción del sujeto (Cercero Medina 2016: 95). No cabe duda que en el caso de los estudios doctorales se ha iniciado ya el proceso de transformación de la realidad y de ello dan buena cuenta las modificaciones en la legislación y los distintos documentos oficiales a los que hemos hecho referencia. Es necesario ahora trabajar en la modificación de la percepción de los agentes implicados en el proceso y para ello es fundamental promover iniciativas formativas que conciencien a los supervisores, doctorandos e instituciones del cambio que se está produciendo en los estudios doctorales. Cuando consigamos que la comunidad universitaria (y la sociedad, en general) modifique su manera de mirar o percibir los estudios doctorales, habremos llegado a ese momento en el que los docentes estarán preparados para modificar sus acciones en la práctica de supervisión y será entonces cuando podamos hablar de un verdadero proceso de resignificación.

La experiencia a la que se ha hecho referencia nos ha permitido formar parte de la red de líderes en la profesionalización del doctorado. Así, el intercambio de experiencias y buenas prácticas en este contexto crea sinergias que constantemente hacen crecer el enfoque del proyecto

del doctorado en la URV y a través de nuestras experiencias de intercambio de saberes también las de aquellas universidades y países con los que colaboramos. La gran conclusión de todas estas experiencias es que la migración de saberes se efectúa en ambos sentidos, de los formadores hacia los participantes en los programas formativos, pero también de los supervisores participantes en estas acciones formativas y de sus instituciones hacia los formadores. Al mismo tiempo, el programa formativo refuerza la estrategia institucional de la profesionalización del doctorado, convirtiéndose en un ejemplo de buenas prácticas que la URV divulga en foros educativos a nivel nacional e internacional.

El desarrollo del programa consolida los pasos fundamentales en el proceso para conseguir la excelencia de los programas de doctorado, a través de la tarea que desempeñan los supervisores y también de los resultados obtenidos por los doctorandos, pero también teniendo en cuenta la experiencia compartida que, de resultar satisfactoria, favorece la calidad del doctorado. Asimismo, la profesionalización de la supervisión doctoral contribuye a la mejora de la eficiencia de los resultados obtenidos durante el doctorado, incluyendo tanto las publicaciones como las competencias curriculares. Además, esta formación fomenta que el supervisor se involucre directamente en el proceso de planificación de la carrera profesional de sus doctorandos, a través de un análisis de las competencias iniciales que ya presenta el doctorando y de las opciones ocupacionales para un doctor. De esta

forma, el binomio “supervisor-doctorando” puede diseñar un plan que permita la adquisición y la mejora de las competencias del doctorando con el objetivo de incrementar sus posibilidades de empleabilidad más allá de las puramente académicas.

A través de estos programas formativos también pretendemos difundir la evolución de la visión del doctorado en Europa a Iberoamérica, dados los lazos tradicionales entre estos dos territorios que han hecho que un gran número de los doctores que actualmente enseñan e investigan en las universidades iberoamericanas se hayan formado como doctores en universidades españolas y europeas.

Esta experiencia es un ejemplo de cómo una universidad joven y relativamente pequeña, como la URV, puede ganar visibilidad a nivel internacional, gracias al desarrollo de un objetivo estratégico, la acción coordinada de los miembros de la comunidad universitaria y de las unidades organizativas correspondientes, y el apoyo del equipo rectoral, convirtiéndose en una referencia de buenas prácticas en el ámbito de la supervisión doctoral a nivel mundial.

Para concluir, y volviendo a la resignificación que se ha producido en estos últimos años en el doctorado y que se materializa en el cambio de denominación de la persona que guía al doctorando o investigador en formación en este camino, podemos decir que si bien, años atrás, cualquier doctor podía “*dirigir*” una tesis doctoral, actualmente, es necesaria una formación adecuada para poder “*supervisar*” de forma eficiente una tesis doctoral.

## Referencias

- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (2017). Misiones Técnicas. Boletín Informativo, 48. Recuperado de [https://www.auiop.org/images/stories/DATOS/PDF/boletines/boletin\\_enero\\_2017.pdf](https://www.auiop.org/images/stories/DATOS/PDF/boletines/boletin_enero_2017.pdf)
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. <https://auiop.org/es/presentacion>, Consultado el 18 de diciembre de 2019.
- Auriol, Laudeline; Misu, Max y Freeman, Rebecca Ann (2013). Careers of doctorate holders: analysis of labour market and mobility indicators. Paris: OECD Publishing.
- Azócar, Ramón E. Gestión del Talento Humano. <http://ramonazocargestiondetalento humano.blogspot.com/2013/05/distincion-entre-interdisciplinario.html>, Consultado el 16 de diciembre de 2019.
- Brentel, Helmut (2018). Doctoral supervision. Handbook for establishing a productive and supportive supervision culture. Nürnberg: KDD Kompetenzzentrum Digital-DruckBmbH.
- Campus de Excelencia Internacional Cataluña Sur (2011). Workshop on Doctoral Education. Recuperado de <http://www.ceics.eu/en/web/ceics/workshop-doctoral-education>
- Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (2015). Seminario-taller itinerante internacional sobre formación de doctores e investigadores: optimización de la tesis doctoral. Recuperado de <http://ceanj.cinde.org.co/index.php/ct-menu-item-87/405-seminario-taller-itinerante-internacional-sobre-formacion-de-doctores-e-investigadores-optimizacion-de-la-tesis-doctoral>
- Cerecero Medina, I. E. (2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas (tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de México, México.



- Comisión Europea (2016). Una nueva agenda de capacidades para Europa. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>
- Comisión Europea (2020). Erasmus+. Guía del Programa. Recuperado de [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020\\_es](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020_es).
- Council of Graduate Schools (2007). Banff Principles on Graduate Education. Recuperado de [https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/mtg\\_BanffPrinciples.pdf](https://cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/mtg_BanffPrinciples.pdf)
- Denicolo, Pam; Duke, Dawn y Reeves, Julie (2020). Delivering inspiring doctoral assessment. Londres: Sage Publications Ltd.
- Denicolo, Pam; Duke, Dawn y Reeves, Julie (2020). Doctoral assessment for intelectual empowerment. Londres: Sage Publications Ltd.
- Denicolo, Pam, Duke, Dawn y Reeves, Julie (2020). Supervising to inspire doctoral researchers. Londres: Sage Publications Ltd.
- Diccionario Clave. Diccionario de uso del español actual. Madrid: Ediciones SM. <http://clave.smdiccionarios.com/>
- European Commission (2005). The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.
- European University Association (2005). Salzburg 2005 – Conclusions and Recommendations. Recuperado de <https://eua.eu/resources/publications/626:salzburg-2005-%E2%80%93-conclusions-and-recommendations.html>
- European University Association (2010). Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles. Recuperado de [https://eua-cde.org/downloads/publications/2010\\_euacde-universities-achievements-salzburg-principles.pdf](https://eua-cde.org/downloads/publications/2010_euacde-universities-achievements-salzburg-principles.pdf)
- Lago de Vergara, Diana (2013). La tutoría en la formación doctoral. Una estrategia para el desarrollo de las competencias científicas del ser, el conocer y el hacer del investigador. Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena.
- Ministerio de Educación (2011). Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, BOE, núm.35, de 10 de febrero de 2011, pp. 13909-3926. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99>

- Ministerio de Educación (2011). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE, núm. 185, de 3 de agosto de 2011, pp. 87912-87918. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/15/1027>
- Moreno Fernández, Francisco (2009). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. París: OECD Publishing.
- Parra, Dexalith (2016). Calidad de la educación universitaria: aproximación teórica para su resignificación desde el pensamiento complejo. *Novum Scientiarum*, 2: 68-77.
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Madrid: RAE. <https://dle.rae.es/>
- Riveros Botero, Juan Camilo (2018). Las prácticas de sí en la educación: elementos filosóficos para una resignificación de la enseñanza en la universidad. Tesis doctoral. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10987>
- Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo (2008). Hacia un paradigma emergente de la planeación: Resignificación desde las instituciones universitarias. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sánchez Buitrago, Jorge Oswaldo (2009). La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Praxis*, 5(1), 183-200.
- Sime, Luis y Revilla, Diana (Eds.). (2014). Aportes a los procesos de asesoría en tesis en posgrados en educación. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Torres Valdés, Rosa María, Santa Soriano, Alba y Lorenzo Álvarez, Carolina (2018). Resignification of educational e-innovation to enhance opportunities for graduate employability in the context of new university degrees. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1): 70-78.
- Trudgill, Peter y Hernández Campoy, Juan Manuel (2007). Diccionario de sociolingüística. Madrid: Gredos.
- Universidad de Salamanca (2015). Seminario-Taller Itinerante Internacional sobre Formación de Doctores e Investigadores: Optimización de la Tesis

Doctoral. Recuperado de  
<https://knowledgesociety.usal.es/node/406>

Universidad Rovira i Virgili (2019). La URV lleva el programa de formación para la profesionalización de los supervisores de tesis doctoral a Perú y Colombia. Diario Digital de la Universidad Rovira i Virgili. Recuperado de <http://diaridigital.urv.cat/es/la-urv-lleva-el-programa-de-formacion-para-la-profesionalitzacion-de-los-supervisores-de-tesis-doctoral-en-el-peru-y-colombia/>

## Diversidad y Subjetividad: Una Reflexión Para Evitar los Determinismos

Alejandro Pulgarín Rocha<sup>9</sup>

### Resumen

Este texto propone un concepto de subjetividad que se constituye del sujeto tanto individual y como el colectivo, su importancia y la relación dialéctica con el individuo cartesiano con el propósito de reflexionar sobre los determinismos epistemológicos en ciencias sociales, específicamente la creencia de que los sujetos están totalmente determinados por la cultura, concluyendo entre otras cosas que esto sucede porque solo se tienen en cuenta aspectos externos que es solo una parte del concepto de subjetividad o como el producto de los relatos científicistas, teleológicos y homogéneos; Evitar los determinismos en

---

<sup>9</sup> Docente investigador Universidad De Manizales, Candidato a Doctor en Formación en Diversidad, Grupo de Investigación: Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura para América Latina. Universidad De Manizales ORCID: 0000-0002-1746-8166. Correo electrónico: apulgarin@umanizales.edu.co

términos de diversidad es importante ante la posibilidad de rescatar lo humano en la construcción de realidades alternativas.

**Palabras clave:** diversidad, subjetividad, sujeto. Epistemología, determinismo.

## Introducción

Diversidad y subjetividad una reflexión para evitar los determinismos es el producto de las reflexiones generadas en la construcción metodológica de la tesis doctoral 2017-2020: rituales compartidos. Una experiencia en cuerpo y mente en profesores y practicantes de karate do en Manizales.

En este caso proponemos la diversidad como la posibilidad de rescatar al sujeto en la construcción de realidades alternativas, en su relación con la subjetividad, que no se agota como lo plantea Torres (2006) Bernal (2017) Ramos, E., & Conde, G. (2015) en la crítica presentada por distintas corrientes epistemológicas con la relación positivista entre sujeto-objeto, sino que también pretende interrogar las visiones deterministas, rígidas y homogéneas del sujeto subordinado en medio de estructuras de significación, poder y de producción. El sujeto social permite una mejor captación de la realidad histórica, tiene una connotación política, ya que las fuerzas y poderes hegemónicos buscan anular su capacidad-posibilidad transformadora, creadora de alternativas y constructora de utopías

Zemelman (2009), Pulgarín (2017) nos propone la necesidad de replantearnos los problemas metodológicos a la luz del rescate del sujeto, sin embargo, como también lo hace Gabriel Rey citado por Díaz (2006) advierte que es necesario estar atentos, debido a que no se puede permitir un pensamiento culturalista, afirmando que los sujetos están totalmente determinados por la cultura, donde ellos no crean nada, y llevándonos a una hipertrofia de la narrativas y discursos generando una mirada determinista.

Guarín (2017), Pulgarín (2013), aclaran que en la construcción de realidad no se debe dar prelación a la interpretación de lo subjetivo ni la explicación de lo objetivo, resistir las inercias del lenguaje, atravesar lo inédito en la búsqueda de nuevas significaciones y un lenguaje abierto a lo nuevo. Para evitar estos determinismos, proponemos entender el concepto de subjetividad, su importancia y su relación dialéctica, con el sujeto cartesiano.

La subjetividad es un campo de tensiones debido al orden jurídico, el poder político, fuerzas hegemónicas, producto de los procesos históricos situados, cuestionamiento al orden, al surgimiento de prácticas contra hegemónicas que nacen al analizar de manera crítica el orden de actuación frente las estructuras instituidas. la subjetividad no es un campo homogéneo y libre de tensiones y disputas, es una realidad compleja y convulsa, que reivindica al sujeto como actor y constructor de esta realidad, por esto para Torres (2006) hacer visible el lugar del

sujeto en las ciencias sociales, en las diferencias individuales, autonomía y libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción, implica otras concepciones de la realidad, a su vez ampliar el potencial analítico de las ciencias sociales, permitiendo reivindicar elementos imaginarios, simbólicos y lúdicos de la vida social

### **De la subjetividad a la subjetivación.**

Para Torres (2006), Cataño (2011) la subjetividad cumple unas funciones en 3 sentidos el Cognitivo al posibilitar la construcción de la realidad social, el práctico o cuerpo, pues a partir de ella los individuos dan sentido y elaboran sus propias experiencias en el mundo y el identitario, al aportar elementos para que los individuos y los colectivos definan sus identidades y sus adscripciones colectivas.

Algunas de sus características como lo encontramos en Castro y Martínez (2007), Zemelman (2012) es que son de naturaleza simbólica, reconoce un nosotros amplio y plural, se aprehende a través de diversos lenguajes por medio de los cuales se accede a los universos simbólicos disponibles y permiten configurar experiencias en el mundo de la vida.

A partir de lo anterior la importancia de la subjetividad radica en que el lenguaje científico y sobre todo de las ciencias sociales clásicas han resultado ser insuficientes puesto que no nos permite capturar las múltiples expresiones o narrativas empleadas en la enunciación del

mundo social, esto lo ratificamos a partir de los planteamientos de Torres (2006) cuando afirma que las recientes perspectivas incluyen estos saberes, experiencias y narrativas para reivindicar otras voces y otras epistemes.

Adicionalmente Bernal (2017) sobre el concepto de subjetividad nos muestra que es de carácter histórico y social, organiza y abre posibilidades de transformación de los procesos sociales, transversaliza la vida social y se encuentra en todos sus ámbitos en la que además se tejen vínculos, afectos y emociones, requiere la presencia de otros con quienes se establecen relaciones para significar el mundo y hablar en él.

### **El concepto de subjetividad.**

El concepto de subjetividad aún sigue en construcción, sin embargo, Maturana (2005) se aproxima diciendo que se puede definir como una forma de objetividad asociada a los fenómenos humanos; hablar de subjetividad se refiere a una estructura de la realidad que se constituye a partir de un conjunto de ideas, esquemas de pensamiento, imágenes, esquemas de sentido y significado (Maturana, 2005, 2007), (Lindón, 2002)

Otra manera de explicarlo es la recuperación de la historia a través de la subjetivación del sujeto, decirlo de esta manera nos permite apreciar



la forma en que nos posicionamos, pensamos y sentimos la sociedad, las interpretaciones particulares de la realidad y las articulaciones entre lo indeterminado y lo determinado, lo producido y lo producente (torres, 2000).

La importancia de la subjetividad radica en que los poderes que regulan el orden mundial actual, hacen todo lo posible por incentivar el sujeto cartesiano, quitando a los individuos o colectivos la posibilidad de desenvolvimiento, de pensar por sí mismos, postrándolos a un eterno presente, discurso único y a un compromiso que elimina todo horizonte utópico alternativo al orden imperante; desde una perspectiva epistemológica, nos permite resistir a estos poderes, enfrentar determinismos y tendencias instrumentales, una realidad sin dinámica histórica no lineal y desde un punto de vista político mejorar la captación de la realidad en cuanto un horizonte que articula los diferentes planos de lo social, superando dicotomías y reduccionismos (Benitez,2017), Blumengerg (2011), Claxton (2016).

Esa forma de organizar la realidad que está asociada a los fenómenos humanos nos conduce a dos aspectos cruciales:

Primero como lo plantea Zemelman (2012) encontrar nuevas facetas a los contenidos producidos y acumulados en esferas particulares del conocimiento y segundo, la necesidad de abordar nuevas realidades y por lo tanto, con el imperativo de construir conocimientos que respondan a ámbitos de sentidos diferentes a los ya definidos.

Dentro de las características de la subjetividad (torres y torres, 2000) tenemos que la práctica social es vista como una concreción presente entre el pasado y el futuro, nos permite una reconstrucción del pasado (memoria), apropiación del futuro (sentido-deseo) dependiendo del sujeto histórico social como lo llama quintar (2018) su articulación, permitiéndonos también, configurar identidades, modos de ser, cambios colectivos y transformar la historia en conciencia trascendental y esta conciencia en necesidad de practica (acción)

La configuración de subjetividad, parte de los recortes, consecuencias y episodios aislados de esas experiencias, las que, a través de las formas en que las vivimos, definen nuestra organización subjetiva, esto nos lleva a tener una interpretación de la realidad según cada sujeto.

Lo subjetivo es de carácter incompleto, abierto, políticamente negociable, no logra consolidarse del todo por la presencia del otro, reconoce el derecho de las opciones y de la participación y se constituye como un sentido subjetivo al generar ese espacio de relación inseparable de lo simbólico y lo emocional.

### **La subjetivación.**

La subjetivación son recortes y creencias de las experiencias vividas configuradas a través de los recursos subjetivos que tenemos desarrollados en el momento; sin embargo, hay que tener en cuenta que

no es la suma objetiva de lo vivido, además, la experiencia puede ser real o imaginaria y aporta a la construcción de sentido al interpretar la experiencia, dinámica que se da sin intensión.

Este es un proceso que se da a partir de las vivencias humanas, no representa una expresión inmediata de lo vivido debido a que esta producción solo se da a través de las configuraciones subjetivas de cada sujeto en momentos concretos, y representa una producción arbitraria y distorsionada de la experiencia vivida en la que un espacio de esta se carga de emocionalidad y se desdobra en múltiples alternativas simbólicas tan complejas que no es regulada de forma inmediata por la intencionalidad del sujeto, ni por su capacidad consiente de elaboración, ni por sus discursos elaborados en el lenguaje (Días, 2006), (Heller, 1991), (Damásio, (2019).

Las implicaciones epistemológicas tienen que ver con una historia no lineal, con la temporalidad y espacialidad del sujeto de cada experiencia (Zemelman, 2011) , asociar el mundo de la experiencia con la cultura, que es definida como una comunidad lingüística compartida cargada de significados, la biografía como el lugar de encuentro de los discursos lingüísticos y como un forma valida de conocimiento, la pluralidad de racionalidades en donde no es posible la generalización debido a que hay interpretaciones particulares de la realidad. Así vamos encontrando que la subjetividad se compone de experiencias que tienen que ver con el cuerpo y de interpretaciones que tienen que ver con la cultura.

### **El ser humano: del sujeto cartesiano al sujeto histórico social.**

La especie, así ha sido visto el ser humano en la modernidad, una mirada biológica sobre este, desde donde se ha construido el sujeto cartesiano, Benítez (2017) nos recuerda que es un conjunto de atributos estáticos y universales, la medida de todo lo que acontece, privilegiando la razón para dignificar al hombre.

La tradición cartesiana se ha caracterizado por eliminar al sujeto histórico social, al separar al sujeto del objeto para legitimar el conocimiento científico, para lograr una actitud crítica escéptica, frente a elaboraciones meramente especulativas de la razón.

Dentro de las implicaciones epistemológicas de esta forma de ver la realidad tenemos la historia vista de manera lineal, las consecuencias tienen que ver con atrapar al ser humano en una especie de inercia y destruir la imaginación; creando una dicotomía entre cuerpo y mente, esto lo podemos encontrar en la neutralidad valorativa.

Son las ideas y no los cuerpos o sus capacidades los objetos directos de la conciencia en la experiencia sensible, asume su existencia con independencia de lo que él hace, ya que las cosas existen independientemente de si las conoce o si puede o no conocer o acceder a ellas a través de la percepción o la razón.

En relación con el cuerpo nos permite notar que el cuerpo es visto como una máquina que impide el aprendizaje, de allí la importancia de la neutralidad valorativa, de las no emociones, de la separación entre el cuerpo y la mente ya que el conocimiento externo pertenece únicamente al intelecto.

La subjetividad en el ser humano son los procesos de subjetivación que se dan al entrar en acción el sujeto individual y colectivo, estos dos son codependientes. El primero es el interpretador de la experiencia humana, lo que lo constituye en biográfico, histórico (no lineal), representacional, que se constituye con testimonios de vida personal y colectiva, en épocas específicas (época-tiempo), interpreta y reflexiona sobre la realidad.

Dentro de las características del sujeto individual que nos muestran algunos autores como Días (2006), Zemelman (2005), Torres (2006) tenemos que es un portador de significados, posee rasgos, habilidades y facultades, tiene marcos de identificación personal y cultural, es comunicativo y afectivo, con esto, orienta su vida practica-cotidiana, aprehende el mundo y subjetiviza la realidad.

La relación con el cuerpo está en la experiencia humana misma , ya que esta experiencia se da sobre el cuerpo, y aunque la biología no determina lo que sucede en la mente si determina sus límites, así, los aspectos electrofisiológicos, bioquímicos, tienen que ver con las capacidades humanas, no directamente con los sentidos subjetivos (Damasio, 2019) (Claxton, 2016) (Bargh, 2019) (si indirectamente).

El sujeto colectivo o social, son los espacios particulares en el que el sujeto se desarrolla y las subjetividades que allí se organizan en su conjunto, Días (2006) nos muestra como en cada contexto social en la medida en el que el ser humano entra en relación con otros y con cada lugar particular, empieza un proceso de subjetivación que no es simplemente su subjetividad individual, sino lo que se está articulando en su entorno y que toma desdoblamiento singulares, pues el sujeto tiene que producir o generar sus propios lugares dentro de estos espacios sociales.

