
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española
de Educación Comparada*

NÚMERO 35 (enero-junio 2020)

DOI: 10.5944/reec.35.2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 2174-5382

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (*UNED*) & Javier M. Valle López (*UAM*)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*)

SECRETARÍA DE EDICIÓN

Gabriel Álvarez López (*UAM*)

David Celorrio de Ochoa (*UCM*)

Belén Espejo Villar (*USAL*)

CONSEJO EDITORIAL

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

Francisco Michavila, Director de la Cátedra *UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Europa

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Robert Cowen, Institute of Education, *University of London*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

Thyge Winther-Jensen, *Danish University of Education*

América del Norte

Robert Arnove, *University of Indiana*
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*
Carlos Alberto Torres, *University of California*

América Central y del Sur

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Asia

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*
Mark Mason, *Hong Kong University*
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

Australia

Anthony Welch, *University of Sydney*

África

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2020

ISSN: 2174-5382

Revista semestral

Nº. 35 (enero-junio 2020)

doi: 10.5944/reec.35.2020

Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)

Suscripciones: Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada

(Despacho 205)

UNED-Humanidades. C/ Senda del Rey, s/n - 28040 Madrid

Distribución: Servicio de distribución de Impresos de la UNED

C/ Alberche, 6 - 28045 Madrid

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC>

ISSN: 2174-5382

Depósito Legal: M. 38499-1995

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)

Education Journals database. Proquest

BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES

SCOPUS

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (8) y mediana h5 (12); Journal Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Sello de calidad de la FECYT en la V convocatoria (2016).

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE London, Kings College London etc.

.....

BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD

Redined

BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES

DIALNET

ISOC

A360^o

SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2018
ICDS: 9,9; INRECS: Q2 0,103 (47/162).

CATÁLOGOS NACIONALES

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

SUMARIO

CONTENTS

MONOGRÁFICO «EDUCACIÓN Y REFUGIADOS»

MONOGRAPHIC 'EDUCATION AND REFUGEES'

- AGUSTÍN VELLOSO DE SANTISTEBAN, *Editorial: Educación y Refugiados* (EDITORIAL: EDUCATION AND REFUGEES).....10
- GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ, *Migración forzada y procesos de violencia: Los migrantes centroamericanos en su paso por México* (FORCED MIGRATION AND VIOLENCE PROCESS: CENTROAMERICAN MIGRANTS IN THEIR WAY THROUGH MÉXICO).....14
- JULIA CASTRO JOHN; RENATO DURO DIAS, *Olhar decolonial para a categoria do(a) “refugiado(a) econômico”* (DECOLONIAL VIEW FOR THE CATEGORY OF “ECONOMIC REFUGEES”).....34
- ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ; CELIA FLORES CUENCA; ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES, *Centros de Educación Especial en el Sáhara y en España. Una perspectiva comparada* (SPECIAL EDUCATION CENTERS IN THE SAHARA AND IN SPAIN. A COMPARATIVE PERSPECTIVE)...46
- ADRIÁN NEUBAUER ESTEBAN, *El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa* (THE RIGHT TO EDUCATION OF REFUGEE AND ASYLUM SEEKERS MINORS SINCE THE APPROACH BASED IN HUMAN RIGHTS: DIFFICULTIES, PURPOSE AND EDUCATIONAL INTERVENTION).....70
- MARÍA DEL PILAR QUICIOS GARCÍA; ANA M^a HUESCA GONZÁLEZ; PATRICIA GONZÁLEZ OCEJO, *Estrategias educativas para generar seguridad a los desplazados en España* (EDUCATIONAL STRATEGIES TO GENERATE SECURITY FOR DISPLACED PEOPLE IN SPAIN).....92
- ROMANA RUBEO; RAMZY BAROUD, *70 Years of ‘Catastrophe’: Can Israel thwart ‘Right of Return’ for Palestinian Refugees?* (70 AÑOS DE «CATÁSTROFE»: ¿PUEDE ISRAEL FRUSTRAR EL «DERECHO DE RETORNO» PARA LOS REFUGIADOS PALESTINOS?).....111
- MARÍA JULIA RUBIO ROLDÁN; M^a JOSÉ VICO FLORIDO; M. ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO, *La educación compensatoria como medida para la población refugiada y migrante: evolución de resultados* (COMPENSATORY EDUCATION AS A MEASURE FOR THE REFUGEE AND MIGRANT POPULATION: EVOLUTION OF OUTCOMES).....122
- ICIAR VILLACIEROS, *El impacto del estrés por aculturación sobre la sintomatología de los adolescentes migrantes en Arica y Antofagasta, Chile* (ACCULTURATIVE STRESS IMPACT AND SYMPTOMATOLOGY ON MIGRANT’S ADOLESCENTS AT ARICA AND ANTOFAGASTA, CHILE).....141
- JOSÉ ANTONIO VINAGRERO ÁVILA, *La educación en los campamentos saharauis: un sistema educativo en el refugio y en el desierto* (EDUCATION IN THE SAHARAWI CAMPS: AN EDUCATIONAL SYSTEM IN THE SHELTER AND IN THE DESERT).....155

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

ANALYSIS AND RESEARCH

TANIA ALONSO-SAINZ; BIANCATHOILLIEZ, *Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales* (ACCESS TO THE TEACHING PROFESSION IN FRANCE: A STORY OF NATIONAL 'RÉSISTANCE' AGAINST SOME SUPRANATIONAL TENDENCIES).....173

INMACULADA EGIDO GÁLVEZ, *El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación* (ACCESS TO INITIAL TEACHER TRAINING IN EUROPE: POLICIES AND RESEARCH).....197

DOCUMENTOS

DOCUMENTS

ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN; ALICIA SIANES BAUTISTA, *Igualdad, calidad y confianza entre los desafíos de la reforma educativa francesa: la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance* (EQUALITY, QUALITY AND CONFIDENCE AMONG THE CHALLENGES OF THE FRENCH EDUCATIONAL REFORM: THE LOI N° 2019-791 DU 26 JUILLET 2019 POUR UNE ÉCOLE DE LA CONFIANCE).....213

RESEÑAS

BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1959): *Libertad y compromiso en Sartre* (Valencia, Diputación Provincial de Valencia). Recensión a cargo de María José García Ruiz.....224

MENDOZA GAMIÑO, ALEJANDRO (2019): *Los saberes de la era digital. Nuevas tecnologías para la práctica humanística: teoría del aprendizaje, bibliotecas digitales y arte terapia* (Pontevedra: Editorial Academia del Hispanismo). Recensión a cargo de María José García Ruiz.....227

MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC

EDUCACIÓN Y REFUGIADOS

Education and Refugees

Coordinado por Agustín Velloso de Santisteban / Coordinated by Agustín Velloso de Santisteban

1



Editorial: Educación y Refugiados

Editorial: Education and Refugees

Agustín Velloso de Santisteban*

DOI: 10.5944/reec.35.2020.26170

Recibido: **20 de julio de 2019**

Aceptado: **2 de diciembre de 2019**

* AGUSTÍN VELLOSO DE SANTISTEBAN: es profesor de Educación Comparada y Educación y Desarrollo: problemas del Tercer Mundo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Investiga y publica principalmente sobre educación de refugiados, educación y política en Iraq, Palestina y el Sahara Occidental, así como sobre Guinea Ecuatorial. **Datos de contacto:** E-mail: avelloso@edu.uned.es

No es descabellado decir que hoy día no hay nadie que no tenga alguna idea sobre la situación de los refugiados en el mundo. Desde luego que esto no significa que todas las personas conozcan las causas, los responsables, las medidas tomadas por los gobiernos, menos aún lo que dice la ley internacional, tampoco la solución a este fenómeno mundial.

Más bien se puede decir que la confusión es lo que prevalece, en gran parte de forma intencionada y debida a intereses políticos.

A través de los medios de comunicación se promueve una serie de ideas descabelladas formuladas por gobernantes y otros políticos en ejercicio, líderes sociales y de opinión sobre un supuesto «asalto por parte de refugiados e inmigrantes», sobre «invasiones» de extranjeros que se trasladan a países occidentales para imponerse demográfica, cultural y religiosamente a los nativos; las autoridades concernidas implantan medidas de «seguridad» principalmente de carácter militar desde antes de la llegada y otras represivas durante la recepción y la estancia, desde luego ilegales o ilegítimas como la expulsión, la no asistencia a los naufragos, la detención y otras igualmente contrarias a los derechos humanos básicos y la propia dignidad humana.

En medio de la ignorancia, la manipulación y la confusión, también de las violaciones de la ley internacional, las ciencias sociales tienen la responsabilidad de ocuparse de este asunto con toda su capacidad y potencia para explicar el fenómeno del refugio, predecir su evolución y contribuir a la formulación de las políticas y acciones más convenientes y siempre acordes con los derechos humanos y la ley internacional.

Este número monográfico ha reunido estudios sobre algunos temas de interés, tanto educativos como sociales y políticos, desde diversas especialidades y también desde varios continentes y regiones: Oriente Medio, Norte de África, Europa y América.

Ramzy Baroud y Romana Rubeo se ocupan de un asunto muy notorio en la actualidad, cuyo desenlace aún por producirse puede culminar la obra de desposesión de Palestina iniciada en el siglo pasado. En esta ocasión Estados Unidos la presenta con una fórmula rocambolesca: «el acuerdo del siglo».

Sólo conociendo la historia de un siglo de apropiación de la tierra y la expulsión de su población se puede entender el sistema educativo palestino, ya que se desarrolla bajo la ocupación militar de Israel desde el año 1967.

José Antonio Vinagrero, conocedor in situ de la vida en los campamentos de refugiados saharauis en Argelia, se ocupa de una cuestión que –aunque bastante desconocida para las generaciones más jóvenes– puede considerarse todavía una herida abierta para las anteriores que vivieron la pésima descolonización española del territorio del Sahara Occidental, que además es hoy literalmente sangrante para los saharauis de todas las edades.

Los logros del sistema educativo levantado por la población saharauí refugiada en el desierto constituyen el objeto de estudio del autor, quien también aborda la actuación de España a lo largo de los años, así como su labor humanitaria con los refugiados.

Oscar Navarro, por su parte, completa el estudio anterior centrandó el suyo en la educación especial y añadiendo una comparación entre el Sahara y España. Para ello se ocupa minuciosamente de dos centros de educación especial, uno en Tinduf (Argelia) y otro en Ciudad Real (España). En este caso procede además a la comparación entre los dos centros educativos, con lo que deja patente la relación entre el contexto de cada centro y la organización, medios, problemas y demás características de ambos.

El trabajo de Julia Rubio, María José Vico y María Ángeles Pascual es también un estudio de caso sobre la educación compensatoria, aunque diferente del anterior porque

es longitudinal. En sus palabras: «Se trata de hacer un análisis inferencial a partir de los porcentajes de los datos recogidos en seis cursos académicos consecutivos en tres modalidades determinadas de programas de educación compensatoria».

Tras diseccionar lo que significa esta educación, sus objetivos, planteamientos, legislación y administración, aborda tres modelos de enseñanza compensatoria que se emplean con el alumnado de un instituto de enseñanza secundaria público. Los refugiados comparten con inmigrantes y también con alumnado local, las actuaciones del cuerpo de profesores. La autora deja patente en sus conclusiones las carencias de los modelos empleados. Inevitablemente esto lleva a una reflexión que sale del aula para interpelar directamente al deterioro económico en España, lo que lamentablemente se conoce con el eufemismo de crisis.

Julia Castro ahonda también en otra crisis, la de Brasil. Su objetivo son los emigrantes, principalmente económicos, que acuden en busca de trabajo a este país. Esta población en marcha no se da en exclusiva en este país, se da en muchos otros. Lo más interesante del estudio de Castro es la combinación de la aportación de los estudios coloniales (es decir, críticos con el colonialismo) por un lado y de los estudios políticos y jurídicos sobre los «refugiados económicos» por otro.

Se puede decir, pues, que se realiza una doble crítica en el estudio. Aunque la colonial cuenta con una historia de dos décadas, el empleo del término «refugiado económico» es más reciente y, en realidad, es un engaño urdido por sus promotores. En definitiva, hace los mismos años que se sabe que «el refugiado económico de hoy es el refugiado político de mañana». Por ello este artículo demuestra certeramente la importancia no solo de las definiciones, sino de analizar críticamente cada situación de los distintos movimientos de población. A fin de cuentas lo más importante es ser consciente de que nos referimos a víctimas de violaciones de derechos humanos, políticos, sociales, económicos, culturales en todo lugar y tiempo.

No por casualidad Guillermo Castillo apunta en una dirección similar, aunque en esta ocasión se ocupa de los migrantes latinoamericanos en dirección hacia Estados Unidos. Como el estudio anterior, este muestra su potencia explicativa sobre la realidad del emigrante –y las realidades circundantes: miseria, violencia, represión, estigmatización, violaciones y un largo etc.– analizando concienzudamente conceptos que se usan de forma descuidada, aunque más bien hay que señalar que de forma intencionada por los que tienen intereses espurios.

Como sucede en Europa, también en otros continentes, en Norteamérica se trata mal de palabra y de obra al emigrante y como mucho se menciona entre las razones de la emigración las relativas a las violaciones de derechos humanos en los países de salida, pero nunca las violaciones de esos mismos derechos (junto con violencia de todo tipo y grado, desde guerras económicas, bloqueos y hasta la guerra de agresión) por parte de los países de llegada. Con otras palabras: estos callan aquellas violaciones en el mejor de los casos y son cómplices de los gobiernos que las cometen en la mayoría de los casos.

Íciar Villaceros concentra su estudio en el estrés sufrido por emigrantes adolescentes en Arica y Antofagasta, dos ciudades cuya economía está dedicada principalmente a la minería intensiva, aunque la segunda dobla a la primera en muchos aspectos: población y potencia económica en particular.

Es en esta actividad económica en la que como mano de obra van a trabajar emigrantes de Bolivia, Perú y Colombia.

Tras analizar el contexto migratorio en Latinoamérica, la autora se sitúa en el chileno y pasa inmediatamente al estrés por aculturación. Su estudio se basa en analizar el papel de las familias emigrantes sobre la salud psicológica de sus hijos adolescentes y su relación con el estrés propio de la emigración.

Sus resultados confirman la hipótesis planteada, aunque la autora tiene la valentía y honradez de señalar también lo que considera «limitaciones del estudio». Por mi parte, desde luego, sus conclusiones no se ven afectadas por estas, pues las confirma sin reservas el sentido común y el conocimiento del ser humano en circunstancias agresivas.

Las autoras María del Pilar Quicios, Ana Huesca y Patricia González Ocejo se ocupan también de la cuestión que trata Villacieros. El término que emplean no es únicamente el de esta –«estrés por aculturación»– sino que presentan otros, de la medicina, en concreto de la psiquiatría: «una enfermedad emocional», «un desajuste psicosocial», también el de «estrés por choque cultural».

Lo que más interesa es que desmenuzan los síntomas de lo que consideran –con toda razón– «los cuatro dramas de los desplazados». Los dos primeros consisten en las dificultades para trabajar con el fin de mantenerse y mantener a la familia que se queda en el país de origen; los otros dos en las dificultades para vivir con las durísimas circunstancias que atraviesan en el país de destino y comunicárselas a sus seres queridos.

El siguiente paso es acudir al papel que la educación puede realizar para aligerar esos dramas. No deseo exagerar, pero una vez más la educación, en concreto la Educación Social, es la ‘política de último recurso’ que usan los gobiernos para arreglar el estropicio que causan con el resto de sus políticas a la población (de su país y sobre todo de otros).

El estudio de Adrián Neubauer se ocupa del derecho a la educación que tienen los menores refugiados, desde el enfoque basado en los derechos humanos, tal y como anuncia el autor desde el comienzo.

Declara a continuación que su «objetivo es conocer las principales barreras a las que se enfrenta el alumnado refugiado y solicitante de asilo durante su escolarización en el país de acogida.» Añade que «también resulta especialmente interesante reflexionar sobre qué finalidad persigue la educación de estos menores.»

Para ello revisa la literatura referida a las obligaciones de los Estados y los agentes educativos para, finalmente, proponer programas de intervención basados en las dificultades de esos escolares.

Tras un aporte considerable sobre la legislación internacional y otras, sobre las responsabilidades de los intervinientes en la educación de refugiados en todos los ámbitos y un repaso a los problemas, la conclusión no es halagüeña: «el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo está siendo vulnerado por un número considerable de agentes», empezando por los Estados.

La conclusión general del monográfico es desoladora: no solo no hemos construido un mundo mejor, sino que lo hemos empeorado terriblemente. Hace más de 50 años el escritor suizo Max Frisch sentenció: «Queríamos trabajadores, pero vinieron personas» ¿Qué hubiera escrito hoy de estar vivo? Quizás: queríamos más y más riqueza, pero hemos violentado y empobrecido a la mayoría.

1



Editorial: Educación y Refugiados

Editorial: Education and Refugees

Agustín Velloso de Santisteban*

DOI: 10.5944/reec.35.2020.26170

Recibido: **20 de julio de 2019**
Aceptado: **2 de diciembre de 2019**

* AGUSTÍN VELLOSO DE SANTISTEBAN: es profesor de Educación Comparada y Educación y Desarrollo: problemas del Tercer Mundo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Investiga y publica principalmente sobre educación de refugiados, educación y política en Iraq, Palestina y el Sahara Occidental, así como sobre Guinea Ecuatorial. **Datos de contacto:** E-mail: avelloso@edu.uned.es

No es descabellado decir que hoy día no hay nadie que no tenga alguna idea sobre la situación de los refugiados en el mundo. Desde luego que esto no significa que todas las personas conozcan las causas, los responsables, las medidas tomadas por los gobiernos, menos aún lo que dice la ley internacional, tampoco la solución a este fenómeno mundial.

Más bien se puede decir que la confusión es lo que prevalece, en gran parte de forma intencionada y debida a intereses políticos.

A través de los medios de comunicación se promueve una serie de ideas descabelladas formuladas por gobernantes y otros políticos en ejercicio, líderes sociales y de opinión sobre un supuesto «asalto por parte de refugiados e inmigrantes», sobre «invasiones» de extranjeros que se trasladan a países occidentales para imponerse demográfica, cultural y religiosamente a los nativos; las autoridades concernidas implantan medidas de «seguridad» principalmente de carácter militar desde antes de la llegada y otras represivas durante la recepción y la estancia, desde luego ilegales o ilegítimas como la expulsión, la no asistencia a los naufragos, la detención y otras igualmente contrarias a los derechos humanos básicos y la propia dignidad humana.