Dentro de las características de este sujeto colectivo están las estructuras y actividades normativas, cognitivas y reguladoras que brindan estabilidad y significado al comportamiento social, se aprende el código de conducta esperado o deseable, también hace referencia a la educación y a lo particular que es afectado por los medios; Maturana (2005) afirma que se constituye cuando el sujeto individual se siente y dice pertenecer a un grupo, con su cosmovisión, paradigma, significados y sentidos, una comunidad lingüística compartida, en adyacencia en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva; es aquí, donde aprende el código de conducta esperado.

En relación con el cuerpo genera una ruptura con la mirada cartesiana de este evitando la dicotomía entre el objeto de estudio y el sujeto, evitando miradas deterministas de este y mostrándonos que la

realidad no solo es cultura, también es experiencia corporal, en donde se articula aspectos del cuerpo y la mente (**Ver tabla 1**)

Tabla

1

*Aspectos que se articulan en el cuerpo y la mente.*

<b>Cuerpo</b>	<b>Mente</b>
<b>Memoria</b>	Cultura
<b>Habilidades</b>	Conciencia (sentido)
<b>Rasgos</b>	Voluntad
<b>Emocionalidades</b>	Utopía
<b>Experiencias reales</b>	Biografía (historia)
<b>Experiencias intelectuales</b>	Representaciones Consientes e inconscientes
<b>Experiencias afectivas o eróticas</b>	
<b>Aspectos electrofisiológicos</b>	
<b>Aspectos bioquímicos</b>	
<b>Aspectos que se articulan en el cuerpo y la mente, creación del autor. Tomado de diversos autores.</b>	

## Conclusiones

El concepto de sujeto histórico social está compuesto por el sujeto individual y el sujeto colectivo donde ambos coexisten en el momento de la experiencia humana, el sujeto individual más relacionado con el cuerpo y el colectivo más con la cultura; y se podría decir que la diferencia entre el sujeto cartesiano y el sujeto histórico social, es la

validación del cuerpo para la interpretación de la realidad en relación con la cultura.

La construcción de realidades alternativas a partir del rescate del sujeto para la diversidad nos muestra un escenario en el cual es preciso no caer en determinismos; Nos referimos, por ejemplo, a la creencia de que los sujetos están totalmente generados por la cultura, sin embargo, para nosotros, esto sucede porque solo se tiene en cuenta el sujeto social que es solo una parte del concepto del sujeto histórico social, recordando que este se compone del sujeto social y el sujeto individual.

El sujeto individual, su característica más importante es la aparición del cuerpo en el momento de la experiencia, demostrándonos con esto que efectivamente el cuerpo no es solo cultura, ya que este no solo limita la experiencia, sino también aporta a la construcción de una interpretación particular de la realidad.

## Referencias

- Bargh, J. (2019). *El Poder Del Inconciente*. Barcelona: Penguin Random House.
- Benitez, L. (2017). *La modernidad Cartesiana. Fundación, transformación y respuestas ilustradas.* . Santiago de Cali: Editorial. Universidad del Valle.
- Bernal, I. (2017). *Aproximaciones a la categoría de subjetividad en clave sociológica desde las perspectivas de Danilo Martuccelli y Hugo Zemelman.* Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado el 6 de 7 de 2020,



- de  
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3020?s>  
 how=full
- Blumengerg, H. (2011). Descripción del ser Humano (2010 ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Economica de Aergentina S.A.
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la Conciencia Historica. *Historia y Sociedad*(21), 221-243.
- Claxton, G. (2016). *Inteligencia Corporal*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Damasio, A. (2019). *Y el cerebro Creó Al Hombre*. Bogota: Editorial Planeta.
- Dias Gomez, A. (Enero-Junioi de 2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Colombiana de Educación*,(50), . 236-249.
- Guarin, G. (2017). UNA APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA SOCIOHISTORICA. R(. *Revita Eleuthera*, 16, 54-64.
- Heller, A. (1991). *Historia y Futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?* España: península.
- Leon, D., Castro, J., & Martinez, F. (2007). *Mentes Concientes*. Universidad Nacional de Coombia. Recuperado el 27 de Febrero de 2020, de [https://www.academia.edu/4019922/Mentes\\_Concientes\\_2007\\_unibiblos](https://www.academia.edu/4019922/Mentes_Concientes_2007_unibiblos)
- Lindon, A. (2002). Trabajo, espacios de vida y cotidianidad. La periferia oriental de la ciudad de México. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VI (Nº 119). Obtenido de <http://www.ub.es/ge>
- Maturana, H. (2005). La búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En H. Maturana, *Construcciones de la Ciencia Humana* (págs. 51-130). España: Gedisa.
- Maturana, H. (2007). *La objetividad un argumento para obligar*. Chile: chile: Quebecor world.
- Pulgarin, A. (2013). *Construcción de subjetividad y discurso en docentes investigadores en administración en la ciudad de Manizales: Una reflexión para la creación de realidades pertinentes para la gerencia del talento humano*. tesis de maestría. Caldas, Colombia: Universidad de Manizales. Obtenido de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/851>
- Pulgarin, A. (2017). *Cuerpo y Mente En Jóvenes practicantes de Artes Marciales Karate Do En Manizales*. En M. A. Gonzales, *Diversidades e inclusiones. Desfronterizar lenguajes económicos, socioculturales y educativos* (pág. 463). Pereira: Universidad Catolica de Pereira.

- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.
- Ramos, E., & Conde, G. (2015). Nuevas pedagogías del cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipada. *Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas*, 65-78.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 86-103 .
- Torres, A., & Torres, C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de hugo zemelman. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional. Colombia:  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf)
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (2009). *Sujeto: Reflexiones entorno a la relación entre epistemología y método*. México: , pág. 38. Mexico: cerezo Editores.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón. III. El orden del movimiento*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2012). *Horizontes De La Razon. I. Dialectica y Apropiación Del Presente*. Barcelona: Anthoropos.
- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidadde utopía*. Barcelona: Anthropos Editorial.



## Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España

José González Monteagudo<sup>10</sup>

Mario León Sánchez<sup>11</sup>

### Resumen

Este texto discute el aumento de la migración y de la diversidad cultural y el consiguiente desarrollo de la educación intercultural en contexto español. Esta situación plantea el gran desafío de la formación del profesorado para la promoción de la educación intercultural inclusiva y crítica. El texto se articula en torno a las aportaciones del proyecto europeo Quammelot, que desarrolla investigación, intervención, formación y buenas prácticas sobre inclusión educativa y social del alumnado inmigrante y de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS), con foco específico en el sistema educativo, en las edades de

---

<sup>10</sup> Dr. en Pedagogía, Universidad de Sevilla, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>, correo electrónico: monteagu@us.es

<sup>11</sup> Magister en Psicología Aplicada, Universidad de Sevilla, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2649-944X>, correo electrónico: mleons@us.es

12 a 18 años, y en las relaciones entre escuelas, población inmigrante y territorio. Se ofrece una revisión de la literatura sobre la inclusión del alumnado inmigrante y de los menores inmigrantes en las escuelas secundarias. Posteriormente se presenta la metodología innovadora del proyecto, describiendo el curso online dirigido al profesorado de enseñanza secundaria y otras actividades del proyecto. Finalmente, se comentan las aportaciones del proyecto sobre cooperación transnacional, innovación en la educación formal, mejora de la formación del profesorado y visibilización de las necesidades de los actores educativos sobre la inclusión y la diversidad.

**Palabras clave:** Educación intercultural, educación secundaria, alumnado inmigrante, menores no acompañados, formación del profesorado.

### **Migraciones y diversidad cultural: el contexto español<sup>12</sup>**

Los migrantes, los viajeros y los estudiantes internacionales están dando lugar a nuevas formas de interdependencia, al desarrollo de sociedades transnacionales, al aumento de la diversidad cultural y a

---

<sup>12</sup> Este artículo se deriva del Proyecto Europeo Erasmus+ QUAMMEL.OT (Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open Access - Online Teacher Training. Referencia: 2017-1-IT02-KA201-036610; enero de 2018 a agosto de 2020). El proyecto tiene como objetivo reforzar la profesionalidad de los docentes a través de la cooperación europea, mediante la investigación, intervención y formación para promover la integración social y educativa de los alumnos y menores de origen inmigrante en las escuelas secundarias. En este proyecto participan seis socios académicos y no académicos de cuatro países europeos: Dinamarca, España, Grecia e Italia. La coordinadora general del proyecto es la Dra. Raffaella Biagioli (Universidad de Florencia, Italia). El coordinador del proyecto en España es el Dr. José González-Monteagudo.

formas recientes de cooperación bilateral, regional y global, que están favoreciendo una crisis aún mayor del estado-nación. En 2007, las Naciones Unidas han estimado que existen 200 millones de migrantes internacionales, definidos como personas que han vivido al menos un año fuera del país en que han nacido. Esto supone aproximadamente el 3% de los 6.500 millones de habitantes del planeta (Castles y Miller, 2009, 2-7). En España se produjo entre 1950 y 1975 un proceso de emigración a otros países europeos que afectó a más de dos millones de personas. En cambio, a finales de 2009, residían en España cinco millones y medio de personas extranjeras (12% de la población total de 46 millones de habitantes), la mayoría llegadas en los últimos 15 años. Hay que contemplar estas migraciones como formando parte de un gran fenómeno que afecta tanto a los que migran como a los que reciben a los migrantes, y que transforma las condiciones sociales y culturales del conjunto de los ciudadanos.

Es habitual diferenciar tres perspectivas teórico-prácticas sobre la diversidad cultural: el asimilacionismo, el multiculturalismo y el interculturalismo (Besalú, 2002, 64-66). El asimilacionismo considera la diversidad cultural un problema y un obstáculo, que se intenta resolver anulando las diferencias. Esta perspectiva concibe la diferencia cultural como déficit. El multiculturalismo se define a partir de la prioridad dada al grupo de pertenencia, la espacialización de las diferencias, el reconocimiento del relativismo cultural y la expresión de las diferencias

en el espacio público (Abdallah-Pretceille, 1999, 26-28). Llevado a su extremo, el multiculturalismo conduce a la fragmentación social y educativa.

El interculturalismo, en cambio, está basado en el respeto, la igualdad y la tolerancia; tiene como objetivos “el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura; y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática” (Besalú, 2002, 65). El interculturalismo asume los valores de la democracia y de la autonomía individual, busca la convergencia entre libertad personal y lealtad grupal, promueve un mínimo de cohesión política y cultural, y favorece los procesos de mediación cultural (interpretación lingüística, interpretación y traducción culturales, asesoramiento a profesionales y a usuarios) (Demetrio y Favaro, 2004; Gimeno, 2001).

Estas tres perspectivas tienen diferentes concepciones sobre la identidad y los cambios identitarios. Defendemos un concepto de identidad derivado de la perspectiva intercultural (Abdallah-Pretceille, 1999; Gimeno, 2001;). La lengua es un elemento importante de la identidad cultural, una manera de ver el mundo y de tratar la realidad, una frontera que envuelve a un grupo social, y que permite identificar a los semejantes y separarlos de los demás. También forman parte del núcleo de la identidad cultural: las teorías sobre la naturaleza de las personas y de las familias, en particular sobre los niños y los roles de género; las teorías sobre la naturaleza de los muertos y del más allá; las

teorías y los procedimientos sobre la socialización, el aprendizaje y la modificación de los seres humanos; las teorías sobre la naturaleza del mal, la muerte, el más allá, los valores, las creencias religiosas y el orden del mundo; las teorías sobre el poder, la autoridad y el liderazgo (De la Portilla, Serra y González-Monteagudo, 2007, 81-93).

Como las culturas son cada vez más heterogéneas, polifónicas, y variadas, las identidades se hacen, consiguientemente, más híbridas. Las identidades híbridas proceden del mestizaje, el diálogo y el conflicto transculturales. La experiencia del proceso migratorio de los trabajadores, los estudiantes y los viajeros implica una mayor autoconsciencia de la propia identidad. Antes del viaje, existían menos exigencias para cuestionar la propia identidad. La migración obliga al sujeto a reflexionar, cuestionar y negociar. La pérdida de los marcos de referencia de la vida cotidiana habitual, inmersa en la cultura aprendida a lo largo de los años, impone una especial agudeza para captar las diferencias de valores, estilos de vida y hábitos entre las sociedades de origen y de acogida. Este proceso se desarrolla en varias etapas: el darse cuenta, la toma de conciencia sobre el grado de validez de la cultura de origen, y las negociaciones internas para buscar un nuevo equilibrio (síntesis de las dos culturas, repliegue identitario y defensivo en la cultura de procedencia, adaptación y asimilación estratégica de la cultura de acogida, vivencia conflictiva de la diversidad cultural y dificultad para integrar las dos culturas) (Ochoa, 2011).



El choque cultural describe el impacto de moverse desde una cultura familiar hacia una cultura que no es familiar. Suele afectar a los trabajadores, estudiantes y turistas que viajan fuera del país de origen. Entre los elementos que afectan al choque cultural están el clima, la alimentación, la lengua, la indumentaria, los roles sociales y de género, las normas de conducta y los valores. El análisis de los choques culturales constituye una vía fecunda para el desarrollo de la comprensión, el respeto y la negociación. Existen muchos aspectos positivos en el choque cultural. Puede ser una experiencia de aprendizaje significativa, haciendo más consciente al sujeto de su propia cultura, así como de la nueva cultura.

El fenómeno de la migración es global, complejo y cambiante; la migración afecta tanto a las personas que migran como a las personas del lugar de acogida (Guichot-Muñoz y González-Montegudo, 2016). España no ha permanecido al margen del fenómeno mundial del aumento de la migración.

La emigración comenzó en España en la primera mitad del siglo XIX. Este movimiento aumentó a partir de la segunda mitad del siglo XIX, debido a la demanda de mano de obra en países como Argentina, Brasil o Uruguay; a finales del XIX se produce una nueva oleada de emigración, también por motivos laborales (Busto-Rey, 2014). Coincidiendo con la Guerra Civil Española (1936-1939), medio millón de españoles emigraron al extranjero. Años más tarde, se aprueba el Plan de Estabilización (1959) y se produce una nueva oleada de emigración

hacia países de Europa, principalmente entre 1960 y 1975 (Busto-Rey, 2014).

Sin embargo, desde 1990 hasta el momento actual, España se convirtió en uno de los países de Europa que más inmigrantes recibe. Se pueden distinguir tres etapas en este proceso de inmigración: la primera etapa desde 1978 hasta 1985, la segunda etapa comprende desde 1986 hasta 1999 y la tercera etapa desde 2000 hasta la actualidad. Estas tres etapas son diferentes por el volumen de inmigrantes y por sus características (Nieto-Merino, 2015).

Durante la primera etapa, la mayor parte de los inmigrantes procedían de Europa, Latinoamérica o Norteamérica. Las razones eran: el atractivo de España para los jubilados europeos; los desplazamientos de trabajadores ligados a empresas; la inmigración procedente de países no europeos por motivos políticos y sociales (Nieto-Merino, 2015).

El inicio de la segunda etapa coincide con la entrada de España a la Unión Europea (Busto-Rey, 2014) y estuvo marcada por la demanda en España de mano de obra debida al crecimiento económico. Los inmigrantes provenían de lugares como África (Marruecos especialmente), el este de Europa y Asia. Los inmigrantes llegaban con culturas, idiomas y religiones distintas, por lo que comenzó a intensificarse la diversidad (Nieto-Merino, 2015).

En la tercera etapa, España se convierte en uno de los países de Europa que más inmigrantes recibe, principalmente de Iberoamérica (36,21%), de la Unión Europea (34,45%) y del norte de África (14,83%) (Busto-Rey, 2014). El número de inmigrantes aumenta considerablemente durante este período (Nieto-Merino, 2015). A partir de 2012 se produce un descenso del 2,3% de la población extranjera en España, motivado por la crisis económica que afecta al país (Busto-Rey, 2014). Durante el periodo comprendido entre 2007 y 2012 en todas las regiones españolas se ha incrementado la presencia de inmigrantes. Hay que resaltar que en 2014 casi el 70% de las personas inmigrantes se concentraba en Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía (Nieto-Merino, 2015). En síntesis, España ha vivido, a lo largo de las últimas seis décadas, un proceso caracterizado por tres etapas sucesivas: primeramente, una emigración masiva; posteriormente, un largo e intenso periodo de inmigración; y, en los años recientes, un doble proceso de recepción de inmigrantes y de envío de emigrantes españoles jóvenes y cualificados a los países más desarrollados, debido al alto desempleo en España.

### **Alumnado inmigrante y menores extranjeros no acompañados (MENAS)**

Los movimientos migratorios han provocado cambios sociales importantes, a los cuales, evidentemente, el sistema educativo no ha sido ajeno. Tras este proceso migratorio, la sociedad ha experimentado bastantes cambios. Uno de los más significativos es la incorporación de

un elevado número de alumnado de diferentes nacionalidades en las aulas. Como se resalta en diferentes investigaciones, “la entrada de alumnado inmigrante en los centros educativos del Estado español durante estas últimas décadas, lejos de lo que se cree, aporta un valor añadido y una oportunidad para poder interactuar con más diversidad de opiniones y visiones de nuestro entorno” (Sampé-Compté, Arandia y Elboj, 2012, p.13).

La administración estatal elabora programas, proyectos y políticas educativas para atender a las necesidades del alumnado inmigrante, apostando por la diversidad como un enriquecimiento para todos. Se pueden distinguir tres etapas en respuesta a la diversidad en la escuela: segregación (hasta 1960/1970), integración (de 1960/1970 a 1990) e inclusión (a partir de 1990) (La Liga Española de Educación, 2017). A partir de 1990, con la llegada de la primera oleada masiva de alumnos inmigrantes, no se realizaban acciones significativas ni había programas integrados, sino que se atendía a las necesidades de los alumnos inmigrantes a través de la educación compensatoria y los docentes se encargaban de ofrecer una adaptación casi individualizada (Goenechea, García- Fernández y Jiménez-Gámez, 2011).

El incremento del alumnado inmigrante en el sistema educativo español llevó al planteamiento de medidas y programas para optimizar el proceso de integración (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes-Rico, 2016). Hacia el año 2000 surgieron en la mayoría de las regiones las

llamadas “aulas lingüísticas”, en las que se enseñaba español al alumnado inmigrante (Goenechea, García-Fernández y Jiménez-Gámez, 2011). A partir de 2005, las regiones comenzaron a concretar las medidas educativas para atender al alumnado inmigrante, siguiendo orientaciones similares, ya que las regiones tienen que respetar los principios educativos básicos, establecidos en las leyes promulgadas por el gobierno central

Actualmente en Andalucía está vigente el III Plan para la integración de la Inmigración en Andalucía. Incluye un plan de acogida e integración para el primer contacto y ofrecer apoyo al alumnado y la familia en el centro educativo. Hay tres iniciativas para atender al alumnado inmigrante: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI), Aula Virtual de Español (AVE) y Mantenimiento de la Cultura de Origen, en horario escolar y extraescolar. Estas acciones atienden a las dificultades a través de actividades, tiempos y espacios distintos. Por otro lado, se promueve un programa para el mantenimiento de la Cultura de Origen, en horario escolar y extraescolar, con objetivo de difundir y valorar las culturas que conviven en la comunidad educativa (Junta de Andalucía, 2014).

El programa ATAL realiza una importante labor en la integración del alumnado extranjero y en el asesoramiento al profesorado del aula ordinaria sobre cómo trabajar con el alumnado inmigrante en cuanto a recursos y metodología. El ATAL no sólo supone la enseñanza de la lengua, el objetivo es crear una escuela más intercultural (Goenechea,

2016). El aula ATAL no hay que identificarla como el aula de los inmigrantes; simplemente es un espacio para aprender la lengua española durante un período de tiempo determinado (Rubio-Gómez, 2013).

Con el aumento de la inmigración, a veces pueden aumentar los conflictos, sobre todo si la diversidad cultural se considera un problema. Para ello, desde los centros educativos se debe abordar la diversidad cultural como un valor que aporta beneficios tanto para el alumnado autóctono como para el alumnado inmigrante: convivencia de diferentes culturas, empatía y respeto a lo diferente (Gómez-Jarabo, 2015). Esta situación reclama un sistema educativo de calidad que debe promover la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Los profesores, como adultos de referencia en el centro educativo, deben de crear un buen ambiente de acogida y de integración en el aula. Sin embargo, como apuntan los estudios sociológicos, a menudo el profesorado desarrolla actitudes de discriminación y de etiquetado social, considerando que los inmigrantes son un problema en el aula, porque alteran el clima y dificultan el trabajo, deteriorando la calidad de la enseñanza (Álvarez-Sotomayor, 2015). Esta afirmación no parece correcta, ya que la inmigración no constituye, por sí misma, un problema escolar.

La transición de la enseñanza primaria a la secundaria es un momento difícil debido al cambio de centro, el aumento del profesorado y la mayor exigencia académica. En el caso de los alumnos inmigrantes, junto a todos estos factores, hemos de tener en cuenta la importancia del

duelo migratorio que están viviendo (Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016). Las asociaciones están haciendo una gran labor, apoyando a las instituciones públicas para hacer realidad la igualdad de oportunidades en las aulas.

### **El perfil de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS)**

Tras este recorrido sobre las políticas educativas, el profesorado y el contexto de la diversidad intercultural en el sistema educativo español, pasamos ahora a comentar el perfil específico de los MENAS. Si el proceso migratorio es un proceso de cambio, tanto para la sociedad de origen como para la de acogida, todavía lo es en mayor medida para los niños y niñas migrantes. En la migración española destacan el alto número de menores inmigrantes no acompañados que entran a nuestro país. Los conocidos como MENAS, ya son un fenómeno social de relevancia en nuestro entorno. En ocasiones, estos menores migran solos a España con un proyecto migratorio que no se cumple y entran en situaciones de marginalidad y exclusión social (Senovilla-Hernández, 2007).

En España los primeros casos de MENAS aparecieron a mediados de los años 90 del siglo pasado. El fenómeno se consolidó durante los últimos años de los 90 y principios del 2000, cuando el número de menores no acompañados empezó a aumentar de forma considerable y supuso un “problema” de gestión para las autoridades

públicas (Mendoza y Belarra, 2015). Según UNICEF, se considera un menor inmigrante no acompañado a un menor de 18 años, procedente de un Estado no miembro de la Unión Europea, que al entrar en territorio de la UE no va acompañado por un adulto o que es abandonado una vez dentro.

Realmente, ¿quiénes son los MENAS?: *“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 (...) En muchos casos terminan hacinados en centros españoles en busca de amparo y protección jurídica”* (Sánchez-Fernández, Milud-Ahmed, Mohamed-Abdel-lah, Mohamed Abdelkader y Mohamed-Mohamed Berkan, 2017:123). En general, mantienen cierta relación con su familia de origen, pero su deseo es mejorar y formarse profesionalmente. Abandonan su país con una visión idílica y se encuentran con una realidad muy diferente y con unas leyes que no les amparan (Bravo-Rodríguez, 2005). Cuando llegan a España, los menores se sienten excluidos de la sociedad y desamparados por las leyes y las instituciones que deben protegerlos, pues no existen planes integrales de intervención para atenderlos; como carecen de recursos, muchos recurren a la prostitución o a la delincuencia (Sánchez-Nuñez, 2016).

El proyecto migratorio de los MENAS es concreto y se muestran interesados por una correcta integración; si a medio o largo plazo esta



integración no se lleva a cabo, pueden sentirse desarraigados y frustrados por ser excluidos de la sociedad (Salvador-Concepción, 2013). Son altamente influenciados a la presión de su grupo y tienden a culpabilizar y responsabilizar a los demás de sus actos. Considerarlos personas conflictivas se ha convertido en un tópico generalizado en nuestro país (Lafuente-Castellano, 2010). En recientes investigaciones, se ha corroborado que el objetivo de los MENAS es encontrar una vida mejor, pues la mayoría llega buscando formación y trabajo, es decir, un futuro mejor. Los MENAS también refieren como motivos de su viaje migratorio ayudar a las familias y enviar dinero; por último, también mencionan la amistad, aunque con menor importancia (Sánchez-Nuñez, 2016).

Cuando el menor llega a España, siguiendo el protocolo, se le hace una entrevista y se le realizan las pruebas oseométricas, para determinar la edad aproximada del menor (Lafuente-Castellano, 2010). Confirmada la minoría de edad, los menores no acompañados son puestos a disposición de los servicios de protección y se realiza el ingreso en un centro o estructura de acogida. En España, las prácticas varían sustancialmente de unas regiones a otras. En Andalucía se promueven recursos específicos para la primera acogida y se procura integrar después a los menores en alojamientos acordes (Senovilla-Hernández, 2007). El derecho a la asistencia sanitaria para los extranjeros menores de edad está garantizado, en igualdad de condiciones con los ciudadanos españoles (Senovilla-Hernández, 2007).

En cuanto al proceso educativo, es un derecho y una obligación acceder a los niveles de educación obligatoria. Los menores se incorporan de forma tardía al centro educativo en el momento en que llegan a España, con nivel de formación básico o bajo, y con una gran inestabilidad psicológica debido al duelo migratorio que experimentan (Lafuente-Castellano, 2010). Algunos programas de atención al alumnado inmigrante en Andalucía son: programa de acogida, programa de mediación intercultural y programa enseñanza del español.

Para garantizar la integración del alumnado inmigrante, en las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) se aprende castellano, pero por otra parte el alumnado inmigrante sale del aula ordinaria y esto puede provocar la segregación con el resto de compañeros. Existen dos itinerarios: si son mayores de 16 años se matriculan en cursos de formación profesional para favorecer su entrada al mercado laboral; y si son menores de 16 años son matriculados en la educación obligatoria (Sánchez-Nuñez, 2016). Los profesionales en atención a menores inmigrantes deben de reflexionar sobre la nueva realidad social, tomando como punto de partida la inmigración y la diversidad cultural.

Cuando los menores cumplen la mayoría de edad, pierden toda la protección concedida hasta el momento. Se les abandona sin apoyo y se deja de trabajar por su desarrollo personal y su integración. *Save the Children* reivindica que se debe de intervenir con un proceso normalizado

para atender a los MENAS, de manera que a los 18 años puedan salir del sistema de protección contando con alojamiento y trabajo.

### **El proyecto europeo QUAMMELOT: hacia una educación intercultural para profesorado y alumnado**

Quammelot (Qualification for Minor Migrants Education and Learning Open access - Online Teacher-training / Formación online de profesores para su especialización como educadores y tutores de alumnado inmigrante) es un proyecto europeo Erasmus+, dentro del sector escolar. Este proyecto tiene como objetivo principal trabajar por la inclusión educativa y social del alumnado inmigrante en las edades de 12 a 18 años, incluyendo como foco especial a los menores inmigrantes no acompañados (MENA). La estrategia concreta elegida para lograr este objetivo consiste en diseñar, aplicar, evaluar y proponer de manera sostenible un curso online dirigido a profesorado de enseñanza secundaria (edades de 12 a 18 años), para formar a los docentes como educadores y tutores de alumnos inmigrantes, incluyendo a los menores inmigrantes no acompañados, todo ello en los cuatro países socios.

El proyecto se desarrolla entre enero de 2018 y agosto de 2020. Participan seis socios académicos y no académicos de cuatro países europeos (Italia, Grecia, España y Dinamarca). Los socios son:

- Universidad de Florencia (coordinación), Italia.

- Autoridad Educativa Regional de Toscana, Italia.
- Provincia di Livorno Sviluppo, Italia.
- Autoridad Educativa de la Región de Ática, Grecia.
- Universidad de Sevilla, España.
- Videnscentre for Integration, ciudad de Vejle, Dinamarca.

En los últimos años, la llegada de jóvenes inmigrantes a la UE, tanto con sus familias como menores no acompañados (MENA), es un fenómeno social importante, especialmente en los países mediterráneos. Todos los menores extranjeros, incluidos aquellos sin permiso de residencia, tienen derecho a la matrícula escolar (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y la Adolescencia, Convención de Estrasburgo). Los Estados miembros de la Unión Europea han ratificado la matriculación en las escuelas públicas de estos, para que dichos menores puedan completar su formación. Estos alumnos son ahora un factor estructural en las escuelas de los países de llegada del sur de Europa, donde permanecen mucho tiempo, antes de poder viajar a otros destinos. Están especialmente concentrados en la enseñanza secundaria, con un 29% de ellos menores de 18 años (Eurostat).

Al profesorado le resulta difícil promover su participación en la vida escolar, el aprendizaje y las relaciones, lo que provoca un retraso en el aprendizaje, el fracaso en la escuela y el abandono temprano. De hecho, el abandono escolar temprano está muy extendido entre los niños y niñas de origen inmigrante, ya que la cifra de abandono prematuro en la escuela es aproximadamente dos veces mayor que la cifra de los nativos (Bayona y Andreu, 2018). En este contexto cambiante, parece que el profesorado no está preparado para afrontar y gestionar estos procesos y necesita, por tanto, formación metodológica para implementar estrategias de aprendizaje apropiadas.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Fomentar la integración social de los alumnos inmigrantes y MENA mediante prácticas de educación escolar inclusiva.
- Dotar al profesorado de instrumentos actualizados y eficaces para promover la enseñanza y el desarrollo intelectual de los alumnos y menores inmigrantes en las escuelas secundarias.
- Crear un curso de formación online para "Tutor de acogida e inclusión de menores extranjeros y MENAS en escuelas secundarias", de 240 horas, para el profesorado.
- Favorecer las relaciones con la red de instituciones y profesionales para la acogida y apoyo a inmigrantes (educadores, mediadores, familias, familias adoptivas y hogares familiares para MENAS), a través de reuniones y grupos de discusión.

- Definir métodos operativos para la acogida de los estudiantes, para la promoción de la ciudadanía activa y del conocimiento, para las estrategias relacionales, y para las disciplinas básicas (lengua extranjera, matemáticas, informática), a través de prácticas de aprendizaje entre pares en los países socios.
- Desarrollar el curso online, con una participación de al menos 80 docentes de enseñanza secundaria, en el ámbito de los cuatro países socios.
- Divulgar el curso en las escuelas secundarias de los cuatro países socios.
- Mejorar los resultados del aprendizaje y reducir el abandono escolar temprano de los alumnos inmigrantes.
- Apoyar y reforzar las políticas de integración para los inmigrantes que residen en la Unión Europea.

El curso online se basa en buenas prácticas, métodos e instrumentos compartidos entre los países socios, para garantizar la participación de los inmigrantes en los países europeos de acogida. La participación social activa reduce la marginación y los conflictos sociales.

La figura del "Tutor de acogida e inclusión de menores extranjeros y MENA en las escuelas secundarias" reforzará el perfil

profesional docente, tendrá funciones de apoyo a los menores extranjeros y a los compañeros docentes en dificultad. Así, el profesorado formado se convierte en un apoyo para los problemas relacionados con la inclusión de menores extranjeros, métodos de aprendizaje adecuados y estrategias para reducir el abandono escolar temprano.

El proyecto tiene como objetivo reforzar la profesionalidad de los docentes a través de la cooperación europea. Así, se podrán obtener resultados en términos de competencias, metodologías y prácticas adquiridas por dichos docentes para promover la formación crítica e intercultural, tanto en las escuelas como en las sociedades democráticas. El proyecto también tiene un impacto en la inclusión social de jóvenes inmigrantes, reduciendo el abandono escolar temprano y el número de jóvenes “NiNi”, que no estudian ni trabajan (Ruiz Mosquera, Palma García y Álvarez Cortés, 2018).

Los resultados esperados para las instituciones educativas de los países socios son:

- Aumento de la capacidad de las instituciones educativas para hacer frente al gran desafío de la multiculturalidad.
- Refuerzo de las competencias profesionales de los docentes con un curso de formación,
- Intercambio de metodologías, prácticas y enseñanzas sobre los inmigrantes entre los países de llegada y de destino.

- Refuerzo de la capacidad de diálogo entre las instituciones educativas y la red de acogida e integración social.
- Enriquecimiento de la oferta formativa de las instituciones educativas,
- Mejora de la capacidad de inclusión de los jóvenes inmigrantes,
- Reducción del abandono escolar temprano.
- Reducción del porcentaje de jóvenes “ninis”, que no estudian ni trabajan.

### **Metodología del proyecto QUAMMELOT: curso online para profesorado de educación secundaria**

Quammelot prepara a los profesores de secundaria para que estos puedan desarrollar una educación adaptada a las necesidades educativas de los alumnos inmigrantes. La base del proyecto es, por lo tanto, la formación continua de los profesores, que se considera un punto clave para poder garantizar y hacer efectivo el acceso al estudio y a la integración de los extranjeros.

Esta necesidad en Italia es impulsada por el “Observatorio nacional para la integración de los estudiantes extranjeros y el interculturalismo”, del Ministerio de Educación y Universidades. En el



manual "¿Diferente de quién? Pautas para la integración de los estudiantes extranjeros y el interculturalismo", se destacan las recomendaciones y propuestas extraídas de las mejores prácticas escolares en Italia para una acogida e integración más eficaz y correcta de los estudiantes no italianos. Estas pautas hacen hincapié en la importancia del aprendizaje de idiomas y en la facilitación del aprendizaje de las asignaturas usando idiomas específicos. Esto implica un compromiso sistemático con la formación del conjunto de los profesores, y no solo de los profesores de lengua extranjera, ya que la responsabilidad del aprendizaje de la lengua por parte de los alumnos inmigrantes no puede delegarse únicamente en los profesores de lenguas (Eurydice, 2017).

La formación de los profesores de secundaria constituye una necesidad sentida por los propios profesores, que en este proyecto se desarrolla a través del aprendizaje online. Esto permite el desarrollo de competencias transversales y la aplicación de nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje para las disciplinas básicas: lengua extranjera, matemáticas e informática. La formación de los profesores intenta dar respuesta a la dificultad de establecer una buena relación con las familias de los menores, y, en el caso de los menores no acompañados, con los educadores de los centros de menores o estructuras similares.

Las metodologías aplicadas a este proyecto se caracterizan por estos rasgos:

- Interactividad, ya que permite el aprendizaje a distancia por parte de los profesores que se capacitan a través del uso de las TIC.
- Aprendizaje cooperativo, porque a través del foro los profesores tienen la oportunidad de tratar experiencias a distancia desarrolladas en otros contextos y de cooperar en la resolución de problemas que enfrentan otros docentes en otros países europeos.
- Tutorización, porque la formación del profesorado se realiza con la supervisión de un coordinador del módulo, que estará presente en cada fase del proceso formativo.
- Investigación-acción, porque los profesores inscritos en el curso están obligados a poner en práctica en sus aulas el aprendizaje que se considera esencial dentro de cada módulo.
- Innovador, supranacional y comparativo, porque se trata del primer curso de aprendizaje a distancia gratuito y traducido a seis idiomas, para profesores del mismo nivel escolar, que se realiza simultáneamente en cuatro países europeos, centrado en los menores y alumnos extranjeros.
- Por último, es comparativo, porque la construcción de cada módulo se lleva a cabo en cooperación entre los expertos de los cuatro países que participan en el proyecto.

El curso online sigue una formación a distancia y esto promueve la conciliación del tiempo disponible para los propios profesores. Además:

- permite formar a todos los profesores y no solo a aquellos de lengua extranjera
- permite acceder a las clases en vídeo impartidas por profesores universitarios y traducidas al italiano, francés, griego, inglés, español y danés
- hace posible observar simulaciones y aplicaciones de teorías presentadas a través de tutoriales, demostraciones y videos de situaciones reales
- permite aprender a resolver problemas de aula y casos individuales
- permite evaluar las situaciones de clase y dejar constancia.

Los módulos formativos han sido proyectados siguiendo los resultados procedentes de la investigación y del análisis de las buenas prácticas, así como de los resultados de los grupos de discusión desarrollados con profesorado y equipos directivos de las escuelas secundarias en los cuatro países socios.

Los socios han desarrollado los ocho módulos formativos, de 30 horas cada uno de ellos, con una duración total de 240 horas. El curso estará disponible en inglés, italiano, griego, español y danés. Los

participantes en el curso serán evaluados y la superación del curso conducirá a un certificado oficial.

Los módulos han sido coordinados por los diferentes socios, de acuerdo con el siguiente plan:

- Módulo 1: Legislativo (Universidad de Florencia, Italia).
- Módulo 2: Primera acogida e integración inicial (Universidad de Florencia, Italia).
- Módulo 3: Comunicación y relaciones interpersonales (Universidad de Sevilla, España).
- Módulo 4: Aprendizaje de la segunda lengua, basado en la metodología CLIL, que defiende el mantenimiento de la lengua nativa (Autoridad Regional Educativa de Ática, Grecia).
- Módulo 5: Ciudadanía activa (Universidad de Sevilla, España).
- Módulo 6: Matemáticas (Autoridad Regional Educativa de Ática, Grecia).
- Módulo 7: Informática (Autoridad Regional Educativa de Ática, Grecia).
- Módulo 8: Actividades prácticas, artísticas, estéticas y expresivas (Universidad de Florencia).

Los socios del proyecto difundieron la propuesta del curso ofrecido por el proyecto. Los profesores fueron seleccionados por su

currículum y sus títulos académicos. En cada país se seleccionaron 20 participantes para el primer año de experimentación. Se realizaron sesiones introductorias con los participantes, mostrando el proceso y los apoyos tutoriales disponibles. El curso ha sido realizado en modalidad online, evaluando la participación y los resultados basados en pruebas y ejercicios. Tras la realización del curso, se animó a los profesores a que pusieran en práctica los aprendizajes desarrollados.

Para ello, se realizó un cuestionario, destinado a documentar las competencias adquiridas y la manera en que se ponen en práctica en la actividad educativa con los alumnos. También se administró un cuestionario a mediadores, educadores sociales y otros profesionales del sector social, para valorar el impacto del curso en relación con la identidad, el aprendizaje de la lengua del país de acogida, las relaciones sociales, la participación y la motivación hacia el aprendizaje. Al término del proceso, los profesores participantes en el curso redactaron un breve informe sobre los resultados del curso y su impacto en la práctica educativa y en los alumnos. El análisis de estos informes será incorporado a las propuestas a desarrollar como aportación final del proyecto.

En la parte final del proyecto, el curso propuesto por el proyecto será de acceso abierto. Al concluir el proyecto, el curso será incluido en alguna plataforma europea, para garantizar su máxima difusión en ámbito europeo.

## Otras actividades del proyecto QUAMMELOT

El proyecto Quammelot está organizado en base a productos. Además del curso online, ya presentado, a continuación se presentan estos productos, comentando su formato y características principales:

**Informes.** La investigación incluye la recopilación de datos específicos sobre la presencia de menores extranjeros en las escuelas secundarias identificadas por los socios y sus orígenes. Se recaban datos sobre el fracaso escolar y la asistencia a la escuela, sobre las dificultades que afrontan los profesores con los diversos tipos de menores extranjeros, incluidos los menores extranjeros no acompañados. Por último, toma nota de las necesidades y recomendaciones de los docentes comprometidos en las clases en las que los menores extranjeros están presentes mediante cuestionarios administrados, recogidos y evaluados. La investigación destaca al menos 10 buenas prácticas, probadas y autorizadas en términos de innovación y transferibilidad, que pueden guiar la trayectoria formativa. En particular, se hace hincapié en las prácticas innovadoras en términos de experiencias de trabajo en red entre las organizaciones de acogida y las estructuras migrantes/MENA y el mundo escolar, con el fin de intercambio de prácticas entre los países socios y adopción por los organismos institucionales.

**Grupos focales con profesorado y equipos directivos.** Se trata de 12 grupos focales temáticos (tres en cada país participante), que

recogen experiencias elegidas por los profesores y por el personal directivo de las escuelas secundarias en cada uno de los países participantes. Los temas se inspiran en el plan de acción sobre integración de ciudadanos de terceros países: las aulas de acogida, la evaluación de competencias y conocimientos lingüísticos, el apoyo a los menores no acompañados, las actividades de sensibilización intercultural. El objetivo consiste en hacer emerger las voces de los docentes y poner en común las experiencias de las escuelas para aplicar y valorar el itinerario formativo.

Este enfoque es innovador porque hace posible que emerjan las temáticas sobre la interculturalidad y la enseñanza con inmigrantes, que son comunes a los centros educativos de un determinado país o región, llevando estos temas a la atención de los entes educativos implicados, creando una comunicación entre profesores de temas compartidos. Esto podría ser la base de la creación de redes permanentes que trabajen para la integración de los menores inmigrantes. Esta modalidad de trabajo no ha sido realizada anteriormente, puesto que los coordinadores de los grupos de discusión formularán a los participantes preguntas específicas que tendrán relación con los módulos de que se compondrá el curso dirigido al profesorado. La innovación, pues, consiste, en usar estos debates grupales para alimentar el diseño y los contenidos del curso en preparación. Durante estos encuentros se recogen los contactos de los profesores participantes, para explorar su potencial interés en participar en la formación ofrecida por el proyecto.

**Grupos focales familias y profesionales de acogida e integración.** Se organizarán 12 grupos de discusión (tres en cada país participante), con la participación de: trabajadores sociales, mediadores, educadores sociales, personal de las estructuras de acogida que tengan a su cargo a los menores inmigrantes, padres y madres de los menores, profesores y personal educativo de los centros de secundaria.

El objetivo consiste en favorecer el diálogo entre personal de las escuelas, personal del sector social y las comunidades inmigrantes, para recoger las necesidades, experiencias y voces de los inmigrantes. Esto permitirá diseñar procesos didácticos y educativos basados sobre la realidad de las personas inmigrantes. El carácter innovador consiste en poner en relación el ámbito escolar y el sector no formal e informal, para construir soluciones más ajustadas a las necesidades de los menores inmigrantes. Se realizará un informe nacional sobre los resultados de este producto.

Para finalizar, es preciso comentar que, en la fase actual del proyecto, aún no disponemos de la evaluación y resultados del curso online que se ha implementado. No obstante, todos los testimonios recogidos confirman que se van consiguiendo los objetivos del proyecto, en la línea de aumentar la sensibilización y la preparación intercultural del profesorado de educación secundaria, como estrategia para reforzar la inclusión educativa y social del alumnado inmigrante (incluyendo a los MENAS) y de sus familias y comunidades.



## Conclusiones

En esta sección presentamos algunas aportaciones importantes del proyecto Quammelot, en la perspectiva de optimizar la inclusión social y educativa del alumnado inmigrante y de sugerir formas concretas de mejorar la capacidad de las escuelas para promover y gestionar la diversidad intercultural, todo ello en un contexto de trabajo transnacional en red. No nos referimos a los resultados concretos de la formación online realizada por no haberse realizado aún el procesamiento de los cuestionarios y de otras herramientas aplicadas para evaluar el impacto de la formación.

### *Cooperación transnacional.*

Quammelot ha pretendido responder al objetivo de la UE de apoyar la inclusión educativa del alumnado inmigrante y de los menores extranjeros no acompañados, desarrollando vínculos y relaciones de trabajo entre socios académicos y no académicos, como universidades, autoridades educativas regionales, municipios y asociaciones. Quammelot ha trabajado el objetivo específico del desarrollo de prácticas innovadoras en el ámbito de la educación en el nivel de enseñanza secundaria (12 a 18 años de edad), así como la transferencia de esas prácticas entre los países participantes. En esta línea, el proyecto tiene por objeto desarrollar metodologías e instrumentos innovadores que se puedan aplicar y adaptar en toda la Unión Europea. Este proyecto ha

mostrado una forma exitosa de trabajar juntos en una Europa renovada, abordando la migración y la diversidad desde una mirada inclusiva y cooperativa. Es evidente, desde un punto de vista más general, que la educación será más internacional, colaborativa e interdependiente en los próximos años. Nuestras instituciones deben profundizar en esta dimensión si quieren ser actores clave del desarrollo económico y del conocimiento innovador necesario para ofrecer mejores condiciones a todos los ciudadanos, tanto en Europa como fuera de ella. Además, este proyecto tiene implicaciones globales y transversales, tanto para Europa como para otras áreas geográficas del mundo, ya que muestra un modelo de proyecto internacional sostenible, que se difundirá y aplicará, una vez concluido, más allá de los contextos originales en los que ha sido diseñado y desarrollado.