En medio de la ignorancia, la manipulación y la confusión, también de las violaciones de la ley internacional, las ciencias sociales tienen la responsabilidad de ocuparse de este asunto con toda su capacidad y potencia para explicar el fenómeno del refugio, predecir su evolución y contribuir a la formulación de las políticas y acciones más convenientes y siempre acordes con los derechos humanos y la ley internacional.

Este número monográfico ha reunido estudios sobre algunos temas de interés, tanto educativos como sociales y políticos, desde diversas especialidades y también desde varios continentes y regiones: Oriente Medio, Norte de África, Europa y América.

Ramzy Baroud y Romana Rubeo se ocupan de un asunto muy notorio en la actualidad, cuyo desenlace aún por producirse puede culminar la obra de desposesión de Palestina iniciada en el siglo pasado. En esta ocasión Estados Unidos la presenta con una fórmula rocambolesca: «el acuerdo del siglo».

Sólo conociendo la historia de un siglo de apropiación de la tierra y la expulsión de su población se puede entender el sistema educativo palestino, ya que se desarrolla bajo la ocupación militar de Israel desde el año 1967.

José Antonio Vinagrero, conocedor in situ de la vida en los campamentos de refugiados saharauis en Argelia, se ocupa de una cuestión que –aunque bastante desconocida para las generaciones más jóvenes– puede considerarse todavía una herida abierta para las anteriores que vivieron la pésima descolonización española del territorio del Sahara Occidental, que además es hoy literalmente sangrante para los saharauis de todas las edades.

Los logros del sistema educativo levantado por la población saharauí refugiada en el desierto constituyen el objeto de estudio del autor, quien también aborda la actuación de España a lo largo de los años, así como su labor humanitaria con los refugiados.

Oscar Navarro, por su parte, completa el estudio anterior centrandó el suyo en la educación especial y añadiendo una comparación entre el Sahara y España. Para ello se ocupa minuciosamente de dos centros de educación especial, uno en Tinduf (Argelia) y otro en Ciudad Real (España). En este caso procede además a la comparación entre los dos centros educativos, con lo que deja patente la relación entre el contexto de cada centro y la organización, medios, problemas y demás características de ambos.

El trabajo de Julia Rubio, María José Vico y María Ángeles Pascual es también un estudio de caso sobre la educación compensatoria, aunque diferente del anterior porque

es longitudinal. En sus palabras: «Se trata de hacer un análisis inferencial a partir de los porcentajes de los datos recogidos en seis cursos académicos consecutivos en tres modalidades determinadas de programas de educación compensatoria».

Tras diseccionar lo que significa esta educación, sus objetivos, planteamientos, legislación y administración, aborda tres modelos de enseñanza compensatoria que se emplean con el alumnado de un instituto de enseñanza secundaria público. Los refugiados comparten con inmigrantes y también con alumnado local, las actuaciones del cuerpo de profesores. La autora deja patente en sus conclusiones las carencias de los modelos empleados. Inevitablemente esto lleva a una reflexión que sale del aula para interpelar directamente al deterioro económico en España, lo que lamentablemente se conoce con el eufemismo de crisis.

Julia Castro ahonda también en otra crisis, la de Brasil. Su objetivo son los emigrantes, principalmente económicos, que acuden en busca de trabajo a este país. Esta población en marcha no se da en exclusiva en este país, se da en muchos otros. Lo más interesante del estudio de Castro es la combinación de la aportación de los estudios coloniales (es decir, críticos con el colonialismo) por un lado y de los estudios políticos y jurídicos sobre los «refugiados económicos» por otro.

Se puede decir, pues, que se realiza una doble crítica en el estudio. Aunque la colonial cuenta con una historia de dos décadas, el empleo del término «refugiado económico» es más reciente y, en realidad, es un engaño urdido por sus promotores. En definitiva, hace los mismos años que se sabe que «el refugiado económico de hoy es el refugiado político de mañana». Por ello este artículo demuestra certeramente la importancia no solo de las definiciones, sino de analizar críticamente cada situación de los distintos movimientos de población. A fin de cuentas lo más importante es ser consciente de que nos referimos a víctimas de violaciones de derechos humanos, políticos, sociales, económicos, culturales en todo lugar y tiempo.

No por casualidad Guillermo Castillo apunta en una dirección similar, aunque en esta ocasión se ocupa de los migrantes latinoamericanos en dirección hacia Estados Unidos. Como el estudio anterior, este muestra su potencia explicativa sobre la realidad del emigrante –y las realidades circundantes: miseria, violencia, represión, estigmatización, violaciones y un largo etc.– analizando concienzudamente conceptos que se usan de forma descuidada, aunque más bien hay que señalar que de forma intencionada por los que tienen intereses espurios.

Como sucede en Europa, también en otros continentes, en Norteamérica se trata mal de palabra y de obra al emigrante y como mucho se menciona entre las razones de la emigración las relativas a las violaciones de derechos humanos en los países de salida, pero nunca las violaciones de esos mismos derechos (junto con violencia de todo tipo y grado, desde guerras económicas, bloqueos y hasta la guerra de agresión) por parte de los países de llegada. Con otras palabras: estos callan aquellas violaciones en el mejor de los casos y son cómplices de los gobiernos que las cometen en la mayoría de los casos.

Íciar Villacieros concentra su estudio en el estrés sufrido por emigrantes adolescentes en Arica y Antofagasta, dos ciudades cuya economía está dedicada principalmente a la minería intensiva, aunque la segunda dobla a la primera en muchos aspectos: población y potencia económica en particular.

Es en esta actividad económica en la que como mano de obra van a trabajar emigrantes de Bolivia, Perú y Colombia.

Tras analizar el contexto migratorio en Latinoamérica, la autora se sitúa en el chileno y pasa inmediatamente al estrés por aculturación. Su estudio se basa en analizar el papel de las familias emigrantes sobre la salud psicológica de sus hijos adolescentes y su relación con el estrés propio de la emigración.

Sus resultados confirman la hipótesis planteada, aunque la autora tiene la valentía y honradez de señalar también lo que considera «limitaciones del estudio». Por mi parte, desde luego, sus conclusiones no se ven afectadas por estas, pues las confirma sin reservas el sentido común y el conocimiento del ser humano en circunstancias agresivas.

Las autoras María del Pilar Quicios, Ana Huesca y Patricia González Ocejo se ocupan también de la cuestión que trata Villacieros. El término que emplean no es únicamente el de esta –«estrés por aculturación»– sino que presentan otros, de la medicina, en concreto de la psiquiatría: «una enfermedad emocional», «un desajuste psicosocial», también el de «estrés por choque cultural».

Lo que más interesa es que desmenuzan los síntomas de lo que consideran –con toda razón– «los cuatro dramas de los desplazados». Los dos primeros consisten en las dificultades para trabajar con el fin de mantenerse y mantener a la familia que se queda en el país de origen; los otros dos en las dificultades para vivir con las durísimas circunstancias que atraviesan en el país de destino y comunicárselas a sus seres queridos.

El siguiente paso es acudir al papel que la educación puede realizar para aligerar esos dramas. No deseo exagerar, pero una vez más la educación, en concreto la Educación Social, es la ‘política de último recurso’ que usan los gobiernos para arreglar el estropicio que causan con el resto de sus políticas a la población (de su país y sobre todo de otros).

El estudio de Adrián Neubauer se ocupa del derecho a la educación que tienen los menores refugiados, desde el enfoque basado en los derechos humanos, tal y como anuncia el autor desde el comienzo.

Declara a continuación que su «objetivo es conocer las principales barreras a las que se enfrenta el alumnado refugiado y solicitante de asilo durante su escolarización en el país de acogida.» Añade que «también resulta especialmente interesante reflexionar sobre qué finalidad persigue la educación de estos menores.»

Para ello revisa la literatura referida a las obligaciones de los Estados y los agentes educativos para, finalmente, proponer programas de intervención basados en las dificultades de esos escolares.

Tras un aporte considerable sobre la legislación internacional y otras, sobre las responsabilidades de los intervinientes en la educación de refugiados en todos los ámbitos y un repaso a los problemas, la conclusión no es halagüeña: «el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo está siendo vulnerado por un número considerable de agentes», empezando por los Estados.

La conclusión general del monográfico es desoladora: no solo no hemos construido un mundo mejor, sino que lo hemos empeorado terriblemente. Hace más de 50 años el escritor suizo Max Frisch sentenció: «Queríamos trabajadores, pero vinieron personas» ¿Qué hubiera escrito hoy de estar vivo? Quizás: queríamos más y más riqueza, pero hemos violentado y empobrecido a la mayoría.