### ***Innovación en educación formal.***

El proyecto ha desarrollado metodologías y herramientas para empoderar a las instituciones de educación secundaria, a fin de que puedan responder de manera más flexible a las necesidades pedagógicas y de aprendizaje específicas de los estudiantes inmigrantes. Por otro lado, nuestro enfoque centrado en la formación online del profesorado representa una contribución original para desarrollar un campo de formación y apoyo académico poco desarrollado. Este proyecto

desarrolla una investigación y formación innovadoras en el ámbito de la enseñanza secundaria, que está abriendo nuevas vías para profundizar en el futuro nuevos enfoques de apoyo a las necesidades personales y académicas de los menores y alumnos inmigrantes, promoviendo la continuidad y la finalización de los estudios.

***Visibilizar y tener en cuenta las voces y experiencias de los actores educativos.***

Creemos que las políticas y las prácticas educativas innovadoras tendrán más posibilidades de funcionar si se escucha a los actores educativos que protagonizan la vida cotidiana en las comunidades locales y en las escuelas, prestando atención a sus experiencias, expectativas y necesidades. En nuestro proyecto, esto ha implicado el desarrollo de grupos focales con diferentes actores educativos, incluyendo profesorado, gestores, profesionales del trabajo social y de la mediación, familias inmigrantes y asociaciones.

***Enfoque narrativo y experiencial.***

Los enfoques narrativos están aportando interesantes contribuciones a la construcción de una teoría educativa y cultural renovada, que se está configurando como más culturalista, contextual y dialógica que las perspectivas educativas tradicionales. Este nuevo escenario intelectual, investigativo y académico, en el que el paradigma

narrativo gana terreno mercedamente, está bien representado en Quammelot. El uso de metodologías narrativas, artísticas y multimodales fue central en nuestra capacitación de los docentes de secundaria, los cuales aplicaron estos enfoques con sus estudiantes. Estas metodologías se han convertido en una herramienta clave de las instituciones, programas y gestores para crear, promover, legitimar y comunicar procesos relacionados con la innovación, la investigación y la formación, en contextos educativos tanto formales como comunitarios.

### ***Cuestionamiento epistemológico.***

Necesitamos cuestionar el tipo de conocimiento e intervención que se desarrolla en Europa sobre migraciones, diversidad e interculturalidad. La crítica política, ideológica y epistemológica del conocimiento es un desafío que tenemos ante nosotros cuando realizamos investigación e intervención en temas sociales, que tienen una fuerte carga ideológica y política. Nuestro proyecto abordó críticamente algunos de estos desafíos, al tiempo que intentaba ser útil para mejorar las políticas educativas europeas y contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje. Es triste constatar que la mayor parte de las convocatorias de proyectos europeos implican la participación exclusiva de socios pertenecientes a los países de la Unión Europea o de países que han iniciado procesos para su integración. En el ámbito del proyecto

Quammelot hubiera sido una enorme riqueza haber podido contar con la participación de entidades de los países de origen de las principales comunidades inmigrantes en Europa. Esta participación nos parece necesaria para superar los riesgos potenciales del etnocentrismo europeo y las tentaciones de una visión sesgada o incompleta sobre los procesos de la diversidad, en una perspectiva decolonial, que favorezca un diálogo intercultural auténtico, horizontal y democrático.

## Referencias

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Álvarez-Sotomayor, A. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoraes de los hijos de inmigrantes en secundaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 8, 3, 380-395.
- Bayona, J., Domingo, A. (2018). El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent. *Perspectives Demogràfiques*, 11, 1-4.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bravo-Rodríguez, R. M. (2005). La situación de menores no acompañados en España. Conferencia regional sobre “Las Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor”. Torremolinos, Málaga – España. 27-28 de octubre 2005.
- Busto-Rey, C. (2014). Integración de inmigrantes en el Sistema Educativo Español. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Oviedo.
- Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A. y Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp. 1371-1387.
- Castles, S., Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration*. London: Palgrave.

- De la Portilla, A., Serra, A.; González-Monteagudo, J. (2007). De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante. Sevilla: Fundación Sevilla Acoge.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Eurydice (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 111-119.
- Goenechea, C., García-Fernández, J. A., y Jiménez-Gómez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 263-278.
- Gómez-Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/30737/1/T36152.pdf>
- Guichot-Muñoz, E. y González-Monteagudo, J. (2016). La mediación intercultural inclusiva: Retos de un proyecto europeo colaborativo. *Actas del II Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela “La Educación Intercultural a debate”*, 75-85. Málaga: Universidad de Málaga.
- Junta de Andalucía, Consejería de Justicia e Interior. (2014). *III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016*. Recuperado de: <https://ws199.juntadeandalucia.es/IIIplanintegral/files/assets/basic-html/index.html#1>
- Lafuente-Castellano, M. E. (2010). *Menores inmigrantes no acompañados (MENAS)*. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61425485.pdf>
- La Liga Española de Educación (2017) *Buenas prácticas educativas en integración de migrantes*. Madrid, España. Recuperado de:

- <http://ligaeducacion.org/buenaspracticass/wp-content/uploads/2014/04/BUENAS-PRACTICAS-WEB.pdf>
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., y Céspedes-Rico, M. (2016). Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54.
- Mendoza, K. y Belarra, I. (2015). Menores Migrantes en Bizkaia: Entre la protección y el control. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 5(2), 227-259.
- Nieto-Merino, A. (2015). El fenómeno migratorio en España en el siglo XXI. Trabajo Fin de Grado. Universidad del País Vasco.
- Ochoa, C.(2011). Histoires de vie: entre la reconnaissance et la reconstruction. Les chemins de l'identité dans les expériences migratoires et les relations interculturelles. In J. González-Montegudo (Ed.). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris : L'Harmattan, 139-165.
- Rubio-Gómez, M. (2013). Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Ruiz Mosquera, A. P., Palma García, M., Álvarez Cortés, J. C. (2018). Jóvenes NiNi. Nuevas trayectorias hacia la exclusión social. Comunitaria. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 18, 39-49
- Salvador-Concepción, R. (2013). El menor inmigrante como infractor penal. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 3(1), 001-024.
- Sampé-Compte, M., Arandia, M. y Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 119-132.
- Sánchez-Fernández, S., Milud-Ahmed, Y., Mohamed-Abdel-lah, A., Mohamed-Abdelkader, N and Mohamed-Mohamed-Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 121-142. Recuperado de:  
<http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/6444/5634>
- Sánchez-Nuñez, C. A. (2016). Valores para una educación intercultural. Diálogo y consenso entre familias de alumnado a través de grupos de

- discusión. Revista Científica de Educación y Comunicación Hachetepe, Monográfico (12), 105-128.
- Senovilla-Hernández, D. (2007). Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa. Bruselas: Observatorio Internacional de Justicia Juvenil. Recuperado: <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/14733.pdf>
- Tornel-Costa, N. (2015). Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.





## **Algunas consideraciones socioeducativas sobre las migraciones**

**Luis Fernando Valero Iglesias<sup>13</sup>**

**María Concepción Torres Sabaté<sup>14</sup>**

### **Resumen**

La presente ponencia trata del proceso de como el ser humano es un migrante por naturaleza y como la emigración a través del proceso evolutivo del ser humano y de su historia. Este proceso se ha ido complejizando y transformado, a través de una globalización, cada vez más acentuada por el proceso tecnológico y por la universalización. En este momento se ha convertido en un problema de orden mundial, que afecta a los derechos fundamentales de la persona como ser humano.

---

<sup>13</sup> PhD Universidad Rovira y Virgili, Tarragona. Profesor Titular.(Jubilado).  
Correo electrónico: luisfvaleroiglesias@gmail.com

<sup>14</sup> PhD Universidad Rovira y Virgili, Tarragona. Responsable del Grado de Pedagogía de la URV. Correo electrónico: mariaconceocio.torres@urv.cat

**Palabras Claves:** socialización, globalización, educación, evolución educativa, inmigración.

### **Introducción.**

La migración mundial es un problema mundial que exige una respuesta mundial. Céline Bardet, jurista internacional especialista en crímenes de guerra.

El proceso evolutivo del ser humano es imparable y el ansia de vivir mejor para la mayoría es un deseo irrenunciable, no hay más que leer los libros de Yuval Noah Harari “Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad” para darnos cuenta que de las seis especies de humanos que habitaban la Tierra, hace 70.000 años, hoy solo queda una, la nuestra: En ella, Harari nos muestra las formas en que la biología y la historia nos han definido y han mejorado nuestra comprensión de lo que significa ser «humano» y de porqué queremos cada vez mejorar y vivir mejor, de aquí nuestro continuo emigrar de una tierra a otra buscando espacios mejores. (Valero, 2019)

Según las informaciones de Naciones Unidas, NN.UU, y sus expertos que se dedican a analizar esta situación, los inmigrantes representan el 3.5% de la población mundial y sus motivaciones para emigrar son diversas (Naciones Unidas, 2019), pero básicamente están fomentadas por situaciones de tipo emocional, sentimientos, como son el miedo, el deseo de vivir mejor, el huir de guerras, de devastaciones, de

catástrofes físicas o situaciones políticas adversas, qué otra cosa son sino, los movimientos emigratorios de Iberoamérica, África, Extremo Oriente, que mueven millones de personas hacia Europa, Estados Unidos, Asia y otras zonas, todos ellos demuestran que son un movimiento mundial.

Obviamente, esta realidad conlleva riesgos inmensos, que se traducen en miles de muertos, dadas las condiciones en que se desarrollan sus viajes, a través de desiertos, de selvas, del mar, etcétera, en condiciones físicas inmensamente adversas, por ello es muy difícil contabilizar cuantos mueren por el camino.

Si se piensa que hace unos 6 millones de años, cuando se datan los primeros homínidos, el proceso evolutivo nos lleva a considerar que desde esas llanuras de Etiopía esos seres se extendieron por todo el planeta, en los climas y condiciones más adversas, su única motivación, siempre, ha sido encontrar un lugar en donde vivir y cuando ese lugar se convertía en inhóspito emigraban, volviendo a buscar un lugar mejor para sobrevivir; pero el enfoque de las migraciones, en la realidad social del mundo que vivimos, requiere un planteamiento más comprensivo, en cuanto a la naturaleza del fenómeno, ya que la aplicación estricta de un proceso evolutivo hoy es más complejo que en los años iniciales que hemos descrito, a consecuencia de la evolución de la realidad social y de la socialización del ser humano.

Es absurdo afirmar que la inmigración es un problema y que pueda verse sólo en blanco o negro, sin ningún matiz de gris, es más que evidente que hoy es de una gran complejidad y tiene mucha importancia, y por ello hay muy diversos enfoques, desde quienes creen, que la inmigración afecta al mundo salarial, y a rebajar el índice benéfico de los “nacionales”, otros piensan que subvierten las ayudas sociales, rebajando la calidad de las mismas, otros en cambio, observan, como en España y en otros países europeos que la emigración ayuda a equilibrar el índice demográfico por la poca natalidad de su ciudadanía. Sin olvidar: A aquellos que por razones ideológicas ven a los inmigrantes como razas inferiores que contaminan la supremacía de su “raza autóctona” (Ver la obra de Dorenbaum, 2019).

Los procesos históricos de los países han demostrado que la inmigración ha tenido momentos álgidos y se favorecía, como fue el caso de España en el siglo XVI, con su inmigración a las tierras iberoamericanas, o los Estados Unidos durante los siglos XIX y XX en donde oleadas de inmigrantes, suecos, alemanes, irlandeses, italianos, griegos fueron acogidos en los Estados Unidos para repoblar el inmenso continente, recordemos las películas sobre el oeste, en donde se describe desde diferentes puntos de vista la emigración en América del Norte o en otras partes del mundo, estos films los ponemos como muestra, de los muchos que hay, y del interés de este fenómeno en el cine, al igual que hay exposiciones de fotografías, novelas y relatos de esta situación migratoria que es un divertimento universal entre otras Horizontes lejanos (1952), Río Rojo (1948), Tierras lejanas (1954). La conquista del

oeste (1962). Caravana de mujeres (1951) La aventura del Mayflower (1979) o las más reciente ya no solo los EE.UU sino sobre la realidad diversa de la inmigración en este mundo globalizado: Welcome (2009), Kandahar (2001) 14 kilómetros (2007): Jaula de oro (2013): Un franco, 14 pesetas (2006), Samba (2014).

La inmigración fomenta actitudes, que si se analizan detalladamente, se observa en ellas conductas incongruentes, en donde la memoria sufre lapsus que pueden interpretarse como cobardía, mala fe o ignorancia supina de lo que es la propia realidad personal. Conviene recordar estas cuestiones cuando se observan actitudes como en los presidentes Trump o López Obrador y otros prohombres que ... olvidan que su ancestros, en el siglo pasado como en el caso del primero, su familia materna emigró de su Escocia natal a los Estados Unidos de América, si en aquellos momentos en los EE.UU hubiera habido un presidente como él , su madre quizás hubiera muerto en las aguas del Océano Atlántico y él no existiría, y los abuelos paternos de Donald Trump, también emigraron a EE.UU desde su Baviera natal alemana, cabe preguntarse qué razón le asiste al presidente de EE.UU para convertirse en el carcelero de todos aquellos que desean hacer lo mismo que ha hecho su propia familia.

En el caso del presidente de México Andrés Manuel López Obrador, que demanda le pida disculpas el Rey de España por su pasado colonial, se ha olvidado que su abuelo paterno nació en España,

concretamente en Ampuero (Cantabria) y se afirma que viajó escondido en un barril con documentación falsa y trabajó como barrendero y de dependiente en una tienda de ultramarinos. Llegó a México en 1917 para reunirse con dos de sus hermanos; y ya vemos, un siglo después su nieto, ha llegado a presidente de los Estados Mexicanos, al igual que Trump a presidente de su país. (Valero, 2019)

### **La inmigración un fenómeno en alza**

La inmigración, que todos los expertos afirman, es un fenómeno que no va a decaer, sino todo lo contrario, caben diversas formas de atenderlo y de entenderlo, dada su complejidad, algunas son contrarias y contradictorias por las posiciones cerradas y encontradas, no hay más que ver el panorama internacional y las implicaciones que ello suscita, desde masacres en nombre de un supremacismo patológico, a un buenismo, por ello hay que entender que no queda otro remedio que una conjunción armónica internacional y en el caso de Europa, es más que obvio, que los países ribereños con África: como Grecia, Italia, Malta, España serán lo que sufrirán las oleadas más intensas y sino no hay una solidaridad intereuropea, será difícil que el problema pueda encontrar una solución; no es de recibo que unos países cierren sus puertos y otros los mantengan abiertos con condiciones y los países que no tienen mar miren para otro lado sin querer aceptar que en la Unión Europea, UE, el problema es de todos los países que pertenecen a la misma, por ello cabe pensar, cómo es posible que se unan para un comercio libre, sin

fronteras, y no encuentren soluciones para este inmenso drama humano. También deberían pensar la forma de solucionar este problema y cabe la ecuación de, si se han encontrado soluciones satisfactorias para el libre recorrido de las mercancías no se entiende porqué para la inmigración no.

Blanca Garcés Mascareñas investigadora en el Barcelona Centre for International Affairs (CIDOB). Ha señalado:

Una frontera es mucho más que una línea divisoria entre dos países. Como el muro de Trump es mucho más que un muro. El profesor estadounidense Nicholas de Génova habla de “la frontera espectáculo”, ahí donde no solo se determina quién puede entrar y quién no, sino donde se escenifica la exclusión y la soberanía de los Estados por encima de todo. Muertes, detenciones y deportaciones de migrantes conforman un componente fundamental de esta frontera espectáculo. El objetivo no necesariamente pasa por sellar las fronteras. De lo que se trata es de recordar qué les puede pasar a aquellos que a pesar de todo osen cruzar. (Garcés, 2019)

Hay que encontrar una política común inmigratoria para toda la zona de la UE. Aquí radica la verdadera crisis. No es una crisis migratoria. Como nos recuerda Ivan Krastev, es una crisis de los cimientos mismos de la Unión Europea. Una crisis que bien podría acabar con la Unión Europea tal como la conocemos hoy en día. Todo queda dicho en esas



largas y crueles esperas de los barcos de rescate. La frontera, en sus múltiples espectáculos, siempre nos recuerda quiénes somos y dónde estamos. (Garcés, 2019)

No podemos olvidar que El artículo 2 del Tratado de la Unión Europea (2012) dice así:

La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres. (p.17)

No solo es necesario recordar y potenciar para los ciudadanos europeos el celebrar el día del tratado, como la cadena que treinta años después se desarrolló para celebrar aquel día, en el que dos millones de personas unieron sus manos y sus espíritus para formar una “cadena de libertad” de 600 kilómetros en los Estados bálticos y olvidarse el resto de los años de una situación tan acuciante como la inmigración.

Más aun, creemos que debería encontrarse una solución mundial para este problema desde la ONU. Desarrollar un plan para las zonas de procedencia de los inmigrantes.

Una de las cuestiones que son más relevantes y urgentes es la tremenda fragilidad de muchas de las personas que son acosadas inhumanamente con acciones vejatorias: desde violaciones, robos, hasta asesinadas, cuando no, fallecidas por hambre cansancio, o mil vicisitudes del tránsito: morir de sed, por las alimañas, serpientes, coyotes, etc. que lleva al hecho del viaje emigratorio, en donde situaciones de riesgo son más que evidentes y en donde desafortunadamente, las mujeres y la infancia, sufren el peor camino. Con llevando esta situación a una verdadera ruleta rusa emocional de desesperación, ansiedad, miedo, angustia, que a su vez se entrecruzan con esperanza, supervivencia, etc. Como recurso, que la propia psique ofrece, para poder subsistir en esa aventura tremendamente angustiosa.

Sin olvidar a los miles que mueren en el intento y de los que no se sabe, pues la clandestinidad, la ocultación, el trato con delincuentes, mafias etc. hace que ese dato sea imposible de conocer, es más que evidente que ante las dificultades que se están poniendo en todos los países del mundo, lo que es real y objetivo es que el que desea emigrar, emigra, aun a riesgo de su propia vida y en ello va incluida la infancia, cuántas madres vienen con sus hijos, cuántas embarazadas pasando por lugares inhóspitos se quedan en el camino sin saberse, como los desiertos, o el mar o en esas selvas impenetrables como el Tapón del Darién en Panamá; investigaciones recientes, muestran que a pesar de

todos los problemas que están poniendo los países iberoamericanos, se abren rutas para pasar por esa selva, calificada de impenetrable.

Según datos de la ONU, en 2018 murieron dos de cada 100 personas que intentaron realizar la travesía a través del Mediterráneo, 2.275 fallecidos frente a 113.482 migrantes que alcanzaron las costas (ACNUR, 2018).

El “Informe del desarrollo sostenible”, que comenta David Dorembaum (2019), en su trabajo, sobre este fenómeno, comenta que es difícil poder establecer una pedagogía única de acción cuando la sociedad receptora tiene diferentes criterios sobre la recepción del inmigrante, pues proyecta diferentes tonalidades de índole social frente a él, desde el que afirma : nos roban nuestros puestos de trabajo y afecta al mercado de trabajo y a las condiciones sociales del mismo o el que alega la carencia de posibilidad de comunicación por desconocimiento del idioma y por ello genera un rechazo de tipo afectivo y racista, u otros, que se sienten solidarios por el mero hecho de que son personas que tienen su propia dignidad , esta dicotomías ante el hecho inmigratorio impiden en demasía una pedagogía social eficaz y mínimamente general para unificar criterios y acciones.

### **Un serio problema: la infancia y su educación**

En este tenor debe cuidarse en especial el trato dado a la infancia, es cruel ver como hay países que separan a la niñez de sus padres o niegan la entrada en los países a todos sin distinción de edad o sexo. Como dato

impresionante muchas mujeres toman retrovirales para reducir el contagio de la SIDA durante su camino, a raíz del peligro de ser violadas.

Como puede observarse el fenómeno de la inmigración tiene múltiples facetas y enfoques y es obvio que en este mundo globalizado será un problema cada vez más acuciante, dada la nueva realidad de la globalización, y la situación catastrófica en que se encuentran muchos países de área iberoamericana, africana y de otras zonas del mundo con emigraciones masivas por racismos irracionales, recordemos las masacres de Ruanda en 1994 entre hutus y tutsis o la emigración forzada desde Filipinas, Camboya, Myanmar, Tailandia, Nepal, Taiwán, China y Oriente Medio.

Según la OIT, en 2015 ese flujo de personas era de 25,8 millones en el área Asia-Pacífico, y cerca de 17 millones provenían de los Estados árabes (Cervellera y Corraya, 2018).

Una de las situaciones que puede ayudar a la comprensión y distensión del fenómeno como tensión social, es que el sistema educativo de los países receptores trate este fenómeno como un elemento pedagógico social, con unas metodologías adecuadas para que los niños desde sus procesos de socialización escolar se les haga notar los valores que debe tener el ser humano como ciudadano de un mundo que tiende a la globalización, por ello creemos que la educación, el sistema escolar es clave en la concepción de la comprensión del proceso inmigratorio.

Hoy nuestra sociedad comparte espacios con diversas culturas y estos espacios hay que: construirlos de manera coordinada y buscando la aceptación global de esta nueva realidad social donde aparece un nuevo concepto, la multiculturalidad (diferentes culturas, distintos preadolescentes...), en esta situación hay que crear entre adultos y jóvenes puentes de comunicación buscando:

- Conocer y comprender su mundo,
- Educar en la autonomía y responsabilidad,
- Conseguir un marco de relaciones flexibles y dinámico,
- Verles como personas autónomas inmersas en procesos vitales de cambio,
- Ser cercanos y disponibles confiando en la evolución positiva ofreciendo respuestas, recursos, líneas de salida y orientación.

Hay pues, un trabajo educativo en los centros escolares desde los niveles infantiles hasta la enseñanza superior, ya que serán nuestros alumnos universitarios los que de adultos deberán transmitir esta nueva manera de convivencia social. (Torres 2008)

Debemos tener en cuenta que:

... el análisis del diferencial entre las zonas emisoras de emigrantes y las zonas receptoras no resulta eficaz a la hora de comprender las pautas migratorias de suma importancia. Si bien entre los países emisores y receptores de emigrantes hay notables diferencias de carácter

económico y pueden identificarse en ellos diferentes factores que favorecen la expulsión y la atracción de emigrantes, tales planteamientos no se muestran eficaces para comprender por qué los emigrantes tienden a dirigirse hacia determinadas zonas y no hacia otras que con frecuencia tienen unas condiciones similares; ni por qué no todos los países igualmente pobres emiten emigrantes de manera similar; ni por qué con frecuencia los emigrantes proceden de unas zonas determinadas dentro de cada país, aun cuando no haya elementos de carácter económico que expliquen la existencia de un comportamiento desigual. (Llevot, Torres, 2005. Pág. 19-20)

No solo como solución inmediata, que no es la tarea del proceso escolar, sino para una comprensión racional y óptima del problema y sobre todo para el correcto desarrollo del proceso de integración de la inmigración. En una socialización adecuada de este fenómeno acorde con la Declaración Universal de los Derechos humanos.

Los expertos no coinciden en el modelo que debe usarse para tratar esta situación, sí el modelo debe ser intercultural, multicultural, mono cultural, pluricultural aunque pueda parecer que hay diferencias cualitativas entre ellos en verdad es el fin cómo se maneja y se trabaja con la diversidad, la cual es compleja pues tienen una gran variedad de matices que vienen ofrecidos por lo que subyace en la persona humana, los sentimientos y el trato que se da a los que a su vez motiva conductas humanas de rechazo, de asimilación, de enfrentamiento de sumisión de

aceptación que proyectan a su vez inferioridad, superioridad, supremacismo, racismo, etc.

Una de las consideraciones que deben tenerse en cuenta en el tratamiento de la emigración es que el proceso emigratorio es un fenómeno muy complejo y que son muchas las motivaciones por la que una persona decide salir de su país, es decir de su ambiente, de su nido ecológico donde se ha desarrollado y las motivaciones pueden ser de las más diversas desde políticas, ideológicas a religiosas a económicas a familiares e incluso hasta delincuenciales y todas ellas, que son motivaciones personales, están sumidas en una colectividad, lo que hace muy difícil poder ofrecer una pedagogía social más o menos unificada, ya que al ser las motivaciones tan diversas impiden el poder desarrollar tratamientos colectivos globales, ello, sin contar el dramático hecho de que en la emigración hay emigrantes que son familias completas y en otros casos son solo un miembro de la familia . Actualmente se observa como hay muchos menores que también son emigrantes y que obviamente son un eslabón mucho más difícil de poder atender adecuadamente, cuando esta realidad se fomenta ,con la separación de padres, de hijos por razones de conveniencia política social en los países receptores, sin contar que ya son un número significativo de jóvenes menores de edad los que también emigran, con el consiguiente problema de ser captados por las mafias de toda índole, desde narcotraficantes a pederastas.

Aunque se diga en muchas ocasiones que el emigrante es el que tiene mayor fuerza psíquica y el que se arriesga para que su familia pueda recibir su ayuda si encuentra un mundo mejor, es difícil, ya que toda emigración conlleva situaciones de una alta tensión psíquica que afecta a la realidad esencial de la persona y cuestionaran su manera de existir afectándole demasiadas veces, hasta el punto de dejar de ser persona que pueda cumplir con sus valores personales y sociales. Aparecen una serie de peligros inherentes al proceso, como el hambre, el miedo, la angustia, la enfermedad que lo colocan en situaciones de estrés máximo impidiendo una realización objetiva de su deseo.

Pensemos lo que está pasando en los EE.UU con la política de exclusión de los inmigrantes sin papeles, a pesar de que ya están trabajando en los EE.UU, y son reconocidos como un aporte importante a la economía del país, y un eslabón de considerable importancia en la dimensión social, ya que muchos hacen los trabajos que los propios norteamericanos no quieren, otros cuidan la prole de las familias para que los padres norteamericanos tengan trabajo, etc.

La tensión producida por la política de expulsión ha hecho que miles de inmigrantes no salgan de casa con lo cual se ha roto el equilibrio social que se mantenía con los indocumentados que aportaban significativamente su granito de arena a la realidad socioeconómica del país.



Esta situación podría calificarse de injusticia legal para miles de personas que han nacido en los Estados Unidos los llamados “dreamers” y que ahora se les quiere expulsar.

No es cuestión de abrumar con cifras y datos, ya que la sensación emocional de todos es que la migración de personas es un hecho palpable, preocupante en todo el mundo, se mire desde cualquier punto cardinal, social y moral.

Europa a pesar de que se desea proyectar la sensación de que estamos invadidos, en verdad los datos estadísticos señalan que sólo llega entre el 3% o 4% de los flujos emigratorios nacidos en África (Leguinas, 2019). Ello demuestra que la problemática en Europa, no es la migración en sí misma sino al percepción emocional que se tiene por una gran parte de la población ya que juntando todos los migrantes que llegan a Europa no excede del 5% (Eurostat, 2019, p.4), por ello puede decidirse que el problema de la población europea es un problema de índole emocional, perceptivo que va muy unido a las sensaciones que ya Kahneman (2011) definió claramente en su obra de como la emoción rige las acciones y el pensamiento humano. No puede obviarse en la historia de la ciudadanía europea que ella ha sido en numerosas ocasiones una zona de emigración intensa, suecos, alemanes, italianos, irlandeses, noruegos, ingleses, españoles han emigrado masivamente en diferentes momentos de su historia, bien entre países de Europa o a otros continentes.

Estas situaciones que no se desean recordar, proyectan situaciones emocionales de muy diversa índole. Pongamos un ejemplo,

frente a la problemática presentada este año con el barco Open Arms (Brazos abiertos) el 39.1% de los encuestados afirmaban que lo habían hecho muy bien o bien. Mientras un 22% señalaba que lo había hecho mal o muy mal (Leguinas, 2019). Es una clara dicotomía, frente a la pregunta desarrollada por Sigma Dos, y ello se explicita en los medios de comunicación social, un dato escueto, simple Bien, Mal, pero para poderse hacer una opinión, habría que preguntarse, qué impulsa a madres embarazadas, madres con hijos pequeños, menores solos, jóvenes, adultos a salir huyendo y pasar mil calamidades hasta ser recogidos por el Open Arms. Son muchas preguntas las que se derivan antes de decir que es bueno o malo el recoger migrantes en el mar, hay demasiadas preguntas que no son hechas para definir porque se tiene esa sensación de, bien o mal, ante el hecho migratorio. ¿Por qué desean salir de sus países? las respuestas son muy diversas desde la violencia, la política a los tratos inhumanos de esclavismo, desde las guerras civiles a las hambrunas pavorosas, etc. Luego está el fenómeno de las mafias que controlan el tráfico hacia el mar y son los que según esté la cuestión política y los barcos, frente los países marítimos, salen un tipo de barcos de las más variados materiales, desde colchonetas simples, hasta barcos.

¿Quién decide y porqué, que salgan y en qué momento? sabiéndose que ellos están informados de las posiciones de los barcos que recogen esos “náufragos” al albur de las olas y los vientos del mar,

previa señalización de la ruta desde donde han salido las barcas, etc. que ellos mismos han proporcionado.

Hay muchos interrogantes y muchas aseveraciones que no se corresponden con la verdad objetiva de la cuestión, ya hemos comentado que no hay una invasión, que no es cierto que la mayoría sean musulmanes o islámicos, para asegurar la invasión que otros anuncian. Los datos oficiales ofrecidos por las autoridades españolas (CIS) señalan alrededor de un 2.7% de esa religión por ello no cabe hablar de invasión (Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS], 2019). Todas estas situaciones que estamos comentando obedecen más a cuestiones internas de los países europeos, que a la realidad propia de los inmigrantes, que lo único que les mueve es poder tener una vida mejor, son en demasiadas ocasiones los políticos europeos los que sesgan intencionadamente aspectos de la emigración, siendo que ellos deberían decidir si realmente quieren solucionar los problemas. ¿Por qué no se invierte en aquellos países donde muchas empresas europeas fomentan a gobiernos corruptos para que ellos extraigan materias primas y no generan empresas, fomentan la construcción de fábricas y complejos industriales para que esa riqueza procesada, pueda revertir en puestos de trabajo en esos países de origen?

Lo que es una realidad palpable es que desde el verano del 2018 España sigue siendo el país de Europa que recibe más inmigrantes que cualquier otro país europeo, con un aumento del 123% (Leguinas, 2019).

Se ha demostrado que un acuerdo con los países de origen, como es el convenio con Marruecos, la entrada de ciudadanía de ese país se ha ralentizado significativamente, cierto que del 16% de los inmigrantes extranjeros un 70% son marroquíes (Leguinas, 2019). La tasa que representan ante la población española es del 2.5% como máximo, esto se aclara para contrastar que esa debacle que en ocasiones se cita de una invasión, no es cierta. Según el INE en España la política de convenios con los países de origen de la inmigración da buenos resultados, y ello se observa que empieza a tomar cuerpo en la UE, según se connota por los movimientos del presidente francés Macron.

Por nacionalidades, la población extranjera más numerosa en España son los marroquíes (812.412), seguidos de los rumanos (669.434), británicos (249.015) italianos (227.912), chinos (224.372) y colombianos (206.413).

Para el 1 de enero de 2019, el 89,3% de la población de España (42 millones) son españoles y el 10,7% (5 millones) son extranjeros, un colectivo que no superaba esta cifra desde 2014. (“Migración Venezolana”, 2019)

Ello no es óbice para que se piense en que debe haber una política clara al respecto sobre todo educativa, viendo los problemas que ha habido en países como Francia con la “revolución de los banlieue” (Mora, 2013) en donde los jóvenes de tercera generación no logran ser

integrados en las sociedad de acogida, en este caso la francesa, quizás por ello se ha percibido una evolución del presidente Macron en los últimos tiempos.

En España se observa recientemente un aumento significativo de venezolanos que están acogiéndose a residir en España y cuya población sociológica tiene unas características muy distintas de los que hemos estado comentado, hablan el mismo idioma, muchos tienen un alto porcentaje educativo y bastante tienen recursos económicos

### **Algunas consideraciones finales.**

Se observa que las migraciones son, en este mundo globalizado, un fenómeno de clara influencia social en los pueblos que los reciben y una de las características sociológicas del mundo globalizado, que obligan a tomar decisiones que transforman el contexto social de las sociedad que las recibe, y que cambian la noción de que es ser “nacional” en un Estado, ya que muchos reciben ayudas sociales que los propios nativos no reciben dado las deficientes condiciones sociales de su existencia. De esta forma se crean serios problemas de motivaciones socio éticas, que fomentan una tensión social que da lugar a fenómenos que se creían extinguidos como racismo, xenofobia y populismo, cambiando así el tejido social y produciendo fenómenos sociales. Un ejemplo de este fenómeno, es la realidad canadiense de Quebec, donde la mayoría social no tiene el inglés o el francés como lengua materna, pero toman, una u otra, como lengua de intercambio social, sin que ello represente o

determine el ser “nacional” en razón del idioma que se hable, desfondando el criterio que es la lengua el vehículo de la nacionalidad.

Ello evidencia que el fenómeno migratorio está cambiando significativamente las sociedades, lo que podemos denominar el lienzo social y por ello está planteando significativos problemas éticos. Cómo que se defiende y se ejecuta una libertad total de movilidad de capitales pero no de las personas que producen la riqueza.

El fenómeno de la migración como fenómeno global tiene a su vez una deriva que se observa problemática y es que está limando la soberanía de los Estados y ataca aquello del derecho fronterizo de permitir entrar en un país. Cada vez son más las evidencias que eso se transgrede y aumentan los problemas derivados de esa entrada en el país y por ello cuestiona qué es “ser ciudadano” y a qué se tiene derecho en cuanto a los beneficios sociales.

También se ha observado, por las derivas que están aconteciendo con el “Brexit” del Reino Unido y los migrantes legales en los diferentes países de la UE. (De Lucas, 2004) las problemáticas legales que se producen en la legalidad de residir en los países y no se sea “nacional”, cuando se deciden aspectos sustanciales de las relaciones socio diplomáticas de pertenencia, o no a un “Unión” y se decide salirse sin valorar todos los efectos de la misma como es el caso de los residentes jubilados, los trabajadores extranjeros en otro país, etc.

Como puede observarse el edificio de derechos y deberes de la migración plantea serios problemas al mundo de los valores sociales y el ejercicio de los mismos. Por ejemplo en la UE es libre la circulación de ciudadanos por sus fronteras en el espacio Schengen, pero no para ciudadanos que no son comunitarios de la UE, pero en el momento que se sale de ella, los derechos adquiridos son cuestionados, es lo que en su momento llamó Habermas “el chovinismo del bienestar” (Palop, 2014).

Todo ello cuestiona cada vez más el concepto del “Estado/Nación” y quizás una punta de lanza sobre esta deriva sea el aumento de los populismo y del nacionalismo, planteándose una seria lucha por su pervivencia de la nación en un mundo cada vez más globalizado y en donde ya hay corporaciones que superan con sus recursos económicos a muchos “estados nacionales” y por ende, ellos, son meros actores de las decisiones corporativas que toman las empresas globalizadas

Se va caminando hacia un concepto de ciudadanía, que diera la impresión que más que ciudadanos con derechos, somos consumidores de derechos que las corporaciones del mercado nos ofrecen y los derechos inherentes a la ciudadanía estén en función del poder adquisitivo. Como puede derivarse de los estudios del filósofo ético social Carens (2002), cada vez más se observa como los derechos de los inmigrantes se ponen en cuestión porque no acaba de observarse su integración social al mercado como consumidores, pues se connota que no se demoniza a los migrantes pero si se hace hincapié en que los ilegales

no puede ser asumidos y deben ser devueltos a sus países de origen, ya que los pueblos y campamentos, miserias que se crean en los extrarradios de las ciudades o en la fronteras, atentan contra los derechos de ellos mismos por las condiciones de vida que llevan, atentando contra su propia dignidad como personas.

Se plantea así una visión dualistas enfrentada en cuanto a la migración por una parte la aceptación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en cuanto que son derechos inalienables que todos deben cumplir, sobre todo los Estados, y por otra parte estas disquisiciones de que la ilegalidad no puede subsistir en un estado de derecho social por su propia injusticia, y como no son ciudadanos nacionales, no se les puede atender debidamente como señala Soysal (2000) entre los derechos de los ciudadanos y los de los migrantes no legalizados que pueden minar los derechos sociales de los ciudadanos nacionales por falta de recursos para todos.

Para poder avanzar de una forma sistemática y acorde con todas estas tensiones que están produciendo el proceso migratorio, debe volverse a repensar qué papel está jugando en este proceso el sistema educativo el cual debería esforzarse en tener un sistema más equilibrado, ya que si es verdad, que “La escuela saca notable en acogida, pero suspenso en integración”, y así se señala:



La integración de los menores inmigrantes forma parte de los proyectos educativos de los centros. Hay aulas de acogida, atención especializada y acompañamiento a las familias para incorporarlas a la comunidad. Pero el choque cultural y la desigualdad de oportunidades entre nativos y extranjeros siguen patentes. Los resultados académicos son peores entre los alumnos de origen inmigrante y el abandono escolar, más alto. Los expertos abogan por un cambio de modelo hacia una educación intercultural, donde se incorpore la diversidad en el currículo y se combata la segregación dentro y fuera del aula. (Mouzo, 2019)

Es necesario todo un planteamiento pedagógico y didáctico de integración en el sistema escolar y también social, capaz de poder superar las barreras, las trabas, las dimensiones psicológicas que están insertos en el ADN de una cultura que siempre ha tenido miedo del diferente y del que no es como nosotros, señala Zizek (citado en Dorenbaum, 2019) “La clave no es tanto reconocernos en el extranjero, sino reconocer al extranjero en nosotros mismos”, si eso se lleva al sistema educativo y social de forma coordinada, habrá posibilidades que en el futuro el problema migratorio encuentre vías de solución.

Hace falta proveer al sistema educativo y social de recursos y marcos pedagógicos teóricos críticos, como señala en su obra Giroux (1992), para tratar esta problemática que no ha sido afrontada como la realidad del mundo actual necesita, que es haciendo frente a ese curricular oculto que tanto lesiona los intereses de una educación real objetiva y crítica que señaló abiertamente y que denunció Paulo Freire. Siempre se

ha hablado en el sistema educativo de eficiencia y necesidad, de logros y resultados pero no de solidaridad, comprensión e integración, se ignoran estos últimos principios y por ello la escuela cumple unas “necesidades” pero no otras y debe reconocerse que cada vez más la educación con el cambio del desarrollo de “competencias” está olvidando la enseñanza de valores éticos, qué si no, significa el abandono de las humanidades en el sistema escolar y el continuo esfuerzo de poner asignaturas con calzador para fomentar la “ciudadanía” y su cuestionamiento con la denuncia que es “adoctrinamiento” y se saca y se mete de los pensum y por ello no cuaja nunca un criterio permanente.

No se desean objetivos sino competencias, palabra cuya raíz es clara, no hace falta subterfugios para saber que es o para qué se desea la educación., ¿para formar ciudadanos o consumidores?

Emilio Lledó claramente ha expresado en diversas ocasiones la necesidad de la educación cuando se mezcla con otros sentimientos: "Creo que cualquier bandera entorpece. Lo que tenemos que tener es una bandera de justicia, de bondad, de educación, de cultura, de sensibilidad, de filantropía, otro sustantivo maravilloso de los griegos, el amor a los otros" (“32 frases de pensadores españoles”, 2019) quizás es momento de retornar esas filosofías para tratar el problema de la migración.

## Referencias

- ACNUR. (2018). Travesías Desesperadas. recuperado de: <https://www.acnur.org/5c5110f94.pdf>
- Bardet, C. (2 de agosto de 2019). La fractura de Europa. El País. En: [https://elpais.com/elpais/2019/07/31/opinion/1564598277\\_788242.html](https://elpais.com/elpais/2019/07/31/opinion/1564598277_788242.html).
- Carens, J. (2002). Inmigración y justicia. Isegoría, (26), 5-27. doi: 10.3989/isegoria.2002.i26.568
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2019) BARÓMETRO DE DICIEMBRE 2019, Estudio nº 3269. Recuperado de [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14479](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14479)
- Cervellera, B., Corraya, S. (19 de septiembre de 2018). Asia, continente de emigrantes: un desafío y una oportunidad para el mundo. recuperado de: <http://asianews.it/noticias-es/Asia,-continente-de-emigrantes:-un-desaf%C3%ADo-y-una-oportunidad-para-el-mundo-44973.html>
- De Lucas, J. (2004). Ciudadanía, extranjería y derechos. En AA.VV., Constitución y derechos fundamentales (pp. 379-407). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Dore, S., Rosenberg, R. (productores) y Wellman, W. (director). (1951). Caravana de mujeres [Cinta cinematográfica]. EU.: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Dorenbaum, D. (17 de febrero de 2019). Movimiento perpetuo. El País semanal. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2019/02/04/eps/1549302384\\_069516.html](https://elpais.com/elpais/2019/02/04/eps/1549302384_069516.html). Consultado: 01/06/2019.
- Duval-Adassovsky, N., Zeitoun, L., Zenou, Y. (productores) Nakache, O. y Toledano, E. (directores). (2014). Samba [Cinta cinematográfica]. Francia: Canal+, Gaumont, Korokoro, Quad Films, Ten Films, TF1 Films Production
- Eurostat (marzo 2019) Estadísticas de migración y población migrante. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics/es](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/es)
- Garcés, B. (2019). Fronteras espectáculo. CIDOB opinión. Recuperado de [https://www.cidob.org/publicaciones/serie\\_de\\_publicacion/opinion/migraciones/frontera\\_espectaculo/\(language\)/esl-ES](https://www.cidob.org/publicaciones/serie_de_publicacion/opinion/migraciones/frontera_espectaculo/(language)/esl-ES). Consultado: 11/09/2019

- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular.
- Global Compact for Migration. (2018). *Global compact for safe, orderly and regular migration*. Recuperado de [https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713\\_agreed\\_outcome\\_global\\_compact\\_for\\_migration.pdf](https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf). Consultado: 11/09/2019
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens. de animales a dioses: breve historia de la humanidad*. Barcelona: Debate.
- Hawks, H. (director y productor). (1948). *Río Rojo* [Cinta cinematográfica]. EU.: Monterey Productions.
- Instituto Nacional de Estadística. (11 de abril de 2019). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2019. Datos provisionales*. Recuperado de [https://www.ine.es/prensa/pad\\_2019\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/pad_2019_p.pdf). Consultado: 15/09/2019.
- Kahneman, Daniel. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Lacomba, J. y Falomir, F. (Eds.). (2010). *De las migraciones como problema a las migraciones como oportunidad. Codesarrollo y movimientos migratorios*. Madrid: Los libros de la Catarata. ISBN: 978-84-8319-506-2.
- Leguinas, J. (10 de septiembre de 2019). *Migraciones sin respuestas*. Periódico ABC. Recuperado de [https://www.abc.es/opinion/abci-migraciones-sin-respuestas-201909092330\\_noticia.html](https://www.abc.es/opinion/abci-migraciones-sin-respuestas-201909092330_noticia.html).
- LLevot Calvet, N. (coord.). (2005). *Inmigración y voluntariado*. Barcelona: Asociación Internacional del Voluntariado. ISBN: 84-8409-878-8.
- Macciras, S., Lorenzo, J. (productores) y Carlos, I. (director). (2006). *Un franco, 14 pesetas* [Cinta cinematográfica]. España: Adivina Producciones.
- Makhmalbaf, M. (director y productor). (2001). *Kandahar* [Cinta cinematográfica]. Irán: Ebrahim Ghafari.
- Mann, A. (director y productor). (1952). *horizontes lejanos* [Cinta cinematográfica]. EU.: Universal International Pictures.
- Mann, A. (director y productor). (1954). *Tierras lejanas* [Cinta cinematográfica]. EU.: Universal pictures.
- Migración venezolana en España registra el mayor crecimiento entre extranjeros. (11 de abril de 2019). Deutsche Welle. recuperado de <https://p.dw.com/p/3GcDi>.