2



Migración forzada y procesos de violencia: Los migrantes centroamericanos en su paso por México

Forced migration and violence process: Centroamerican migrants in their way through México

Guillermo Castillo Ramírez*

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25163

Recibido: **29 de junio de 2019**

Aceptado: **2 de octubre de 2019**

*GUILLERMO CASTILLO RAMÍREZ: Investigador Asociado del Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor (2010) y maestro (2006) en antropología por la UNAM, realizó diversas Estancias Posdoctorales en la UNAM y otras instituciones. Desde 2006 sus trabajos de investigación se han enfocado en grupos indígenas del sur y noroeste de México. De 2011 a 2013 realizó un proyecto posdoctoral en la UNAM sobre la historia de la antropología en México, las representaciones de los grupos étnicos y el nacionalismo mexicano. Resultados parciales de sus proyectos han sido presentados en Coloquios y Congresos Nacionales e Internacionales, así como en algunas publicaciones. Ha realizado trabajo de campo en el sureste de Chiapas, entre comunidades de ascendencia Tojolobal, y en el noroeste de Sonora, con los Tohono O'odham (Pápagos), en el desierto de Altar. Sus trabajos se han publicado, entre otras revista y publicaciones, en *Desacatos*, *Cuiculco*, *Andamios*, *Alteridades*, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, *Sans Solei*, *Revistas Sur de México*, *Americana* y *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. Desde 2008 incursionó en la fotografía antropológica y algunas de sus series fotográficas se encuentran en sitios web y revistas digitales de fotografía en México, Francia, España, Argentina y Estados Unidos. Principales líneas de investigación: Migración étnica nacional y transfronteriza (de contextos rurales a entornos urbanos). De agosto de 2004 a la fecha; transformaciones en la construcción cultural del territorio derivadas de la migración étnica transnacional; procesos socio espaciales y territoriales relacionados a dinámicas de migración (interna e internacional) en el México contemporáneo; cambio sociocultural y procesos identitarios en grupos indígenas migrantes rurales y urbanos. De agosto de 2004 a la fecha; antropología histórica e historia de la antropología en México (inicios del siglo XX). De agosto de 2010 a la fecha. **Datos de contacto:** E-mail: gcastillo@igg.unam.mx

Resumen

La migración de centroamericanos en tránsito por México tiene décadas de historia, no obstante, desde hace algunos años ha tomado una notoria visibilidad. En este artículo, con base en la revisión de múltiples fuentes y especialmente en informes de organizaciones no gubernamentales, se sostiene que la particular movilidad humana transfronteriza e irregular de centroamericanos atendidos por los albergues y casas de la Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes (REDODEM) en el año 2015 puede ser analizada desde la categoría de migración forzada. El uso de este concepto permite: 1) abordar las causas estructurales de la migración; 2) indagar los procesos de tránsito de los migrantes en contextos de acentuada vulnerabilidad; 3) dar cuenta de la violencia que sufren los migrantes y la falta de respeto a sus derechos humanos (en México). Mediante la revisión de diversos estudios sobre el tema y especialmente de informes sobre la situación de los centroamericanos en tránsito por México de la Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes (REDODEM), se da cuenta de la migración forzada de centroamericanos para un periodo de tiempo específico (2015) y con un énfasis en tres procesos: 1) los rasgos socioeconómicos y demográficos de los migrantes centroamericanos; 2) la descripción del tipo de delitos que sufren los migrantes y la distribución espacial de los lugares dónde esto acontece; 3) y finalmente una relación de los actores sociales e instituciones que violentaron los derechos de los migrantes. La delimitación temporal tiene que ver con dos procesos: la crisis de menores migrantes centroamericanos no acompañados (2014) y con la implementación del Plan Frontera Sur un año antes (2014). Uno de los aportes del trabajo es dar cuenta de que los procesos de violencias no fueron generalizados y que se concentraron especialmente en ciertos lugares específicos; además, se describe que los procesos de violencia fueron diferenciados dependiendo del tipo de migrante y del actor social o institución que cometía el delito.

Palabras clave: Migración forzada; migración centroamericana; migrantes; México; derechos humanos; violencia

Abstract

Migration of Central Americans in transit through Mexico has decades of history, however, a few years ago has taken a notorious visibility. In this article, based on the review of multiple sources and especially in reports of non-governmental organizations, it is argued that the cross-border and irregular human mobility of Central Americans who passed through the shelters and houses of the Documentation Network of the Defending Organizations of Migrants (REDODEM) in 2015 can be analyzed from the category of forced migration. The use of this category allows: 1) Address the structural causes of migration; 2) investigate the transit processes of migrants in contexts of accentuated vulnerability; 3) account for the violence suffered by migrants and the lack of respect for their human rights (in Mexico). Through the review of various studies on the subject and especially reports on the situation of Central Americans in transit through Mexico of the Documentation Network of Migrant Defender Organizations (REDODEM), the forced migration of Central Americans for a specific period of time (2015) is reported, with an emphasis on three processes: 1) the socioeconomic and demographic characteristics of Central American migrants; 2) the description of the type of crimes suffered by migrants and the spatial distribution of the places where this happens; 3) and finally a list of social actors and institutions that violated the rights of migrants. The temporal delimitation has to do with two processes: the crisis of unaccompanied Central American migrant minors (2014) and with the implementation of the Southern Border Plan one year earlier (2014). One of the contributions of the work is to realize that the processes of violence were not generalized and that they were concentrated especially in certain specific places. In addition, it realizes that these processes of violence were differentiated depending on the social actor or institution that committed the crime.

Keywords: Forced migration; centroamerican migration; migrants; México; human rights; violence

1. Introducción

Si bien las migraciones han estado presentes en distintas latitudes del mundo y en distintas etapas y acontecimientos de la historia del género humano (el colonialismo europeo, las guerras mundiales, la consolidación de los Estados nación y la urbanización) (Castles y Miller, 1998), hoy se ha incrementado sustancialmente el número de migrantes internacionales (CONAPO, 2016 y 2017) y son parte de las dinámicas relacionadas a la globalización. No obstante, uno de los rasgos distintivos de finales del siglo pasado y principios del presente, es que estas dinámicas de movilidad humana son el resultado de los procesos de acentuación de la desigualdad (Sassen, 2006 y 2007), el deterioro de los niveles de desarrollo socioeconómicos (Castillo, 2018) y la precarización de las condiciones de vida de diversos países del sur (Márquez y Delgado, 2011), en el contexto de la expansión del capitalismo neoliberal y los procesos de acumulación de capital (Robinson y Santos, 2014; Gregory *et al.*, 2009). Particularmente alarmante son las dinámicas de migración forzada en diversos países y regiones, que han elevado a un número altísimo las cifras de refugiados y migrantes muertos y desaparecidos (Missing Migrant Project, 2017).

En este contexto, no obstante que la migración transfronteriza e irregular de centroamericanos por México cuenta con una larga historicidad que se remonta a fines del siglo pasado (Castillo, 2000 y 2005; Casillas, 2008, 2011 y 2012; Nájera, 2016), apenas en años recientes se ha vuelto muy presente mediáticamente. En este marco, este trabajo, mediante la consulta de diversos estudios y particularmente de informes de organizaciones no gubernamentales pro migrantes, plantea que, para el caso específico de los flujos migratorios de centroamericanos atendidos por los albergues y casas de la Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes (REDODEM) en el año 2015, este proceso de movilidad humana internacional y en situación irregular puede ser abordado desde el andamiaje conceptual de la migración forzada (Márquez y Delgado, 2011; Gzesh, 2008; Castles, 2003). Recurrir a esta categoría hace posible abordar los siguientes procesos: (a) los contextos de expulsión y sus causas; (b) las dinámicas de paso a través de los países de tránsito (en este caso México); (c) pero también permitirá describir la ubicación y espacialidad de los delitos que sufren los migrantes, así como dar cuenta de los autores de dichos agravios hacia los migrantes.

Con base en la consulta de diversos estudios disciplinares (García y Villafuerte, 2014; Nájera, 2016; Castillo, 2005 y 2000; Casillas, 2008, 2011 y 2012; Camargo, 2014; Winton, 2016 y 2018; Castillo, 2018; ITAM, 2014; Ley y Peña, 2016; MSF, 2017), con especial énfasis en la revisión de los informes sobre los centroamericanos en tránsito por México de la REDODEM (REDODEM, 2016), este artículo aborda la migración forzada centroamericana atendidos por la REDODEM, en un contexto histórico delimitado (2015), centrándose en dinámicas que distinguen este tipo de movilidad. Si bien hay diversas fuentes sobre esta migración, la justificación del uso de los datos de la REDODEM se fundamenta en las siguientes razones.

1. Por un lado, si bien los flujos migratorios atendidos por la REDODEM son solo una parte pequeña de total de los migrantes centroamericanos en tránsito por México (REDODEM, 2016), representan un aporte debido a que dan cuenta de lo acontecido en una de las principales rutas migratorias en tránsito por México. Además, se trata de un registro de datos estructurado temáticamente.

2. Por otra parte, desde el año de 2014, los datos y registros de la REDODEM presentan una sistematización con relación a las características socioeconómicas y demográficas de los diversos migrantes que fueron atendidos por los albergues y casas de la RED. Dentro de este punto, destacan los criterios de diferenciación de los migrantes por sexo, edad, escolaridad, país de origen y destino. Lo que, a pesar del perfil predominante de hombres jóvenes en edad laboral, permite dar cuenta de la variada composición de estos flujos migratorios (niños, jóvenes, mujeres, entre otros). Por ello, se trata de un corpus de datos bien contruidos y con abordajes de múltiples procesos.
3. Asimismo, uno de los aportes fundamentales de estos informes es que, al perfil sociodemográfico de los migrantes, también se le articularon la indagación de los procesos de expulsión de los migrantes (en términos del abordaje de las diversas causas por las cuales los centroamericanos se vieron forzados a dejar sus comunidades de origen en el Triángulo Norte de la región).
4. Finalmente, una de las contribuciones más importantes reside en que, además de lo previsto, da cuenta de las configuraciones espaciales de estas movildades y de las dinámicas de violencia y transgresión de los derechos humanos asociadas a esta migración (delitos y crímenes cometidos en contra de los migrantes, por parte de diversos agresores: grupos criminales, pandillas, fueras de seguridad, autoridades estatales y particulares).