- Mora, M. (30 de junio de 2013). Viaje al corazón de la “banlieu”. El País semanal. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2013/06/27/eps/1372354945\\_948775.html](https://elpais.com/elpais/2013/06/27/eps/1372354945_948775.html). Consultado: 16/09/2019.
- Morales, J. (productor) y Olivares, G. (director). (2007). 14 kilómetros [Cinta cinematográfica]. España: Explora Films.
- Mouzo, J. (8 de abril de 2019). La escuela saca notable en acogida, pero suspenso en integración. El País. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2019/04/07/actualidad/1554651064\\_681783.html](https://elpais.com/sociedad/2019/04/07/actualidad/1554651064_681783.html). Consultado: 15/09/2019
- Naciones Unidas. (s.f.). Migración. Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/>.
- Naciones Unidas. (2018). Informe de los objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-es.pdf>.
- Noticias ONU (17 de septiembre de 2019). La cifra de migrantes internacionales crece más rápido que la población mundial. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462242>.
- Palop, M.E. (23 de mayo de 2014). El exclusivo club de los ciudadanos europeos. El Diario. Recuperado de [https://www.eldiario.es/zonacritica/exclusivo-club-ciudadanos-europeos\\_6\\_263233711.html](https://www.eldiario.es/zonacritica/exclusivo-club-ciudadanos-europeos_6_263233711.html). Consultado: 20/09/2019.
- Quemada-Díez, D. (director). (2013). La jaula de oro [Cinta cinematográfica]. México: Animal de Luz Films, Kinemascope Films, Machete Producciones.
- Raghavan, C. (2004). Globalización y movimientos migratorios. Alternativas Sur, 3(1), 27-36. Recuperado de <https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Cohesi%C3%B3n%20Social/RAGHAVAN,%20Chakravarthi,%20Globalizaci%C3%B3n%20y%20migraciones%20.pdf>
- Refugiado. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 19 de septiembre de 2014, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Refugiado>.
- Rosignon, C. (productor) y Lioret, P. (director). (2009). Welcome [Cinta cinematográfica]. Francia: Nord Ouest Production, France 3 Cinéma, Studio 37, CRRAV.
- Smith, B. (productor) Ford, J., Henry, H. y Marshall, G. (directores). (1962). La conquista del Oeste [Cinta cinematográfica]. EU.: Cinerama Releasing Corporation.

- Soysal, Y.N. (2000). Citizenship and Identity: Living in Diasporas in Post-War Europe?. *Ethnic and Racial Studies*, 23(1), 10-25.
- Torres, M. C. (noviembre de 2008). La dimensión ciudadana de la educación superior. Educación y ciudadanía: XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 10-12 de noviembre de 2008. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart. ISBN: 978-84-96887-23-7.
- Unión Europea. (26 de octubre de 2012). Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C326. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:326:FULL&from=ES>  
doi: 10.3000/19770928.C\_2012.326.spa
- Treinta y dos frases de pensadores españoles. (8 de noviembre de 2019). *Revista ICON*.  
En: [https://elpais.com/elpais/2019/11/07/icon/1573127343\\_103895.html](https://elpais.com/elpais/2019/11/07/icon/1573127343_103895.html).
- Valero, L. F. (12 de julio de 2019). El viaje definitivo: una historia interminable. *Revista Factum*. Recuperado de <https://www.revistafactum.com/viaje-definitivo-historia-interminable/>. Consultado: 20/09/2019.
- Yellen, L., Ramsay, L. (productores) y Schaefer, G. (director). (1979). *La aventura del Mayflower* [Cinta cinematográfica]. EU.: Szygzy Productions



## El espíritu del dinero

Manuel A. Jiménez-Castillo<sup>15</sup>

### Resumen

El dinero alcanza su grado de madurez allí donde se convierte en fin en sí mismo. Es en el interés donde el dinero deja de ser simplemente medio de cambio para convertirse en valor universal. Solo así el mercado financiero alcanza su expresión más elevada como determinante en el progreso económico y social. La desigualdad de ingresos dificulta el proceso de bancarización en los países menos desarrollados debido a los elevados costes de información y garantía. Las microfinanzas se presentan como alternativa capaz de satisfacer un mercado informal a través de un mecanismo de capitalización de la confianza entre prestatarios y prestamistas.

**Palabras clave:** desarrollo, desigualdad, dinero, microfinanzas, pobreza.

---

<sup>15</sup> Doctor en Economía, Universidad Católica de Pereira. ORCID; 0000-0002-4450-9779, Correo electrónico: antonio.jimenez@ucp.edu.co



## La ciencia del dinero

El objeto último de las finanzas radica en una razonable comprensión de que los medios económicos son fines para sí mismos y que los intercambios solo cumplen su labor cuando son fundamento de progreso y bienestar (Jiménez-Castillo, 2016). Su campo compete al estudio objetivo del dinero como entidad que se vale de sí misma. Solo así adquiere su condición científica *de logos*. Con Aristóteles el papel del dinero recoge toda una tradición que ve en él una fuente secundaria de valor; “He ahí por qué ha recibido el nombre de moneda (nómisma), puesto que no es por naturaleza sino por uso (nómos=uso, convención y también ley) y depende de nosotros cambiarla y hacerla volver inútil” (Ét. A N., V, 5, pp, 218-219). No es sino virtud para otras cosas, es decir, medio de cambio. No parece residir en ella ningún valor intrínseco. La censura crematística –la corrección del dinero como simple depósito de valor- impide desplegar todo lo que en ella es condición de verdad y espíritu independiente; es decir, un valor que se sabe para ella mismo y no para un objeto independiente. Su condición de patrón de pagos impide el uso natural del interés allá donde no se consuma separación clara entre *propiedad y uso*. Así, no se podrá vender un pedazo de tierra ni los frutos de su uso porque caería en una desigualdad contra-natura;

“...justamente es detestada la usura, siendo la posesión un efecto del dinero y no usándose para los fines por los que fue obtenido, El dinero nació para los intercambios; la usura lo multiplica, y por esta propiedad suya se le dio su nombre. Los hijos son muy similares a sus

progenitores; y la usura es moneda salida de la moneda. Así que también eso es una ganancia muy contraria a la naturaleza” (Política, p.21).

Solo con la distinción entre propiedad y uso irrumpe el interés y con ello los instrumentos financieros tales como la letra de cambio y el cheque. Reforzado por la figura del notario se nutren los intercambios comerciales y con ello el entendimiento de que todo interés no es más que el precio de disponer en el ahora lo que en su condición natural está reservado a un porvenir.

Pero llegar a esta comprensión requiere un esfuerzo natural unido a unas condiciones materiales que estimulen la intuición y finalmente la ordenación de un futuro sostenido bajo las leyes del ahora. En las primeras fases del desenvolvimiento económico, todo es inmediatez. La pobreza es presente absoluto, pura emergencia, sustraída de toda distinción entre disposiciones ajenas y propias. La falta de acumulación de capitales convierte todo préstamo en crédito improductivo. Su habilidad se resuelve en necesidades inferiores sin facultad auto-reproductiva. Véase, sino como buena parte de la masa crediticia en países pobres se concentra en la reproducción de bienes fatuos carentes de esa habilidad para multiplicar el ahorro y la industria; “there are many instances where (financial) investment options with very high rates of returns (in por economics) do not seem to be taken advantaged of” (Banerjee y Duflo, 2005). El cálculo económico se resiente ante la

pobreza que en su afán aspira a gobernar un mundo de necesidad frente al del civilizado interés.

Esta percepción del mundo domina el invierno de la historia. La censura al interés de los padres de la Iglesia alcanza su cénit con las tesis de santo Tomás “recibir usura por el dinero dado en préstamo es de suyo injusto” (Suma teológica, p.476) donde solo la normalización de la propiedad abrirá puertas al mundo financiero. La negación de todo interés se consuma con la eliminación del precio al dinero pues lo que sirve como instrumento de intercambio no puede asumir un estatuto económico *per natura*. El dinero es un universal concreto que se trueca por todo excepto por sí mismo. Censurables son, así, los pagos a una sustancia extraña a toda mercancía que ni se vende ni se compra. La falta de independencia exige acomodar los ritmos económicos a la doctrina eclesíástica y en ello la tradición escolástica hace un esfuerzo único en distinguir la usura de la naturaleza productiva de los intereses comerciales.

Pero las cosas van cambiando y lo que resulta evidente para una conciencia apegada a una existencia material se hace insuficiente cuando se eleva. Que el dinero carece de valor intrínseco como nos recuerda san Mateo 25:14-30 “(...) si se entierra en el suelo no produce ningún beneficio” se hace insuficiente para una humanidad que ha puesto sobre el trueque el gobierno de las pasiones más comprometidas. Con la llegada de la letra de cambio el mundo comienza a reconocer lo que solo es evidente para una sociedad avanzada. Basada en el intercambio favorece

la solidaridad entre sus miembros regando de prosperidad y conduciendo pacíficamente los intereses de todos. Evidente para Montesquieu el comercio se constituye como apaciguador de pasiones litigantes, ganando en fuerza simbólica y en la confianza de lo que es útil para todos; el efecto del comercio son las riquezas, la continuación de las riquezas, el lujo; la del lujo, la perfección de las artes" (Montesquieu, p:134). La falta de respaldo metálico no dañará su valía pues ha comprendido que su fuerza radica en resolver necesidades transitorias y conducir las pasiones hacia la frugalidad y la experticia. El dinero se va ajustando a principios de racionalidad económica garantizado por la legitimidad del interés y el empeño efectivo en actividades onerosas. Cuando el dinero deja de ser un instrumento que convoca a las necesidades inferiores cristaliza en voluntad intersubjetiva y estimula rendimientos crecientes. Entonces el cálculo revierte en una virtuosa actitud profesional y la figura del contable testimonia la inauguración de una ciencia del dinero.

El ejercicio financiero transita de ser ánimo para la codicia a ser alimento para la virtud civil. Una presencia abierta del mercado asume que todo acuerdo entre oferente y demandante requiere de maestría inter-partes. Solo el experto en necesidades ajenas sobrevive al mundo de la competencia que lubricado por las finanzas, acelera y reproduce beneficios y disposiciones (Escohotado, 2008). Pero extraer dones sociales de las finanzas y no lúgubres caminos de enriquecimiento –como

ocurre con el sistema financiero informal- exigirá reformular en mayúsculas la conciencia de los pueblos.

Ya con la resolución de las necesidades se distingue, en notable obra de la moral, aquellas satisfechas desde los primados del vasallaje con las dispuestas desde la inteligencia y la creatividad. Pero entonces, ¿por qué goza de tan mala fama el mundo de las finanzas cuando su origen resulta de un ejercicio libre del espíritu? La respuesta debe buscarse probablemente en el modo en que se distribuyen socialmente los goces de ese logro. Siguiendo lo apuntado por Fustel de Coulanges las finanzas ponen a la gente en su sitio de una manera muy particular; por una combinación de suerte y tenacidad. El mercado financiero va resolviendo la condición social de los agentes económicos guiado por los principios del cambio y la incertidumbre. Por eso, el mundo que emerge con las finanzas termina siendo uno donde la estabilidad y predecibilidad de la vida segura del esclavo se disuelve tras la inseguridad que proporciona la competencia libre. Por este motivo, el sistema financiero vence sin convencer(,) pues es en él característico perjudicarnos como individuos a la vez que nos promociona como masa social. Generando una aflicción emotiva de tintes neuróticos *consigue que todos nos sintamos más inseguros y perjudicados en un mundo cada vez más próspero.*

Las finanzas estimulan las relaciones mercantiles y estas fortalecen el espíritu de la competencia. Obrando a partir de un mecanismo de destrucción creadora que apuntara Schumpeter fuerza un mejoramiento humano general desde el perjuicio particular de cada uno de sus

protagonistas “la competencia es sana mientras no te ocurra a ti” (Stiglitz, 2001). Así, las sociedades se reconcilian progresivamente desde la prosperidad a partir de sujetos atormentados que andan sometidos a la lucha constante por el reconocimiento. Esta paradoja podría explicar esa desazón del que vence sin convencer y que, en últimas, nos pone como individuos ante el reto de digerir todo este siglo y medio de espectacular dicha.

### **Pobreza y Finanzas**

Las finanzas favorecidas por su condición social nunca son causas del progreso, y sin embargo, participan solidariamente en su consecución y sostenimiento. No es *desde* las finanzas, aunque sí *con* las finanzas donde el mercado multiplica sus externalidades positivas conquistando allá donde participa (con otros determinantes (educación, salud, etcétera) mitigar la pobreza y reproducir oportunidades (Stiglitz, 2018). El progreso material se refina curtido desde aquello mismo que lo denosta; es decir, *expande oportunidades a la vez que concentra beneficios*. El mercado se nutre a partir del movimiento; esto es, del cambio, por lo que a toda acción le sobreviene siempre una reacción igual y contraria. Todo beneficio de la competencia exige como al dios Saturno devorar a sus propios hijos. A fin de cuentas la competencia es un intento frustrado de aspiración al monopolio; recuérdese que en competencia perfecta nadie compite.

A la luz de estas paradojas, nos topamos con un hecho que no por razonable resulta ser fascinante; la reducción mundial de la pobreza ha supuesto un incremento de la desigualdad social; “...several studies that measure inequality over the whole distribution and use either cross sectional household survey data or measures of combined inequality between countries and within countries show widening inequality since around 1980” (Wade, 2004:579) y esto último, la prueba de que con todo el mundo progresa (Wolf, 2014). El mejoramiento se encuentra instalado precisamente en ese mismo sentimiento de desafección que alimenta la preocupación. En ciencias sociales, contrario a otros saberes y prácticas, es de recibo observar lo que no funciona para deducir sus primeras causas. Empero, un mundo cada vez menos pobre y más desigual supone retos relevantes para las finanzas el apostar por su papel pacificador. Porque superada la primera fase de escasez, no es una igualdad de recursos lo que apremia, y sí una igualdad en la *capacidad de acceso* al sistema financiero (Sen, 2008; 2002). Solo en esto último las finanzas satisfacen ese rol de agente más eficiente entre necesidades presente y futuras. Véase sino como el sistema financiero consigue ordenar de modo prosaico aquello que se tiene y no se necesita con lo que se necesita y no se tiene. Esto multiplicado por la infinidad de interacciones lo dota de un servicio superior y de una fuente de estima incontrovertible.

La desigualdad *entre* países pero sobre todo *en* los países afecta preponderantemente la capacidad de acceso. Allí donde impera la asimetría el precio del dinero deja de medirse en función de su escasez natural. La desigualdad entre los extremos dificulta la adecuación de los

deseos individuales a una política que garantice el respeto por la propiedad y una higiénica red de garantía jurídica. Sin ambos, los derechos de garantías se igualan a un sobrecoste de financiación. A ello añádase los efectos que arrastra sobre el desenvolvimiento de las relaciones informales de producción. La desigualdad es distancia entre agentes y esto anticipa la conformación de barreras en forma de costes de información, de control, y finalmente de liquidez y diversificación; “la desigualdad de ingresos dinamita las posibilidades de expansión del mecanismo financiero distorsionando por medio de unos tipos de intereses desajustados a la función de riesgo y rentabilidad lo que dificulta el adecuado proceso de bancarización en los países más desiguales” (Jiménez-Castillo, 2015). El estrangulamiento en la base crediticia para buena parte de la población mundial convierte la deuda en un instrumento de extorsión y servidumbre allá donde debiera cumplir funciones productivas (véase sino los casos de suicidio en el noroeste de la India documentados de modo recurrente en la última década).

Solo la deuda que se encamina a fortalecer el progreso individual y colectivo es una deuda legítima pues el que recibe está en condiciones de devolver sin mermar patrimonios propios. La prosperidad se hace fecunda consintiendo que prestamista y prestatario no se vean ahogados por unas condiciones de reparación inasumibles. Apelando a la gracia de un acceso al crédito favorable se resuelve lo que de virtuoso tiene restituir lo ajeno sin restar en lo propio (Yunus, 2008). El punto clave brota de la



libertad (como capacidad) que cada uno atesora para decidir o no sobre la conveniencia y necesidad del servicio vigente; o en otras palabras, sobre el conjunto de posibilidades con las que el individuo cuenta para poner en conveniencia sus oportunidades con su disponibilidad patrimonial. No es tanto la posibilidad para solicitar un servicio financiero, sino la adecuación de este al motivo necesario que le exigen sus inclinaciones más naturales; es decir, que el sistema financiero contribuya a la expansión de las libertades personales y no ha engrasar la maquinaria financiera. Si las condiciones exógenas no son, en tal caso, las dispuestas a prevenir la carencia y la sumisión cualquier producto financiero que se precie no será otro que causa de falencias y arbitrariedades.

### **Micro-finanzas**

Entre tanto, llama la atención la irrupción de los servicios micro-financieros en buena parte del mundo en desarrollo. Con los trabajos experimentales de M. Yunus, un economista bangladeshí fundador del banco de los pobres “Grammer Bank”, se creyó firmemente y sin más pruebas que algunos casos aislados, que los pobres son pobres por la falta de acceso al sistema financiero. Pero vacunados ante tales simplismos es sobre todo la capacidad para acceder y no el acceso mismo lo que marca la diferencia entre prosperidad e indigencia y solo expandiendo las facultades humanas (educación, sanidad, etcétera) se liberan las finanzas de una deuda no sostenible. El mero acceso a recursos financiero carece por naturaleza de ánimo para obrar en función

de las ocasiones que brinda el servicio de mejora en la vida de los más pobres. Un bien financiero puede cumplir las veces de inversión productiva cuando a la inteligencia económica le suceden disposiciones de tiempo y fortuna. En cambio, se ejecuta como gasto improductivo cuando la emergencia propia de la carestía torna barrera infranqueable al provecho. Sostenido en este carácter ambivalente, el sistema micro-financiero ha fomentado una contradicción de fondo *double bottom line* donde la función social queda hipotecada por principios de racionalidad y sostenibilidad financiera. Su vocación eminentemente social choca con su realismo operativo.

(...) el binomio pobreza/sostenibilidad ha generado dos modelos contradictorios bien asentados en la teoría micro-financiera. Una contradicción que muestra claramente a nuestro juicio la imposibilidad del marco minimalista, pues si la micro-financiación consigue reducir la pobreza entendida parcialmente como un incremento de la renta individual, la cuestión de la sostenibilidad quedaría claramente resuelta. Desde esta apreciación, el surgimiento de un modelo de “autosuficiencia financiera” frente a otro de pobreza” no sería más que la certificación de una evidente imposibilidad empírica (Jiménez-Castillo, 2015:32).

Es del todo innegable para una mente clara que si el acceso al crédito resolviera los problemas de emergencia económica la sostenibilidad de las instituciones microfinancieras quedaría asegurada, pues no existe mayor prueba del éxito para un crédito que reponerlo sin

perjuicio. Sin embargo, que la literatura académica se haya nutrido a partir de ese conflicto prueba que toda estrategia minimalista está abocada al fracaso, o en otras palabras, que la micro-financiación consigue solo y a duras penas mejorar el nivel medio de ingresos de los micro-prestatarios pero nunca alcanza un estado tal que los ponga a salvo de la escasez y la sostenible reposición de las deudas contraídas. Las pruebas empíricas solo corroboran lo evidente. Las más de 300 evaluaciones de impacto conducidas desde el MIT revelan un efecto indefinido si bien débil en los niveles de ingreso familiar para aquellos beneficiarios cuyos niveles de renta se sitúa muy por debajo de la media de los países subdesarrollados. Solo allí, tras umbrales tolerables de bienestar el impacto se repone y democratiza (ver en G.C.A.P, 2002; Hossain y Jauncey, 1989).

## Conclusión

El mundo de las finanzas ha puesto en conexión mercados equidistantes dando validez y vitalidad a las relaciones mercantiles. Los éxitos compartidos han sido inmensos se mire por donde se mire (solo la pobreza en el mundo ha caído en más de un 80% desde 1970) y con la nueva revolución tecnológica la movilidad de capitales otrora limitada al espacio geográfico sobrevuela sin límites la economía virtual. Las crisis financieras han sido y serán cada vez más recurrentes aunque menos devastadoras, pues es propio de la experiencia domesticar dolores históricos. El carácter ambivalente es consustancial a la vida misma, y el dinero como producto de la conciencia intersubjetiva no está exento de estatutos. En este sentido, la incertidumbre financiera es el precio que la

civilización contrae por las infinitas posibilidades que la ciencia del dinero brinda a la hora de cuadrar las disponibilidades presentes y futuras con las necesidades de todos. En última, y he aquí la gracia que despliega las finanzas en esta fase mundial, se halla su facultad más elaborada para revertir la potencia en acto productivo. Relacionando compromisos e inclinaciones de un modo que solo el voluntario flujo de intereses personales sabe hacer, multiplica de modo exponencial el universo material aproximando en su medida el paraíso celestial a la tierra.

## Referencias

- Aristóteles (1998) *Política*. Gredos: Madrid.
- Aristóteles. (2014) *Ética a Nicómaco*. Gredos: Madrid.
- Banerjee A y Duflo E. (2011) *Repensar la pobreza. Un giro radical en la lucha contra la desigualdad*. Ariel: Madrid.
- Escototado, Antonio. (2008) *Los enemigos del comercio. Una historia moral de la propiedad*. Espasa: Madrid.
- Hossain, M.A. and Jauncey, K. (1989) "Nutritional Evaluation of Some Bangladeshi Oil Seed Meals as Partial Substitutes for Fish Meal in the Diets of Common Carp, *Cyprinus carpio* L". *Aquaculture Research*, 20, 255-268.
- Jiménez-Castillo, Manuel A. (2015). "Minimalismo y microfinanzas: crónicas de un colapso anunciado" *Revista Argos* (32)63, pp.103-123.
- Jiménez-Castillo, Manuel A. (2016). "Amartya Sen frente al espejo social de la libertad. Límites al enfoque de las capacidades individuales". *Revista Internacional de Sociología*, 74(3), pp.1-13.
- Santo Tomás. (2006). *Suma Teológica*. Biblioteca de autores cristianos
- Sen, Amartya (2002). *El desarrollo como libertad*. Paidós: Barcelona.
- Sen, Amartya (2008). *La idea de la justicia*. Taurus: Madrid.