En este tenor, por una parte, se describe el perfil sociodemográfico y económico de los centroamericanos migrantes, por otro lado, da cuenta de los diversos delitos que padecen los migrantes. Finalmente, se detalla la localización y configuración espacial de los sitios donde se localizan los delitos (en términos de entidad federativa) y se muestra el tipo de grupos sociales e instituciones que cometen los crímenes contra los centroamericanos migrantes.

Ahora bien, la elección del lapso temporal abordado en el presente trabajo (el año 2015), fue determinado por las siguientes condiciones.

1. Por un lado, se da justo en el contexto de la situación de crisis humanitaria de los niños migrantes centroamericanos no acompañados de 2014 (Camargo, 2014). En esa fecha, se presentó un número sin precedentes de menores que viajaban solos y marcó un cambio en el perfil de los sujetos sociales involucrados en los procesos migratorios forzados (Castillo, 2018), dando pie a lo que se puede considerar otra faceta de esta movilidad humana transfronteriza.
2. Asimismo, en ese mismo año empieza a operar el Programa Integral Frontera Sur en las entidades del sur de México que tiene frontera con la región de Centroamérica (REDODEM, 2016; Castillo, 2018). Esto se dio en el complejo contexto de la externalización de fronteras y derivado de la presión de Estados Unidos sobre el gobierno mexicano, para el cierre, control y fortificación de las fronteras del sur de México; en una clara medida para contener y reducir los flujos de migrantes centroamericanos irregulares que conseguían llegar a la frontera México Estados Unidos. Este programa del gobierno mexicano fue implementado en el verano del 2014 y se orientó a fortalecer el control

y fomentar el cierre de la frontera sur de México (en su colindancia con Guatemala). El programa emergió en el contexto específico de la crisis de los menores migrantes centroamericanos no acompañados en la frontera sur de Estados Unidos (COLEF, 2016). Aunque nominalmente dicho programa proponía el cuidado y la salvaguarda de los derechos de los migrantes, de facto se tradujo en un sustantivo incremento de las detenciones y en mayores procesos de vulnerabilidad y exclusión de los migrantes (COLEF, 2016; Castillo, 2018). Una de las entidades federativas que se utilizó para dicha securitización de fronteras en México fue Chiapas, especialmente el grupo de municipios limítrofes/fronterizos con Guatemala. Por ello, es conveniente enfatizar que este texto da cuenta de la migración centroamericana en la era previa a Donald Trump (y sus dinámicas de racismo y xenofobia) y desde el punto de vista de los informes y registros de la REDODEM (2016).

3. Finalmente, en ese año, los registros de la REDODEM (2016) fueron mucho más sistemáticos e incorporaron diversas características de los flujos de migrantes que atendían en sus albergues, casas y comedores. Motivo por el cual, no solo se contaba con un registro de algunos rasgos sociodemográficos básicos de los migrantes (edad, sexo, escolaridad, etc.), sino que además proveía información muy valiosa sobre las rutas de los migrantes, las causas y lugares de salida, el tipo de delitos que sufrían, los lugares (entidades federativas donde acontecían) y quiénes eran los autores de dichas agresiones (REDODEM, 2016).

Para cerrar esta sección, es conveniente apuntalar que una de las contribuciones de este artículo es mostrar cómo, lejos de una generalización espacialmente indeterminada, las dinámicas de la violencia hacia los centroamericanos se distribuyeron de maneras específicas en entidades federativas particulares del sur de México. Asimismo, estas violencias (y delitos) acontecieron de formas diferenciadas en función de las especificidades del grupo social y/o institución que agredía a los migrantes.

2. Marco Teórico: La migración forzada en el mundo contemporáneo

El concepto de migración forzada ha sido abordado por diversos linderos disciplinares, desde el derecho y las perspectivas jurídicas (Gzesh, 2008), hasta la sociología crítica (Castles, 2003), los estudios del desarrollo, la economía política (Márquez y Delgado, 2011) y la ciencia política (Gzesh, 2008). Dado su historia y genealogía conceptual, esta categoría posibilita dar cuenta de los siguientes procesos: 1) el análisis de las causas histórico/estructurales relacionadas a la migración; 2) mostrar las dinámicas de tránsito irregular de los migrantes en situaciones de clara vulnerabilidad; 3) pero también permite describir los procesos de violencia que afectan a los migrantes y que se relacionan con la falta de garantías y de respeto a los derechos humanos.

Desde la sociología crítica, autores como Castles (2003 y 2008), señalan que las migraciones forzadas están configuradas en relación con las transformaciones del mundo contemporáneo en el marco del capitalismo de corte neoliberal; estas movilidades transfronterizas e internacionales tienen que entenderse como componentes integrales de

los vínculos entre los Estados nacionales del norte y del sur globales (Castles, 2003). Asimismo, se requiere describir y visibilizar el papel de los migrantes como sujetos sociales al salir de contextos adversos y valerse de vínculos, redes y saberes en las dinámicas de tránsito de corte irregular y transfronteriza (Castles, 2003).

Dando continuidad a esta línea argumental, Márquez y Delgado (2011), desde la economía política y los estudios críticos del desarrollo, consideran que este tipo de migración se configura en la articulación de dos procesos relacionados en los países de origen. (A) Por un lado, las condiciones de tipo histórico-estructurales que producen los contextos de salida forzada (muy precarias condiciones de desarrollo socioeconómico, falta de trabajo, procesos de pauperización y deterioro de las situaciones de vida, etc.). (B) Por otra parte, los sujetos sociales que se ven inmersos en estas precarias dinámicas de movilidad, que remite a numerosos grupos demográficos (generalmente de los países del sur global) que tienen situaciones de existencia muy precarias (condiciones de pobreza y extrema pobreza, dinámicas de marginación social, y contextos de violencias, etc.).

Junto a esta diada, para estos autores hay otras dos dinámicas en la relación origen/destino que distinguen este tipo de migración (Márquez y Delgado, 2011).

En primer lugar, estos migrantes, una vez en el país de destino, desempeñan el papel de fuerza de trabajo mal pagada y muy precarizada, que abarata los costos de producción; asimismo, los empleadores de los migrantes (empresas y corporativos multi y transnacionales) se valen de estos trabajadores migrantes para deteriorar más el valor, las condiciones y los derechos de los trabajadores del país de destino (Márquez y Delgado, 2011).

En segundo lugar, hay distintas formas de migración forzada en función de los contextos específicos de expulsión de los migrantes; una clasificación inicial contemplaría diversas causas como condiciones socioeconómicas de vida, impactos de desastres naturales/ambientales, procesos de violencia relacionados al crimen organizados (trata de personas), disputas y conflictos de tipo sociopolítico, y despojo de medios de producción y subsistencia, entre otros (Márquez y Delgado, 2011).

Por su parte, y desde perspectivas jurídicas y de ciencia política, Gzesh (2008) señala que lo que caracteriza a la migración forzada son dos procesos.

- a) Primero, remite a la consideración deliberada de la movilidad (precaria) de individuos que se vieron forzados a dejar sus hogares y comunidades por factores y situaciones contrarias/ajenas a su voluntad y que escapaban a su control (Gzesh, 2008). En este contexto, se trata de migraciones que no son ni libres, ni voluntarias, sino que, en una clara oposición, se trata de expulsiones forzadas (Gzesh, 2008). Para esta autora, esto implica de facto un incumplimiento y violencia al derecho de todo individuo a una vida digna.
- b) Segundo, lo anterior frecuentemente supone diversos procesos de violencia, que, a su vez, implican la transgresión a los derechos humanos de los migrantes forzados (Gzesh, 2008). Estos actos de violencia se presentan en los diversos puntos de las rutas migratorias, sin duda en los Estados nacionales de procedencia de los migrantes, pero asimismo en los países de tránsito y destino (esto en razón de la condición migratoria irregular) (Gzesh, 2008).

En el marco del andamiaje teórico previo (Gzesh, 2008; Castles, 2003; Márquez y Delgado, 2011; Castillo, 2018) y en el abordaje de la migración indocumentada de centroamericanos por México, el uso del concepto de migración forzada es especialmente

importante por los siguientes motivos. Esta categoría hace posible el análisis de las siguientes dinámicas: 1) las variadas causas, en los Estados nación de origen, que generaron los contextos de expulsión de los migrantes; 2) las motivaciones y causas por las que los individuos dejan sus comunidades y localidades no dependen de su voluntad y están fuera su control; 3) los contextos que obligan a los migrantes a salir implican procesos de diverso carácter (y de una ausencia de derechos humanos); 4) en razón del modo en que salieron de sus hogares, y por carecer de documentación migratoria, los migrantes están expuestos a situaciones de vulnerabilidad por los países por los que transitan y a los que se dirigen.

3. Metodología y datos

Dado el tema por abordar, se desarrolló una estrategia metodológica basada en la consulta de distintas fuentes de información. En primer término, están los documentos (sobre todo informes de tipo diagnóstico) de organizaciones no gubernamentales pro migrantes de corte nacional e internacional. Algunas de estas organizaciones, como la Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes (REDODEM) y Médicos Sin Frontera (MSF), tienen una extensa labor en relación con la documentación de los migrantes centroamericanos en tránsito por México en contextos de carencia de derechos humanos y violencia. Particularmente se revisaron los informes *Forzados a huir del triángulo norte de Centroamérica: una crisis humanitaria olvidada* (2017) de MSF y *Migración en Tránsito por México: rostros de una crisis humanitaria internacional* (2016) de la REDODEM.