- Stiglitz, Joseph (2001). El malestar de la globalización. Taurus: Madrid.
- Yunus, Muhammed (2008). Hacia un mundo sin pobreza. Editorial Andrés Bello. Caracas.
- Wade, Robert H. (2004). “Is globalization reducing Poverty and Inequality?” World Development, (32)4, pp.567-589
- Wolf, Martin (2014). Shaping Globalization. IMF Working Paper: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2014/09/pdf/wolf.pdf>

## Conversaciones generativas: miradas desde la emoción para conversar

Gonzalo Tamayo Giraldo<sup>16</sup>

### Resumen

El presente artículo propone que las conversaciones generativas tienen por principio hacer consciente la creación colectiva, puesto que parte de propósitos comunes, de flexibilidades discutidas y de reflexiones-sentires profundos que al unísono buscan ética y responsablemente el bien común. Supone la conversación generativa liberación, reflexión-acción y creación que puestas en marcha en la vida cotidiana emancipan los lenguajes y por tanto la acción misma de las personas que las realizan. Conversar generativamente involucra tanto la transformación particular como la transformación del colectivo social, dando lugar a dinamismos sociales que gestan sanas convivencias,

---

<sup>16</sup> Ph. D en Psicología; profesor Universidad de Manizales, Caldas-Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6989-3271>, Correo electrónico: [gotamayo@umanizales.edu.co](mailto:gotamayo@umanizales.edu.co)

reflexiones sobre el estar siendo, vínculos saludables, toma de conciencia y construcción integrada para el buen vivir.

Así las cosas, la toma de conciencia de sí es la salida mejor para regresar al sí mismo y acoger con entendimiento y acto lo que el mundo es en conversaciones, relaciones y acogidas, pues lo que se puede interiorizar con sentido será devuelto al mundo con respeto, sabiduría y un pensar-sentir colectivo. conversar generativamente con otros requerirá de fuerza amorosa, desarrollo moral y autonomía.

**Palabras clave:** conversaciones generativas, conciencia, bien común, buen vivir, emoción.

### **Primera Hipótesis.**

- **La emoción fundamental para conversar: la mirada de Gaston Bachelard**

Violaine (ciega): Oigo...

Mara: ¿ Qué oyes?.

Violaine: las cosas existir conmigo.

El matiz es aquí tan profundo que deberíamos meditar largamente sobre un mundo que existe en lo profundo por su sonoridad, un mundo donde toda la existencia sería la existencia de las voces. La voz, ser frágil y efímero, puede dar testimonio de las más fuertes realidades. Adquiere, en los diálogos de Claudel – encontraríamos con facilidad muchas pruebas de ello – las certidumbres de una realidad que une al hombre y

al mundo. Pero antes de hablar, hay que oír. Claudel fue un gran perito en el arte de escuchar. Gaston Bachelard (1994)

A partir de nuestra experiencia en el arte y ciencia del conversar, hemos propuesto llamar conversar liberador, a aquellas conversaciones reflexivas que resultan en la disolución de conversaciones personales que justifican los sentires, conscientes e inconscientes, de autodepreciación que conservan el dolor íntimo de vivir sin respetarse y sin amarse así mismo. Humberto Maturana (2015)

En un especial para la televisión francesa en el que entrevistaron a Gastón Bachelard en diciembre de 1961, menos de un año antes de su muerte, le preguntaron si le gustaba que le llamaran maestro, a lo que Bachelard respondió, con ademanes algo nerviosos: “Para nada, llámeme Gastón Bachelard o Bachelard, no maestro. Soy un hombre absolutamente libre”.

El calificativo, que indiscutiblemente merecía, lo entendió como un ancla al mundo, un ancla que no le dejaba moverse por las fronteras de su pensamiento, su sentimiento y su imaginación. La experiencia de libertad es la expresión de una vida vivida en los escenarios de las



imágenes, las ensoñaciones y la libre escritura de sus libros<sup>17</sup>, una vida vivida en “toma de conciencia” permanente.

Esta distancia, sin embargo, nunca lo alejó de la vida cotidiana, de la vida material, pues al vivir en un pequeño departamento al final de sus días en París reveló su coherencia con su obra, con su idea de sosiego expansivo y sobre todo con su idea sobre la conciencia y el instante. Así que Bachelard (2002) afirma:

Por lo demás, cuando bajo la inspiración Roupnel queremos ejercitarnos en la meditación del instante, nos damos cuenta de que el presente no pasa, pues un instante sólo se deja para encontrar otro ; la conciencia es conciencia del instante, y la conciencia del instante es la conciencia: dos formulas éstas tan cercanas que nos colocan en la más próxima de las reciprocidades y afirman una asimilación de la conciencia pura y de la realidad temporal. Una vez presa en una meditación solitaria, la conciencia posee la inmovilidad del instante aislado. (p.46)

---

<sup>17</sup> En un apartado bellísimo de “La poética de la ensoñación” Bachelard (1994), al referirse a la lectura y los libros, dice: “¡Cuántos beneficios nos deparan los nuevos libros! Quisiera que cada día me cayesen del cielo a canastadas los libros que expresan la juventud de las imágenes. Este deseo es natural. Ese prodigio es fácil. ¿Acaso, allá arriba en el cielo, el paraíso no es una inmensa biblioteca?... primero hace falta una buena gana de comer, de beber y de leer. Hay que tener deseos de leer mucho, de seguir leyendo, de leer siempre ... Así, desde la mañana, delante de los libros acumulados en mi mesa, le hago al dios de la lectura mi plegaria de lector devorante: “nuestra hambre cotidiana dánosla hoy” (p. 47-48).

De esta manera, el Bachelard filósofo, le entrega a la psicología de la conciencia una opción, la de trascender vía imaginación y emoción el dualismo abigarrado que la ha caracterizado. Al beber la psicología de una conciencia no dividida, no bicéfala, la obliga a entenderla más allá de los límites experimentales, de las cuantificaciones verificacioncitas, lo que hace que la conciencia sea en el tiempo (instantes) y el espacio quien permite la creación de un mundo íntimo más consciente y por ende un mundo exterior más humanizado.

Esto no indica una conciencia de todo en todo, se sabe que el inconsciente es parte crucial de la acción humana, no obstante, para Bachelard es la conciencia el fundamento de la posibilidad de ser y es en el hábito donde el ser humano encuentra su expresión. Una persona no es por lo que desconoce de sí, sino por lo que conoce y expresa de sí. Dejemos que Bachelard (2002) indique esta cuestión con un poco más de claridad:

Los seres se transmiten su herencia mediante el pensamiento oscuro o luminoso, mediante lo que se ha comprendido y sobre todo mediante lo que fue querido, en la unidad y en la inocencia del acto. Todo ser individual y complejo dura así en la medida en que se constituye una conciencia, en la medida en que su voluntad se armoniza con las fuerzas subalternas y encuentran ese esquema del gasto económico que constituye un hábito. Nuestras arterias tienen la edad de nuestros hábitos. (p. 67)

En Bachelard, entonces, la conciencia se funda en la dialéctica no superable del adentro y el afuera, y es no superable porque descubrir los límites, las fronteras del *dentro-fuera* del psiquismo es ya una limitante. ¿Cómo estar afuera totalmente cuando se siente un intenso dolor por la pérdida de algo o alguien? En la intimidad, el dolor es sentido con intensidad y en la soledad el sentir adolorido es contundente, pero ¿es un dolor completamente desligado del afuera? ¿Es un exterior completamente distinto del sentir adolorido? La paradoja del dualismo de la conciencia es su necesaria superación, pues, para comprender la fuerza del encuentro sujeto-alguien es preciso detenerse en lo que surge de la relación y no en sus elementos.

Si se desplaza la intensidad psíquica solamente hacia el sujeto, habrá que soportar la fuerza narcisista destructora, y si, por el contrario, la intensidad está totalmente dirigida al mundo, habrá que soportar la alienación que significa pérdida de sí. ¿Qué emerge entonces? ¿Qué aparece? ¿Qué hace presencia? La relación, el vínculo, el entre-nos, es allí donde la conciencia bachelardiana tiene sentido. Dado que, lo por crear en el mundo actual, son las nuevas formas de relación con el otro; la mayoría de nuestras relaciones son por contrato, por cortesía, por convención, por interés y no por vínculos.

El vínculo está en las historias inéditas, en las historias no contadas, en las historias que se temen contar, por rechazo, por miedo. El vínculo no es otra cosa que el encuentro genuino de las historias personales e íntimas que han constituido la fuente principal de la co-

existencia. El mundo es una co-creación histórica hecha por los vínculos que han emancipado los entre-nos.

Así las cosas, la propuesta de Bachelard es hacer que la relación sujeto-otro, que en él es complementariedad, sea atravesada por la urgente necesidad de imaginar creativamente a través de la ensoñación y la poética, no para buscarles razones o causas, sino más bien –y esta es su fenomenología esencial– para encontrar en la imagen, tal como ella es, una propiedad del sentir que libera el psiquismo cuando éste intenta repetir para sí la creación poética, la palabra emocionada que ha *repercutido* y que por tanto lo ha transformado.

La repercusión permite una implicación íntima con lo que se escucha, con lo que se ve, con lo que se lenguajea. Un poema, por ejemplo, no es solamente escuchado, es hablado, es sentido como propio. Repercute. En la repercusión, se da una transformación del ser, el sujeto atravesado por la repercusión de un poema escucha ecos de su propia vivencia. Es un “poema espejo” que advierte la necesidad del cambio o la satisfacción de la transformación. La repercusión es entonces terapéutica; es conciencia de sí a través de la sensibilidad de lo que se crea; es ponerle emoción originaria al acto de decir lo que se siente; es una imagen emocionada que ha tocado las profundidades del psiquismo antes que su superficie. *La repercusión es una toma de conciencia.* La repercusión es una conversación generativa que emociona al ser.

Bachelard (1997) lo expresa de la siguiente forma:

Esta imagen que la lectura del poema nos ofrece, se hace verdaderamente nuestra. Echa raíces en nosotros mismos. La hemos recibido, pero tenemos la impresión de que hubiéramos podido crearla, que hubiéramos debido crearla. Se convierte en un ser nuevo en nuestra lengua, nos expresa convirtiéndonos en lo que expresa, o dicho de otro modo, es a la vez un devenir de expresión y un devenir de nuestro ser. Aquí, la expresión crea ser. (p 15.).

Es una conciencia de la exageración de la imagen que llega al psiquismo, la capacidad de exagerar la imagen provoca una multiplicidad de momentos sentidos, una imagen exagerada es el antecedente de la transformación psíquica, del cambio de perspectiva, del cambio de pensamiento, del cambio de emociones, pues, la imagen que se exagera poéticamente tiene la propiedad de transformar el sentido con el que se comprende el mundo interno y el mundo externo, ambos conectados necesariamente.

Esta conexión del mundo interno con el externo necesariamente remite a la responsabilidad de cada sujeto, en la que se advierte que el mundo es una co-construcción, y lo que acontece afuera-adentro se implica necesariamente en la acción de cada ser humano.

Lo anterior implica entender que el mundo no es lo que está afuera, sino que es el escenario en el que es posible la construcción humana. Por eso, la noción de *conciencia* en Bachelard trasciende el

alejamiento o extrañamiento del mundo y crítica su dominio y sometimiento. La conciencia acerca, no en una dimensión externa-interna, sino en su relación, en la construcción humana y en el desarrollo de la vida. *Hacer conciencia* es la condición de posibilidad de la existencia del ser humano en el mundo.

Hacer conciencia para Bachelard implica, en su psicología, crear con la fuerza de la imaginación para sí y para el otro, esto es, un desplazamiento de la intimidad que se termina de confirmar cuando el otro se permite la captación sensible de lo que le es entregado vía cultura, vínculo y/o amor.

Esta solidaridad se manifiesta en apertura de comprensión del otro, a la existencia del distinto, es decir, el sí mismo surge en la relación que se acoge y no se rompe. Bachelard es un “existencialista” optimista que, sin desconocer los avatares y las dificultades de la vida, opta por la acogida y no por el estar arrojado sin opciones de transformación del mundo, pues reconoce en lo humano mismo la posibilidad de liberación.

Es posible que sea esta falta de reconocimiento del otro la carencia de nuestro tiempo más abrumadora. En ello reside una crisis existencial de occidente, el ser humano ha abandonado su modo genético de ser. Busca la posibilidad de encontrar sentido a la vida pero sin resultado. Se ha olvidado que su sí mismo se confirma en la cercanía y en la relación. Se ha refugiado en lo aparente, en un disfrute agobiado de

elementos muertos. Frente a esta condición de ser en el mundo actual, queda advertir que la *toma de conciencia de sí* es la salida mejor para regresar al sí mismo y acoger con entendimiento y acto lo que el mundo es en conversaciones, relaciones y acogidas.

## Segunda Hipótesis.

- **Los lenguajes de la confianza y la acogida**

Será necesario entonces partir de una idea de lenguaje simbólico y creativo, de una idea de lenguaje como unidad sintética de sentido que tendrá elementos manifiestos (sus palabras) y elementos latentes (sus significados por interpretar) que redundan en la configuración-construcción de mundos. Es en y con el lenguaje que a demás de hacernos sujetos construimos el mundo de la vida. Los lenguajes entonces nos hacen humanos y además nos permiten entender-nos como parte de la humanidad.

Somos lo que lenguajeamos y lo que lenguajeamos nos identifica como lo que somos. En el acto de comunicar no solo emitimos palabras, sino también que emitimos lo que somos. Es allí donde el arte-ciencia del conversar alude fundamentalmente al encuentro compartido de dos o más personas que por iniciativa propia pretenden configurar mundos posibles.

En todo acto de conversación hay creación y en toda conversación se pone en juego el yo soy-para los demás. Si el conversar no se dispone desde la *gratitud* y el *compartir* la creación colectiva pasará a una segunda línea y solo se abrirá paso una colocación de egos desorganizados que solo gestan separación desafiante, individualidad egoísta y conflictos resueltos con violencia.

Cuando segregamos, rechazamos, excluimos le arrebatamos al otro con violencia la posibilidad que tiene de habitar, de ser, de sentir, de amar; excluir no es otra cosa que arrancar de tajo el hecho mismo de ser humanos. Hemos naturalizado tanto el acto de excluirnos que lo justificamos como la defensa de nuestras propiedades, por esto querer ser-tener más a costa del otro, será siempre la manifestación del egoísmo que activa rechazos violentos y la puesta en marcha de una verticalidad<sup>18</sup> tal que el otro no es más que mi propiedad.

Hay una salida psíquica a todo esto y empieza en los lenguajes, en las conversaciones, poniendo de presente la *confianza* y la *acogida*. Confianza en las propias potencialidades - si se empieza en la confianza propia se termina en la confianza en el otro, la desconfianza en el otro

---

<sup>18</sup> En Horizontes Humanos la verticalidad quiere ser puesta en duda, ella ha traído en las relaciones humanas disputa, desarraigo y exclusión. Ver al otro arriba o abajo implica una apuesta por la subyugación o la tiranía. La horizontalidad se hará manifiesta cuando puedo mirar a los ojos al otro y acoger y ser acogido en las fragilidades propias y las de los demás.



tiene su origen en la propia desconfianza para ser-. Y acogida del otro distinto, del que piensa diferente del que hace diferente.

Acoger implicará abrigar la fragilidad del otro, contenerlo hasta que por su propia fuerza cree las condiciones necesarias para ser y estar. Confiar y acoger serán la clave para crear en conjunto, para potenciar emocional e inteligentemente los modos de ser distintos.

Confiar y acoger no son la materia prima de la ingenuidad relacional, son la sustancia de la que se componen todas las creaciones humanas, se confía y se crea, se acoge y se contiene. Creación y contención son igual a *amor*. Así las cosas, conversar generativamente con otros requerirá de fuerza amorosa, desarrollo moral y autonomía.

La conversación generativa entonces será aquella que tiene por objeto hacer consciente la creación colectiva, la misma parte de propósitos establecidos previamente, de flexibilidades discutidas y de reflexiones profundas que al unísono buscan ética y responsablemente el bien común. Supone la conversación generativa una conversación liberadora, reflexiva y creadora.

Al respecto Maturana y Dávila (2015) plantean:

Las conversaciones liberadoras son conversaciones reflexivas, conversaciones posibles en la sabiduría, en las que la recuperación del respeto por sí mismo desde el amar-amándose hace posible en nosotros la expansión de la visión y el entendimiento de nuestra naturaleza biológico-cultural amorosa, de modo que si lo queremos,

podemos, desde nosotros mismos, escoger actuar como los seres humanos primariamente amorosos, éticos y autónomos que somos. (Pág. 89).

En dichos términos, la conversación generativa debe conducir a la transformación. Por ello es importante reconocer que conversar desde la gratitud y el compartir no implica, sin embargo, una interacción libre del conflicto. El conflicto es un elemento clave, esencial para que haya posibilidad de liberación. La conversación generativa “genera” algo nuevo, algo que no existía y que cobra vida a través del encuentro, del vínculo. En el campo terapéutico puede ser una nueva relación con el dolor; en la pedagogía puede ser la superación de la ignorancia. En cualquier caso, lo nuevo brinda posibilidades, abre horizontes y permite formas de ser y vivir que se saben inacabadas, en constante proceso de elaboración.

## Conclusiones

Así las cosas, conversar generativamente implica la configuración de una red de emociones-reflexiones conscientes que vía bien común restablecen la observación colectiva como fundamento de las acciones cotidianas. Para conversar generativamente será indispensable tener presente cuatro condiciones:

- a) Escucha activa: aquella que se detiene en la comprensión del otro que lenguajea teniendo presente su contexto, su sensibilidad y sus expresiones. En otras palabras, la escucha activa tiene la disposición de ponerse en el lugar del otro sin perder el límite de identificación de sí mismo, el propio lenguaje y la búsqueda generativa de la conversación.
- b) Lenguaje del silencio: implica la contención reflexiva de la palabra para prepararla y expresarla, luego de la escucha activa, con sensibilidad, interés por el bien común e inteligencia. Para escuchar hay que estar en silencio consciente.
- c) Ética del lenguajea: será necesario considerar siempre al otro como interlocutor válido, que en su reflexión-acción del conversar configura mundo propio y colectivo. El considerar el disenso como propuesta generadora de creación colectiva será la ética del conversar común. Lo común nos relaciona, no nos unifica.
- d) Emoción creadora: será la emoción la llamada a configurar el propio mundo y el mundo compartido. Son las creaciones desde la emoción las que permiten un entendimiento de lo creado teniendo como base el contenido del mismo creador. La emoción nos hace humanos más humanos.

En síntesis, conversar generativamente implicará una suerte de quietud – dinámica, haciendo un alto consciente para comprender a otro

que no soy yo, al hacerse esto con la conciencia del presente, nos tornamos más humanos y nos topamos con lo creado por otros que nos constituye, que nos hace distintos y que nos proporciona toma de conciencia activa y generativa. Es una salida de sí que proporciona el vínculo y todo vínculo es existencia más creación. Y de esta manera poder terminar diciendo con Claudel, citado por Gastón Bachelard (1994):

Violaine (ciega): Oigo...

Mara: ¿Qué oyes?

Violaine: las cosas existir conmigo.

## Referencias

- Bachelard, G. (1994). La poética de la ensoñación. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2002). La intuición del instante. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1997). La poética del espacio. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H., Dávila, X. (2015). El árbol del vivir. Santiago de Chile. MVP Editores. 1a. Edición.

## Bibliografía consultada

- Bachelard, G. (1981). El Nuevo Espíritu Científico. México DF: Nueva Imagen.
- Bachelard, G. (1988). El aire y los sueños. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1992). Fragmentos de una poética del fuego. Buenos Aires: Paidós.
- Bachelard, G. (1993). La filosofía del no. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bachelard, G. (1994). La poética de la ensoñación. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1994). La tierra en las ensoñaciones de la voluntad. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1996). El agua y los sueños. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Lapoujade, M. N. (1988). La filosofía de la imaginación. México DF: Siglo XXI editores.

## Las actitudes hacia el trabajo en migrantes en situación de desempleo

Tomás Izquierdo Rus<sup>19</sup>

### Resumen

Los periodos de crisis económica suponen una progresiva pérdida de puestos de trabajo en la población y especialmente en aquellos grupos más vulnerables ante el desempleo. Este capítulo ofrece un análisis de la situación de las personas migrantes desde la psicología social del desempleo. Se analiza la influencia de las actitudes hacia el trabajo en las respuestas ante la situación de desempleo de los migrantes. Los estudios que analizan las consecuencias psicosociales del desempleo en grupos vulnerables evidencian que las consecuencias se hacen más notables en estos grupos. Por último, los resultados de diferentes investigaciones aconsejan a los profesionales de la orientación profesional plantear

---

<sup>19</sup> Doctor Internacional en Psicología y Ciencias de la Salud y Doctor en Pedagogía y Psicopedagogía por la Universidad de Granada, España. Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0686-2747>. Correo electrónico: [tomasizq@um.es](mailto:tomasizq@um.es)

actividades específicas para mejorar el componente actitudinal de los desempleados migrantes.

**Palabras clave:** Desempleo, Psicología social, Migración, Orientación Profesional.

## Introducción

La crisis financiera iniciada en 2007 produjo la peor situación de desempleo a nivel mundial desde la crisis del 29, conocida también como la Gran Depresión. Se estima que alrededor de 30 millones de personas quedaron sin empleo, llegando a una estimación de 210 millones de desempleados según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020). El aumento de las tasas de desempleo se agravó considerablemente en países como EE. UU., Nueva Zelanda, España y Taiwán. Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2020), desde el comienzo de la pandemia en 2019, países como Estados Unidos, Colombia o España son los que alcanzan mayores cifras de desempleo, lo que les sitúa en las primeras posiciones de los países con mayor volumen de desempleados respecto a la población activa.

Un elevado número de personas pertenece a los grupos desfavorecidos, por su especial vulnerabilidad ante el desempleo. Es el caso de personas migrantes, jóvenes que acceden a su primer empleo, mujeres, personas con diversidad funcional o mayores de 45 años. En estos grupos las consecuencias derivadas del desempleo son mayores,

manifestándose principalmente en las actitudes que manifiestan las personas hacia la consecución de un empleo.

Diversos estudios (Izquierdo, 2014; Izquierdo, 2015; Piqueras, Izquierdo y Rodríguez, 2018; Sánchez e Izquierdo, 2021) ponen de manifiesto que las consecuencias derivadas del desempleo se agravan en los grupos desfavorecidos. En muchos casos, se trata de personas migrantes con ausencia de formación en los niveles básicos y provenientes de sectores de actividad con dificultades, por tanto, más proclives a sufrir las graves consecuencias del desempleo. Sin embargo, los estudios realizados sobre las consecuencias asociadas al desempleo en grupos de desempleados migrantes han sido escasos con respecto a otros grupos.