Dichos documentos, pero especialmente el informe de la REDODEM (2016), fueron de especial importancia para este trabajo por las siguientes razones. En primer término, es cierto que las migraciones registradas por la REDODEM son apenas una pequeña fracción del total de los migrantes centroamericanos en tránsito por México (REDODEM, 2016). No obstante, el registro de la REDODEM es una contribución en tanto aborda lo que acaece en diversas rutas migratorias a través de México. Asimismo, desde el año de 2014, los datos y registros de la REDODEM muestran una clara sistematización con relación a los rasgos económicos y sociodemográficos (sexo, edad, escolaridad, país de origen y destino) de los grupos de migrantes que pasaron por las casas y los albergues de la REDODEM. No obstante, el perfil migratorio predominante de hombres en edad laboral, el informe de la red describió también la diferenciada conformación demográfica de estas migraciones (niños, jóvenes, mujeres, entre otros).

En segundo lugar, una de las contribuciones destacadas del informe es que, además del perfil sociodemográfico de los centroamericanos en tránsito por México, se le sumaron la investigación de las dinámicas de expulsión de los migrantes (pensando en las motivaciones y causas por las que fueron forzados a salir sus hogares). Asimismo, se describe la conformación de carácter espacial de estas movilidades y de los procesos de violencia relacionados a esta migración (agravios hacia los migrantes, de parte de variados actores sociales: grupos criminales, pandillas, fueras de seguridad, autoridades estatales y particulares).

Además, en los últimos años, están el conjunto de estudios e investigaciones que han indagado el tema y que han señalado los vínculos entre estas migraciones irregulares, los problemas/procesos estructurales de falta desarrollo socioeconómico y los contextos de violencia en México y su frontera sur (García y Villafuerte, 2014; Nájera, 2016; Castillo,

2005 y 2000; Casillas, 2008, 2011 y 2012; Camargo, 2014; Winton, 2016 y 2018; Castillo, 2018; ITAM, 2014; Ley y Peña, 2016).

Por último, y con miras a dar cuenta de los marcos contextuales nacionales y regionales, también se utilizaron estudios y anuarios de instituciones del gobierno mexicano, como el Consejo Nacional de Población (CONAPO), y de organismos e iniciativas internacionales como la Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y el Missing Migrant Project (MMP).

Antes de concluir esta sección, es conveniente apuntalar que la acotación del lapso temporal a trabajar (el año 2015) se definió con base en dos hechos recientes que reconfiguraron estos flujos migratorios: (1) la crisis de menores migrantes centroamericanos no acompañados (2014); y la implementación del Programa Frontera Sur (2014). Por ello, este texto da cuenta de la migración centroamericana en la era previa a Trump (y sus dinámicas de racismo y xenofobia).

4. Antecedentes e historia de la migración centroamericana

4.1. Estado del arte, estudios sobre la migración irregular centroamericana

En lo que respecta a esta migración, hay un variado conjunto de trabajos que, a través de miradas disciplinares diversas, han indagado este tema. Desde la economía están los trabajos de García y Villafuerte (2014) que han enfatizado en la relación (sub)desarrollo, economía y migración en la frontera México Guatemala. Para estos autores, la migración se da en un marco de adversos contextos de expulsión, relacionados a las agudas dinámicas de precarización y deterioro de las condiciones de vida de los centroamericanos en sus diversos países de origen.

Por su parte, desde la demografía, Nájera (2016) y Castillo (2005 y 2000), han dado cuenta de las características de estos flujos de migrantes centroamericanos y de los rasgos de los diversos grupos de población que componen estas movilizaciones transfronterizas (de qué países provienen, su composición etaria y de sexo, entre otros). En el caso de Castillo (2005 y 2000) destaca también su comprensión diacrónica y sociodemográfica de las variaciones de las poblaciones en movimiento insertas en estos flujos migratorios irregulares.

Aunado a estos trabajos, algunas investigaciones han mostrado como a partir del inicio de la presente década y hasta el 2015 se observó un incremento de los flujos migratorios, y, particularmente, del grupo de las mujeres y los menores no acompañados (Rodríguez, 2016; Rodríguez *et al.*, 2016). Esto también coincide con lo apuntado por otros estudios e informes (CONAPO, 2017 y 2018; REDODEM, 2016, 2017 y 2018), con relación a la participación creciente de este tipo de grupos sociodemográficos en esta migración irregular y de tránsito.

También hay estudios que, con un énfasis en las relaciones de poder y las configuraciones geopolíticas regionales, han mostrado cómo en los últimos años han ido cambiando las políticas migratorias del gobierno mexicano en su frontera sur con Guatemala, tendiendo hacia diversos procesos de securitización, militarización de las fronteras y la creciente criminalización de los migrantes irregulares (García y Villafuerte, 2014; Anguiano y Cruz, 2014; Anguiano y Villafuerte, 2015; Castillo, 2018).

Por otra parte, desde la historia y los estudios culturales, Casillas (2008, 2011 y 2012) ha venido rastreando la historicidad y dinámicas de cambio de estos procesos de movilidad humana, que se remontan hacia finales del siglo pasado y que han tenido un desarrollo diferenciado según el país de origen y las coyunturas geopolíticas regionales (Castillo, 2018); pero, desde hace algunos lustros, esta migración ya presenta una clara tendencia masiva, irregular y con preferente dirección hacia Estados Unidos (Casillas, 2008 y 2012).

Asimismo, hay trabajos que se han llevado a cabo por varios centros e institutos académicos de México (ITAM, 2014; Ley y Peña, 2016), intentado dar una mirada multidisciplinaria e integral de estos procesos (de carácter sociodemográfico, económico, político-jurídico), y generando diversos ejercicios de caracterización y análisis.

No obstante, de particular importancia son las investigaciones y estudios que, desde diversas miradas disciplinares (geografía, sociología y antropología), han tratado los vínculos entre esta movilidad irregular transfronteriza centroamericana y las dinámicas de violencia y de transgresión de los derechos humanos en contextos fronterizos y de estructural exclusión en el caso de México como país de tránsito (Camargo, 2014; Izcará-Palacios, 2015; Izcará-Palacios y Andrade, 2015; Winton, 2016 y 2018; Castillo, 2018).

En este contexto, una aportación destacada son los documentos e informes de organizaciones pro migrantes nacionales e internacionales (Amnistía Internacional, 2010; REDODEM, 2016, 2018 y 2019; MSF, 2017; MMP, 2017), que, mediante diversos registros y estrategias de intervención social, han mostrado los agravios, delitos y crímenes que sufren estas poblaciones centroamericanas en movimiento en diversos puntos de sus trayectorias migratorias (con especial énfasis en los países de tránsito).

4.2. Contexto e historia de una migración forzada e irregular

De acuerdo con el ACNUR, en el 2016 se calculó que, cada año, cerca de 500 mil personas ingresaban a México por la frontera sur y sin documentos migratorios (ACNUR, 2017); y de este número, la gran mayoría de migrantes eran originarios del Triángulo Norte de Centroamérica (Honduras, El Salvador y Guatemala). Por su parte, las estimaciones de la Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación del Estado Mexicano, consideró que en el 2015 hubo aproximadamente 300 mil centroamericanos en situación irregular en tránsito por México (Martínez, 2016); y de ese registro, se detuvieron alrededor de 200 mil y, finalmente, se deportaron a 140 mil (Martínez, 2016).

En este contexto, CONAPO describió un aumento en la cifra de centroamericanos repatriados por las autoridades de México y Estados Unidos (CONAPO, 2015 y 2017). De este modo, los centroamericanos que fueron repatriados pasaron de 62,788 en 2010 (representando el 95.4 % del total de repatriados), a 117,442 para el 2015 (cerca del 96.9 % de todos los repatriados) (CONAPO, 2016). En este tenor y de acuerdo con la información previa, es posible afirmar que se trata de una migración forzada con un innegable carácter masivo.

Uno de los rasgos distintivos de esta migración es la situación irregular de los migrantes, los cuales, en su mayoría, son hombres, en edad laboral y, hasta hace poco con el afán de arribar a Estados Unidos como destino final/principal. Las causas más frecuentes de la migración son las vinculadas a las condiciones económicas (pobreza), y, en segundo término, a los procesos de violencia derivados del crimen organizado y las pandillas (REDODEM, 2016, 2017, 2018 y 2019; Castillo, 2018). Esta movilidad de población irregular y transfronteriza se configura como sistema migratorio regional, debido a que el origen

se ubica en el Triángulo Norte de Centroamérica, México es país de tránsito y Estados Unidos se proyecta como país de destino (Nájera, 2016; REDODEM, 2016 y 2018).

Esta no es una migración reciente ni coyuntural, al revés, cuenta con una historicidad que data de fines de la pasada centuria. Estudios y trabajos como los de Castillo (2000 y 2005) y Casillas (2008, 2011 y 2012) han dado cuenta de que las migraciones de centroamericanos (sobre todo de Honduras, El Salvador y Guatemala) sin documentos migratorios tiene décadas y, prácticamente desde comienzos el siglo XXI, involucran a miles de centroamericanos. De hecho, según Casillas (2008), ya desde el 2001, de los 150 mil migrantes detenidos por las autoridades mexicanas, cerca de 67 mil eran de Guatemala, de Honduras alrededor de 40 mil y los salvadoreños rondaban en los 35 mil; así, los migrantes de estos tres países del Triángulo Norte de Centroamérica eran más del 90 % del total de detenidos (Casillas, 2008: 158).

En lo concerniente a los contextos de expulsión de los migrantes y los motivos de su salida, varias investigaciones han sugerido que, a grandes rasgos, puede haber tres razones:

- a) Una de las causas más recurrentes remite las situaciones socioeconómicas de existencia. Trabajos como los de Villafuerte y García (2014) han dado cuenta de que la precarización de los procesos de desarrollo y el significativo crecimiento de la desigualdad y la pobreza (consecuencia de la instauración de los regímenes neoliberales en la región) ha dejado una notoria impronta en el aumento de la migración. En este contexto, especial importancia han mostrado tres procesos: el muy escaso poder adquisitivo de los salarios y la precarización de las condiciones de vida; la carencia de opciones laborales y de empleo suficientemente remunerados; y, finalmente, las estructurales dinámicas del alza de los costos de vida. Estas mismas situaciones han sido, asimismo, apuntaladas por otras investigaciones (Nájera, 2018; Castillo, 2018) e informes de organizaciones pro migrantes (REDODEM, 2016 y 2018; MSF, 2017).
- b) Otra línea de trabajo ha sido la vinculación entre la migración forzada centroamericana y las afectaciones derivadas de catástrofes medioambientales sobre grupos y poblaciones vulnerables en Centroamérica (Villafuerte y García, 2014; REDODEM, 2016 y 2018). Ciertas investigaciones han mostrado como determinados desastres naturales (inundaciones, deslaves, huracanes, sequías, etc.) han destruido las comunidades y medios productivos de miles de individuos en Centroamérica (Villafuerte y García, 2014). Y esto acontece en complejos escenarios donde los países de la región no han mostrado la capacidad para solventar las necesidades de las localidades en condición de desastre. En ese contexto, la migración forzada, irregular y en condiciones de alta precariedad se ha convertido en una de las estrategias para las poblaciones afectadas (Villafuerte y García, 2014).
- c) Finalmente, y con mayor presencia con los últimos años, se presentan las dinámicas de migración forzada vinculadas a procesos de violencia en los hogares y comunidades de los migrantes. Desde hace un par de años, en el Triángulo Norte de Centroamérica los indicadores de violencia, y en especial de criminalidad y asesinatos, han sido de los más elevados a nivel internacional, especialmente en los países de Honduras y El Salvador (MSF, 2017). Un porcentaje considerable

de los migrantes forzados salieron de sus lugares de origen porque habían sido agredidos y amenazados por grupos delincuenciales (particularmente pandillas) (REDODEM, 2016 y 2018; MSF, 2017; Castillo, 2018).

Especialmente en el recorrido por el territorio mexicano y en el marco del accionar de los grupos del crimen organizado, una de las características que ha distinguido en los últimos lustros a esta migración irregular son las dinámicas de violencia y exclusión sociales que padecen los migrantes centroamericanos en tanto carecen de papeles migratorios (Médicos Sin Fronteras, 2017; Castillo, 2018). Los crímenes que experimentan los centroamericanos son diversos, y abarcan desde el robo de dinero y el despojo de posesiones, hasta agravios más serios que ponen riesgo su vida y persona. Algunos de los delitos detectados para el periodo de estudio (2015) fueron extorsión, robo, secuestro, lesiones, abuso de autoridad, soborno, intimidación, amenazas, homicidios, abusos y violaciones sexuales y tráfico de personas (REDODEM, 2016); y aquellos con mayor incidencia fueron robo, extorsión, lesiones y secuestros (REDODEM, 2016). Y los autores de estos delitos fueron: (A) en primer lugar, grupos del crimen organizado, (B) autoridades y ciertas fuerzas de seguridad —del gobierno mexicano—, y (C) individuos particulares (REDODEM, 2016).

Estos contextos adversos y hostiles han generado un aumento en las cifras de muertes y desapariciones de migrantes. De acuerdo con información del MMP y acorde con el aumento del tránsito indocumentado de centroamericanos por México, el número de migrantes desaparecidos y muertos creció últimamente (MMP, 2017). En el 2014 se registraron 111 migrantes muertos en la región Centroamérica y 307 en la frontera México Estados Unidos, y para el año 2016 estos datos se elevaron a 180 migrantes que perdieron la vida en Centroamérica y a 402 en la frontera México Estados Unidos (MMP, 2017).

5. Centroamericanos en México: migración forzada, derechos humanos y violencia

La migración de centroamericanos tiene características particulares. Es de carácter no documentado —o irregular—, fuertemente de tránsito —para el caso de México— y pensando que el destino más recurrente es Estados Unidos—, de carácter trasfronteriza/internacional, de tipo forzado (no voluntaria) y con un carácter laboral —el migrante es forzado a salir de su hogar y, suplementariamente, se ve en la necesidad de buscar trabajo— (Ley y Peña, 2016; Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2014; García y Villafuerte, 2014).

Sin embargo, en función del país de origen del migrante, algunos contextos de expulsión son más relevante que otros. (A) En lo relativo a las causas vinculadas a la violencia, Honduras —con elevadísimos indicadores de criminalidad y asesinato— y El Salvador —con las pandillas Mara Salvatrucha (MS) y Mara Barrio 18 (M18)— son los casos más drásticos al respecto. (B) En lo referente a las consecuencias de catástrofes medioambientales como causa de dinámicas migración no voluntaria, El Salvador y Guatemala tienen más importancia. (C) En lo que concierne al incremento del deterioro de la situación de desarrollo socio material —vinculado a procesos de pauperización, crisis económicas y el encarecimiento del costo de insumos—, los salvadoreños y guatemaltecos son los más afectados.

Esta migración no es reciente, ni coyuntural, por el contrario, tiene una extensa historicidad de varias décadas, y sus orígenes se remontan a los años de 1990 en el marco

histórico de los posconflictos bélicos de El Salvador y Guatemala. No obstante, desde varios lustros atrás presenta ya masivas dimensiones, incorporando a miles de centroamericanos —de variados grupos sociales con situación de exclusión y vulnerabilidad— (Ley y Peña, 2016; ITAM, 2014; García y Villafuerte, 2014). Particularmente las causas relacionadas a la violencia en los países de origen tienen importancia para la experiencia de la migración centroamericana. Pero esto se manifiesta también de forma diferenciada, de modo que mientras en Honduras la violencia se relaciona con elevados niveles de asesinato y criminalidad, en El Salvador esto se vincula con la existencia de pandillas (la MS y la M18).

De este modo, en el Triángulo Norte de Centroamérica fueron asesinadas cerca de 150 mil personas entre 2007 y 2017, los datos del número de homicidios del 2015 eran drásticos (MSF, 2017). Para ese año (2015), se registraron 6,650 asesinatos en El Salvador, 8,035 en Honduras y 4,778 en Guatemala; esto colocó a Honduras y El Salvador en el primero y cuarto sitio —respectivamente— del registro internacional de los Estados nacionales con mayores índices de homicidios para ese año (MSF, 2017).

En este tenor, algunas investigaciones han apuntado que los procesos de violencia son tan drásticos, estructurales y amplios que determinadas áreas del Triángulo Norte de Centroamérica viven condiciones muy parecidas a las de conflictos bélicos (MSF, 2017: 8). En este contexto, las cifras de centroamericanos que han pedido asilo y que han sido repatriados/deportados por el gobierno mexicano han aumentado de manera importante —se estima que de 2010 a 2014 las cifras de deportados centroamericanos aumentó en cerca del 50 % (CONAPO, 2015).

Los desarrollos conceptuales de *migración forzada* de Gzesh (2008) y Castles (2003 y 2008), posibilitan indagar que para los centroamericanos en tránsito por México se trata de individuos que fueron expulsados de sus hogares por motivos ajenos a su voluntad, que remiten a una carencia estructural de derechos y en contextos de muy precarias condiciones de existencia. Es imprescindible entender que estos grupos no salen de sus localidades voluntariamente, sino que son expulsados por diversos procesos —económicos, medioambientales y de violencia—.

No obstante, es importante considerar que estas migraciones no son únicamente mono causales, unidireccionales y lineales. Al revés, son dinámicas complejas, que pueden implicar situaciones diversas (Ley y Peña, 2016; ITAM, 2014; García y Villafuerte, 2014); REDODEM, 2016). Sin embargo, los contextos de violencia, aunque en variadas formas e intensidades, tienen presencia en diversos puntos del transcurso de las rutas de los migrantes forzados centroamericanos (MSF, 2017); aun así, habría que reflexionar más en cómo las diversas violencias se influyen entre sí y entre los lugares de origen, tránsito y destino (Castillo, 2018).

5.1. Los contextos de expulsión de los centroamericanos

Buena parte de las investigaciones recientes sobre el tema apuntan a que son tres las causas de esta migración forzada: económicas, medio ambientales y los contextos de violencia (ITAM, 2014; García y Villafuerte, 2014; REDODEM, 2016; MSF, 2017; Ley y Peña, 2016; Castillo, 2018; Winton, 2016 y 2018).