Las consecuencias del desempleo se hacen especialmente notables en personas migrantes, ya que presentan unas características notorias que lo convierten en un grupo especialmente vulnerable. En general, se trata de personas con baja cualificación, más de la mitad son mujeres, con protecciones sociales inadecuadas y más vulnerables a la explotación. Un alto número de las personas migrantes contribuyen a sus países de origen con el envío de remesas de dinero para ayudar a las economías de procedencia. Por tanto, la pérdida de un empleo conlleva no sólo la pérdida de un salario sino también la disminución de las relaciones sociales y una desestructuración temporal, como consecuencia de la identificación y compromiso con la actividad realizada. Por tanto, las



características personales y los factores psicosociales han de ser tenidos en cuenta como mediadores en la relación entre desempleo y consecuencias derivadas.

La investigación sobre del desempleo ha tenido su mayor apogeo en los periodos de crisis económica, coincidiendo con las mayores tasas de personas sin empleo. En las crisis del 29 las consecuencias se referían a un deterioro significativo de la salud mental, disminución de la autoestima, pérdida del sentido del tiempo y una gran apatía que tuvo sus manifestaciones en todas las actividades cotidianas de la persona. Nuevamente el desempleo volvió a ocupar un lugar central a raíz de la crisis económica del 73 y sus repercusiones en el mercado laboral. Será nuevamente a partir de la crisis de 2020, ocasionada por la pandemia COVID-19, cuando surjan nuevos estudios encaminados a identificar qué variables inciden en las actitudes hacia el trabajo y hacia la búsqueda de empleo, especialmente en los grupos más desfavorecidos.

Estudios recientes (Escarbajal, Izquierdo y López, 2014; Piqueras, Izquierdo y Rodríguez, 2018; Sánchez e Izquierdo, 2021) ponen de manifiesto una serie de variables que pueden explicar las diferencias individuales en los desempleados. La edad, el sexo, el nivel de estudios, el apoyo social, la especialización profesional, los ingresos percibidos o la duración del desempleo son algunas de las variables que con más frecuencia se han utilizado para estudiar las actitudes que manifiestan los desempleados hacia el logro de un empleo. Sin embargo, son escasos los estudios realizados en grupos con especiales dificultades de inserción

como es el caso de las personas migrantes en comparación con otros grupos vulnerables.

Desde los inicios de la investigación del desempleo en los años 30 se hizo evidente que la duración del desempleo ha sido una de las variables que con más frecuencia se ha utilizado para conocer sus efectos. Estudios realizados en Europa (García y García, 2008; Izquierdo, 2012; Izquierdo y López, 2013; Piqueras, Rodríguez y Rueda, 2008; Piqueras, Izquierdo y Rodríguez, 2018) evidencian consecuencias considerables en los desempleados desembocando, en ocasiones, en situaciones de exclusión social (Escarbajal e Izquierdo, 2013).

Los estudios anteriores manifiestan la importancia que las actitudes hacia el trabajo influyen de forma considerable en las personas que se encuentran sin empleo. Sin embargo, son pocos los estudios que analizan la relación de las actitudes hacia el trabajo y grupos vulnerables, como es el caso de las personas migrantes. Esto es lo que da sentido al presente capítulo, al analizar la relación de las actitudes en las personas migrantes en desempleo.

## **Migrantes y actitudes hacia el trabajo**

En este apartado se presenta la importancia de las actitudes en el ámbito de la inserción laboral. Las actitudes juegan un papel fundamental

en el plano de inserción laboral ya que toda persona que emprenda una búsqueda de empleo pondrá en marcha una serie de conductas de inserción (Izquierdo, 2014).

Estudios como el Izquierdo, Hernández y Maquilón (2014) señalan diferentes investigaciones en relación con las actitudes, ya que es de enorme importancia el papel de las actitudes en el proceso de cambio social, por su carácter mediador (Pallí y Martínez, 2004) entre la persona y el contexto social al que pertenece. A continuación, se presentan algunos de ellos (pp.154-155).

Montilla (2004) concluye que las personas con un alto nivel de disposición interna hacia la acción de búsqueda de empleo pondrán en marcha más conductas y encontrarán trabajo antes que aquellas otras con niveles de disposición medios o bajos. Lograr el éxito en la inserción depende, según De Pablo (1996), no sólo de formarse en conocimientos, habilidades y destrezas, sino que es necesario también poseer una actitud que favorezca la motivación de la persona para buscar y encontrar un empleo.

Martínez (2009) considera que los profesionales de la orientación intentan trabajar las actitudes que se encuentran en sus usuarios con respecto al empleo; de una situación que ellos juzgan de pasividad (desmoralización, apatía con el empleo, etc.) a una situación de búsqueda activa de empleo. Investigaciones como la de Izquierdo (2008) plantean propuestas específicas para mejorar la calidad de los programas de inserción laboral destinados a desempleados con problemas

actitudinales. Estas propuestas se refieren a la inclusión de nuevos objetivos, mayor flexibilidad metodológica, combinar modalidades de intervención individual y grupal y mayor número de actividades para adaptar los programas a las circunstancias y características de cada demandante de empleo, que activarían el cambio actitudinal de los desempleados.

Conocer las actitudes de los desempleados hacia la búsqueda de empleo requiere nuevas investigaciones donde se analice la relación existente entre desempleo y actitudes hacia el trabajo. Diferentes estudios (Izquierdo, 2005; Izquierdo, Hernández, Maquilón y López, 2011; Marín, Garrido, Troyano y Bueno, 2002) utilizan la escala de actitudes hacia el trabajo de Blanch (1990). Esta escala, a través de 85 ítems, indica el grado o desacuerdo del sujeto con una serie de afirmaciones sobre la búsqueda de empleo.

Otros estudios (Izquierdo, 2010) han prestado atención a la influencia del contexto cultural en el que el desempleo tiene lugar partiendo de la consideración de Bauder (2006), que concede gran importancia a los valores culturales que emanan de cada lugar determinando que las actitudes hacia el empleo difieran entre sociedades y grupos sociales.

En el estudio de Izquierdo (2008) se valida un instrumento dirigido a desempleados mayores de 45 años que recoge las dimensiones

de la escala de actitudes hacia el trabajo de Blanch (1990) e incorpora una nueva dimensión denominada “*percepción subjetiva sobre la contratación de los empresarios*”. Las cuestiones de las que se compone el instrumento se estructuran en torno a las siguientes escalas: a) *Centralidad del empleo*: Analiza la importancia que las personas conceden al empleo en las circunstancias contemporáneas de su vida. La centralidad supone colocar al empleo como valor central de su vida; b) *Explicación del desempleo*: Se compone de la atribución interna y la atribución externa. Explora en qué medida aparecen indicios del papel de tales atribuciones causales sobre las probabilidades de salida de ese estado. Se refiere a la explicación que el demandante de empleo da sobre su falta de trabajo; c) *Autoconcepto personal y profesional*: Presenta una serie de cuestiones concernientes a quién, qué, cómo es y cuánto vale uno mismo, en su ámbito personal y profesional. Sobre esa síntesis de percepciones basa el sujeto parte de su autoconcepto, autoestima, autoevaluación, autopresentación y expectativas de desarrollo individual; d) *Disponibilidad para el empleo*: Evalúa la disponibilidad subjetiva hacia al empleo por parte de individuos particulares. Se entiende como la predisposición a emplearse en otras ocupaciones similares, puestos de inferior categoría profesional, con dificultades geográficas o de horario; e) *Percepción subjetiva sobre la contratación de los empresarios*: Explora las percepciones que los desempleados tienen sobre aquellos aspectos que los empresarios valoran en su contratación. Un amplio número de las situaciones de discriminación en el ámbito laboral se producen por estereotipos y prejuicios hacia personas que se encuentran sin trabajo y f) *Estilo de búsqueda de empleo*: Se solicita al demandante que indique si ha realizado

recientemente la actividad que se le especifica. Analiza el grado de actividad con el que un demandante de empleo desarrolla su vida cotidiana y su búsqueda de empleo.

Conocer estas actitudes se convierte en uno de los principales indicadores del éxito en la inserción laboral, junto a otros factores como los beneficios no económicos, ajuste entre la formación recibida y el empleo, las condiciones laborales, la movilidad, el tipo de contrato, etc., y aportaría elementos fundamentales sobre los que deben basarse la elaboración de intervenciones específicas con las personas migrantes que se encuentran en desempleo.

### **Estudios previos**

Este apartado recoge diversas investigaciones, desde la psicología social, sin desestimar los factores de índole económico, que se han centrado en el estudio de los efectos psicológicos del desempleo sobre las personas más vulnerables, que se manifiestan fundamentalmente en las actitudes o la identidad social de los desempleados. A continuación, Izquierdo (2014, pp. 22-24) destaca las más significativas.

La investigación psicosocial sobre el desempleo tuvo su mayor apogeo sobre todo durante los periodos de crisis económica, donde se alcanzaron las mayores cuotas de desempleo. Jahoda (1979) señala dos periodos históricos en la investigación del desempleo: un primero que

corresponde a la década de 1930, coincidiendo con el periodo de la depresión económica del veintinueve; y un segundo que se inicia, aproximadamente, en el año 1975 y que, tras la nueva crisis de finales del 2007, llega prácticamente hasta nuestros días. En el primer periodo, las consecuencias generadas por el desempleo fueron descritas, generalmente, como un deterioro significativo de la salud mental, una disminución de la autoestima, una pérdida del sentido del tiempo y una gran apatía, que tuvo sus manifestaciones tanto en la disminución de todas las actividades cotidianas como en la inexistencia de una respuesta política al desempleo. De los años 40 al 70 las investigaciones dejaron de tener un interés central, probablemente debido a la mejora de la economía mundial y, por consiguiente, al descenso del desempleo. Nuevamente en los años setenta el interés por este fenómeno resurgió como consecuencia de la crisis económica del 73 y sus repercusiones en el mercado laboral, lo que provocó que el desempleo volviera a convertirse en uno de los principales problemas sociales y económicos de los países occidentales. No será hasta finales de los 80 y comienzos de los 90 cuando surgen estudios que intentan identificar qué variables personales podrían predecir el estatus laboral y el bienestar psicológico de los desempleados para descubrir las actitudes hacia el trabajo y hacia la búsqueda de empleo.

Diferentes estudios (Escarbajal, Izquierdo y López, 2014; Estramiana, Gondim, Luque, Luna y Dessen, 2012; Izquierdo, 2008) identifican una serie de variables que pueden ayudar a explicar las diferencias individuales en los desempleados. Es en las actitudes hacia el

trabajo donde adquieren gran importancia variables como la edad, el sexo, el nivel de estudios, la clase social, el tipo y grado de especialización profesional, el nivel de ingresos económicos, el apoyo social, la duración del desempleo, etc., ya que inciden de forma significativa en las actitudes que manifiestan los desempleados hacia la consecución de un puesto de trabajo. Esto ha determinado que la investigación psicosocial preste una atención, cada vez mayor, a la identificación de las variables que reducen o aumentan los efectos del desempleo.

La teoría de la expectativa-valencia (Feather & Davenport, 1982) es un marco útil para entender las actitudes en el contexto de la inserción laboral y, por consiguiente, del desempleo (Izquierdo, 2008). Según Aramburu-Zabala (1998), parece ser la teoría más consolidada para dar cuenta de las diferencias individuales en la conducta de búsqueda de empleo de las personas desempleadas. Para este autor, en el esquema de interpretación de la teoría de la expectativa-valencia la motivación para actuar de una determinada manera está en función de dos variables mediadoras (p.317): en primer lugar, la estimación que hace el sujeto sobre la relación entre su esfuerzo (effort) y el logro de resultados (output), denominándose esta conexión expectativa; en segundo lugar, el atractivo mayor o menor que para los sujetos tienen esos resultados, esto es, a la valencia de los mismos.

No obstante, es necesario, tal y como señalan Vinokur, Ryan, Gramlich y Price (1991), incluir en esta teoría aspectos como la actitud



del sujeto hacia la búsqueda de empleo. La intención de buscar un trabajo predice la aplicación de conductas dirigidas hacia la búsqueda de empleo. Las actitudes juegan un papel fundamental en el ámbito de la inserción laboral, ya que toda persona que emprenda una búsqueda de empleo pondrá en marcha toda una serie de conductas de inserción (Izquierdo, 2008). Prusia, Fugate y Kinicki (2001) subrayan que la intensidad de conductas aplicadas y orientadas a la consecución de un trabajo predice de forma positiva la reinserción laboral de las personas desempleadas.

Los estudios previamente señalados destacan la importancia de las actitudes hacia el trabajo. Sin embargo, esta relación apenas ha sido estudiada en aquellos grupos más vulnerables, como es el caso de las personas migrantes. Además, muy pocas investigaciones han considerado el contexto cultural y social como determinante del impacto del desempleo en las personas (Álvaro y Garrido, 2003).

La evidencia empírica señala también que el importante crecimiento de las tasas porcentuales de desempleo, más notorias en los periodos de crisis económica, golpea de manera significativa al grupo de migrantes. Este fenómeno va acompañado, además, de las dificultades de inserción laboral del grupo de migrantes desempleados lo que dificulta enormemente las oportunidades de retorno al mercado laboral.

## Conclusiones

La ausencia de un trabajo en las personas migrantes supone, en muchas ocasiones, no sólo poder desempeñar este rol social tan importante sino unos efectos desencadenantes de trastornos psicosociales, a veces, de gran importancia. En el grupo de personas migrantes, por sus dificultades, se tener en cuenta las características de la persona, en las que ocupa un papel muy importante las actitudes sobre su propia situación de desempleo, así como los recursos personales y los apoyos sociales (Buendía, 2010).

Como destaca Izquierdo (2014), la formulación de propuestas de mejora en los programas de orientación profesional ha sido el propósito de numerosos estudios de investigación encaminados a incrementar la eficacia de las políticas activas en las personas desempleadas (Izquierdo y Moya (2014). A pesar de la indudable importancia de esta cuestión, han sido pocos los estudios en el grupo de desempleados migrantes. Las investigaciones realizadas subrayan la importancia de las características actitudinales que posibilitan la inserción o reinserción al mercado laboral.

Según este autor, diferentes investigaciones (Montilla, 2005; Izquierdo, 2008) plantean diversas implicaciones prácticas para prevenir y paliar, de forma eficaz, la desigualdad de oportunidades de oportunidades en el mercado laboral. Las intervenciones podrían quedar encuadradas dentro de las acciones de orientación profesional ya

existentes, garantizando la atención individualizada como el procedimiento más adecuado de atención a los grupos más vulnerables y reforzando las actividades grupales por el gran potencial de motivación y cambio actitudinal generado en la búsqueda de empleo.

La mejora de estas actitudes pasa por la necesidad de emprender estudios que deriven en implicaciones prácticas para los programas de orientación profesional existentes teniendo en cuenta las características del grupo al que se dirige. En el caso de los migrantes, por sus peculiaridades más notorias, se subrayaría la necesidad de realizar acciones formativas para incrementar la empleabilidad y actividades conductuales que refuercen la confianza en la propia capacidad de los sujetos y la capacidad autónoma en la toma de decisiones. Estas metodologías, según Izquierdo (2015), pueden convertirse en herramientas eficaces para la orientación profesional, lo que redundaría en un aumento de las oportunidades de retorno al mercado laboral.

Estas implicaciones no se circunscriben exclusivamente a los programas de orientación sino también a los profesionales de la orientación. Autores como Salgado y Peiró (2008) destacan la necesidad de formar a los profesionales de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (y, por tanto, de la orientación profesional) tanto en competencias para la intervención como en las requeridas para la investigación. Ello permitiría realizar investigaciones, analizar críticamente las desarrolladas por otros y utilizar de forma adecuada, los

resultados, así como formular estrategias, metodologías y estrategias de intervención.

Para finalizar, la teoría de expectativa-valencia se convierte en un valioso marco teórico de actuación para entender las actitudes hacia el trabajo de las personas migrantes en situación de desempleo, ya que la intención de buscar un trabajo predice la aplicación de conductas dirigidas hacia la inserción laboral.

## Referencias

- Aramburu-Zabala, L. (1998). Determinantes psicosociales de la búsqueda de empleo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14(3), 315-331.
- Álvaro, J. L. y Garrido, A. (2003). *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bauder, H. (2006). Origin, employment status and attitudes towards work: immigrants in Vancouver, Canada. *Work, Employment and Society*, 20 (4), 709-729.
- Blanch, J. M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.
- Buendía, J. (2010). *El impacto psicológico del desempleo*. Murcia: Editum.
- De Pablo, J. M. (1996). Desarrollo de los aspectos personales para la ocupación: una metodología para el cambio con grupos de desempleados. *Intervención Psicosocial*, 15, 75-101.
- Feather, N.T. & Davenport, P.R. (1982). Unemployment and depressive affect: a motivational and attributional analysis. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 422-436.

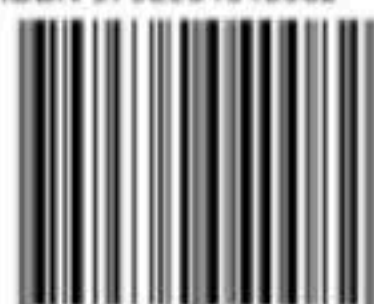
- Escarbajal, A. y Izquierdo, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 13-21.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y López, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de Psicología*, 30(2), 541-548.
- Estramiana, J.L., Gondim S.M., Luque, A., Luna, A. y Dessen, M. (2012). Desempleo y bienestar psicológico en Brasil y España: Un estudio comparativo. *Revista Psicología: Organizações e Trabalho*, 12(1), 5-16.
- García, A. M. y García, M. G. (2008). La influencia de los rasgos psicológicos en las actitudes hacia el empleo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(2), 203-233.
- Izquierdo, T. (2005). *Actitudes hacia el trabajo de los desempleados mayores de 45 años*. Granada: EUG.
- Izquierdo, T. (2008). *El desempleo en los mayores de 45 años*. Jaén: CES.
- Izquierdo, T. (2010). *Los nuevos retos del mercado laboral: una perspectiva desde la orientación profesional*. Úbeda: Amarantos.
- Izquierdo, T. (2012). Efectos de la duración del desempleo en las actitudes hacia el trabajo de los desempleados mayores de 45 años. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 7-21.
- Izquierdo, T. (2014). *Análisis de las variables mediadoras que determinan las actitudes hacia el trabajo de los desempleados mayores de 45 años de España y Portugal (Tesis Doctoral)*. Universidad Católica de Murcia.
- Izquierdo, T. (2015). Duración del desempleo y actitudes de los mayores de 45 años en Portugal y España: Un estudio comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(1), 21-29.
- Izquierdo, T., Hernández, F. y Maquilón, J.J. (2014). Variables mediadoras y actitudes de los desempleados mayores de 45 años de la región del Algarve en Portugal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 37(1), 147-168.
- Izquierdo, T., Hernández, F., Maquilón, J.J. y López, O. (2011). Adaptación y validación de la escala de actitudes hacia el trabajo en desempleados mayores de 45 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 32(2), 105-122.
- Izquierdo, T. y López, O. (2013). El rol de las actitudes en la inserción laboral de los desempleados mayores de 45 años. *Universitas Psychologica*, 12(3), 911-922.

- Izquierdo, T. y Moya, F. (2014). Unemployment duration and attitudes towards work among people over 45 years old. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 2, 177-182.
- Jahoda, M. (1979). The impact of unemployed in the 1930s and the 1970s. *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, 309-314.
- Marín, M., Garrido, M. A., Troyano, Y. y Bueno, R. (2002). Datos para definir políticas de educación y formación para el empleo en función del perfil psicosocial de los jóvenes. *Psicothema*, 14(2), 288-292.
- Martínez, A. (2009). Los orientadores laborales. Trabajo cotidiano y efectos sobre sus públicos. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 27, 145-169.
- Montilla, S. (2004). Una aproximación a la motivación en procesos de orientación laboral. *Revista de Empleo de la Junta de Andalucía*, 5, 43-44.
- Montilla, S. (2005). Diferencias individuales de los desempleados y constructos motivacionales: una relación de interdependencia predictora del desempleo estructural. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 269-298.
- OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2020). Empleo. Obtenido de <https://www.oecd.org/employment/>
- OIT (Organización Internacional del Trabajo, 2020). Observatorio de la OIT. Obtenido de <https://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>
- Pallí, C. y Martínez, L. M. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibáñez (Coord.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 183-254). Barcelona: UOC
- Piqueras, R., Rodríguez, A. y Rueda, C. (2008). Expectativas y duración del desempleo. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 24(2), 129-151.
- Piqueras, R., Izquierdo, T. y Rodríguez, A. (2018). Conductas y actitudes que determinan la duración del desempleo: influencia en desempleados mayores de 45 años de la Región de Murcia, España. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2), 77-92. doi: 10.21772/ripo.v37n2a01
- Prusia, G. E., Furgate, M. y Kinicki, A. J. (2001). Explication of the coping goal construct: Implications for coping and reemployment. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1179-1190.
- Salgado, J.F. y Peiro, J.M. (2008). Psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos en España. *Papeles del Psicólogo*, 29, 2-5.

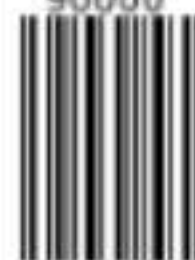
- Sánchez, M. e Izquierdo, T. (2021, en prensa). Demandas de los empresarios en la contratación de los mayores de 45 años. *Universitas Psychologica*.
- Vinokur, A. D.; Van Ryn, M.; Gramlich, E. y Price, R. H. (1991). A long term follow-up and cost-benefit analysis of a successful preventive intervention for the unemployed. *Journal of Applied Psychology*, 76, 1-7.

Autores del libro: Miguel Alberto González González; Janaina Minelli de Oliveira; Joan Josep Carvajal; María Ercilia García Álvarez; M. Dolores Jiménez López; Mar Reguero De la Poza; Mireia Valverde; Alejandro Pulgarín Rocha; José González Monteagudo; Mario León Sánchez; Luis Fernando Valero Iglesias; María Concepción Torres Sabaté; Manuel A. Jiménez-Castillo; Gonzalo Tamayo Giraldo; Tomás Izquierdo Rus.

ISBN 9798564040082



90000



9 798564 040082