La causa más frecuente es de tipo económico y refiere a dinámicas como los bajos salarios, desempleo, encarecimiento de productos básicos y costo de vida (García y Villafuerte, 2014). Particularmente en Honduras y Guatemala, derivado de las reformas estructurales neoliberales y de las crisis económicas nacionales e internacionales, los procesos de

desempleo, pauperización y de carencia de oportunidades se han incrementado de forma importante (García y Villafuerte, 2014). De hecho, según la REDODEM, para el 2015 más del 50 % de los migrantes dejaron sus hogares por esta causa (REDODEM, 2016: 72).

La segunda causa con mayor frecuencia para el año 2015 se relaciona con las repercusiones socioeconómicas de desastres medioambientales (inundaciones por huracanes, plagas, desertificaciones, sequías, derrumbes, deslaves) (REDODEM, 2016). En este tenor, los huracanes Micht (1998) y Stan (2005) tuvieron impactos catastróficos en la región centroamericana y ocasionaron muertes y cuantiosas pérdidas materiales (García y Villafuerte, 2014).

Finalmente, la tercera causa alude a los procesos de violencia relacionados al crimen organizado y pandillas (Mara Salvatrucha 13 y Barrio 18) (REDODEM, 2012: 74; MSF, 2017). En este contexto, existe una vinculación entre ciertos departamentos (de países de Centroamérica) con fuertes dinámicas de expulsión de migrantes y los elevados indicadores de violencia en esos lugares (REDODEM, 2012: 36-45). No obstante, el papel que desempeña la violencia como motor de la salida de migrantes puede ser más agudo o no, en función del país y del departamento en cuestión. Así, las dinámicas de violencia parecen estar más presentes y más agudas en Honduras y El Salvador, que en Guatemala (MSF, 2017: 10).

En lo concerniente al perfil social y demográfico de los migrantes, ciertas investigaciones apuntan que, sin negar una importante presencia de mujeres y menores de edad, la gran mayoría de los migrantes son jóvenes hombres y particularmente en edad laboral, con bajos grados de educación escolar y sobre todo originarios de Honduras, El Salvador, Guatemala (REDODEM, 2016; MSF, 2017; CONAPO, 2015 y 2017). Para el año del 2015 la REDODEM acogió a cerca de 30,321 migrantes en sus diversas casas y albergues en distintos puntos de México. El 89.14 % de dichos migrantes eran hombres y el 10.79 % mujeres (REDODEM, 2016). Y los países de origen eran Honduras con 17,852 personas, El Salvador con 5,322 y Guatemala 3,851 (REDODEM, 2016). En este punto es preciso señalar que, complementando esta información con otros estudios, algunas investigaciones han reportado el incremento sostenido en los últimos años de la presencia de las mujeres en estas migraciones irregulares (Rodríguez, 2016; CONAPO, 2017 y 2018).

En términos de edad los migrantes se estructuraban del modo siguiente: 16,278 personas (el 53.69 %) tenían entre 18 y 30 años; luego, 7,551 individuos (el 24.9 %) eran de entre 31 y 40 años; después, 2,451 personas (el 8 %) eran adultos de 41 a 50 años; y el sector menos numeroso eran los menores de edad, oscilando entre los 11 y los 17 años, este grupo tenía 1,969 personas (con el 6.5 %) (REDODEM, 2016). Del total de migrantes, una gran parte eran solteros (14,970), después estaban lo de unión libre (6,727) y por último los casados (3,683) (REDODEM, 2016).

Cabe señalar que antes del arribo de Trump a la presidencia de Estados Unidos, prácticamente la totalidad de los centroamericanos consideraban a México como sitio de tránsito y a Estados Unidos como el gran destino preferente —principalmente por la enorme diferencia de recibir un salario en dólares—. No obstante que al comienzo de la presidencia de Trump en Estados Unidos pareció acontecer una reducción de la migración irregular centroamericana, poco tiempo después esto se transformó y se volvió a los niveles de 2016.

5.2. Los derechos humanos de los migrantes y la política migratoria

La migración centroamericana irregular y transfronteriza está configurada por procesos de violencia y exclusión socioeconómica, tanto en los Estados nacionales de origen, como en los países de tránsito (México) y destino (Estados Unidos). Sin embargo, las particularidades de estas dinámicas de marginación y ausencia de derechos son distintas según se trate del país de origen, tránsito y destino.

- a) En los países de procedencia de los migrantes las complicadas situaciones de existencia material vinculadas con la falta de desarrollo socioeconómico, la ausencia de seguridad para evitar el ejercicio de la violencia y la falta de respuesta a los impactos de catástrofes medioambientales. Particularmente destaca la carencia de derechos sociales que garanticen necesidades elementales como integridad y seguridad física, empleos, mejores salarios, integridad y seguridad física. Estos contextos de abierta hostilidad dan cuenta de la expulsión de miles de migrantes centroamericanos.
- b) El paso de los centroamericanos por territorio mexicano se distingue por la vulnerabilidad y exclusión de estos en razón de su condición migratoria irregular. En el marco del incumplimiento de los marcos jurídicos, en México los migrantes viven la carencia de sus derechos humanos. Especialmente grave son la transgresión de tres derechos: (1) la posibilidad de solicitar refugio/exilio (en su condición de migrantes forzados); (2) servicios de apoyo de corte médico y jurídico, en tanto sujetos marginados y potencialmente agraviados; (3) y, por último, garantías de respeto a la integridad física y moral como migrantes en tránsito —independientemente de si tienen o no documentos migratorios (Castillo, 2018)—.
- c) Por último, en el caso de los migrantes que concluyen su odisea y terminan en Estados Unidos, están expuestos a procesos como la explotación laboral y la exclusión social.

En lo referente a la posición de gobierno mexicano y su política migratoria en el año 2015 la situación es complicada y contradictoria. Por una parte, el gobierno mexicano ha signado y se ha sumado a políticas internacionales e iniciativas para el respecto a los derechos humanos de los migrantes. Por otro lado, la política migratoria y fronteriza —especialmente en el sur del México— no guarda una perspectiva de seguridad humana. Por el contrario, se ha distinguido por una línea tendiente a la seguridad nacional, el fortalecimiento y control de fronteras, y la criminalización generalizada de los migrantes sin documentos (Castillo, 2018). En este tenor, el diseño y puesta en marcha en 2014 del Programa Frontera Sur solo ha venido a acentuar esta posición (REDODEM, 2016). En este tenor, los centroamericanos, más que ser considerados como personas desplazadas forzosamente de sus hogares (y con la urgente necesidad de refugio y asistencia), son vistos por el Estado como transgresores de la ley y delincuentes (Castillo, 2018).

5.3. Delitos acaecidos: los procesos y los lugares de la violencia

Los principales receptores de la violencia son hombres jóvenes (de más de quince años) y principalmente provenientes de los países de Honduras, El Salvador y Guatemala (REDODEM, 2016). No obstante, también las mujeres y niños sufren agravios; de hecho,

las dinámicas de violencia hacia estos dos grupos presentan manifestaciones particulares —abusos sexuales, trata de personas, etc.— (REDODEM, 2016; MSF, 2017). En este tenor, MSF identificó que cerca del 30 % de las mujeres migrantes habían padecido abusos sexuales en su migración de tránsito; y respecto al grupo de las mujeres víctimas de abuso sexual, poco más del 50 % habían sido violadas y el resto sufrió otras formas de agresión sexual como la desnudez forzada (MSF, 2017: 5).

Ahora bien, los crímenes que padecen los migrantes son variados. El conjunto comprende desde el robo, extorsión, secuestro, abuso de autoridad, amenazas, intimidación, soborno, lesiones, hasta otros delitos más drásticos como abuso sexual, amenazas, homicidio, intimidación, soborno, tráfico de personas, violación sexual (REDODEM, 2016). Pero los delitos más frecuentes son el robo (el de mayor incidencia de todos), la extorsión, lesiones y el secuestro (REDODEM, 2016).

Los autores de los delitos fueron el crimen organizado —con más del 45 % de los crímenes cometidos—, después diversas autoridades mexicanas —con poco más del 40 %—, y, por último, particulares, —con cerca del 12 %— (REDODEM, 2016). La extorsión y el robo fueron realizados, tanto por el crimen organizado, como por las autoridades (fuerzas de seguridad, etc.) y los particulares; así mismo, los crímenes y la violencia hacia los migrantes no han disminuido en relación con años recientes (MSF, 2017).

Es de desatacar que uno de los principales actores responsables de los crímenes contra los migrantes sean las autoridades del Gobierno de México. Esto es especialmente grave si consideramos que ellos deberían de guardar por el ejercicio de las leyes que velan por la seguridad y el resguardo de todas las personas —no obstante, su situación migratoria, su origen étnico y/o nacional y su ciudadanía— (Castillo, 2016b). Sin embargo, ciertas instituciones y autoridades del Estado mexicano no solo no vieron por el ejercicio de los derechos básicos —como la integridad física y el respecto a la vida—, sino que, además, se han convertido en actores/componentes clave para la reconformación de la construcción social de estos adversos escenarios y espacios sociales, donde los centroamericanos en su tránsito por México están en claras condiciones de riesgo y vulnerabilidad social (REDODEM, 2016).

Los procesos de violencia y los crímenes hacia los migrantes no acontecen de forma homogénea en todo México. Al revés, se ubican en ciertos puntos de las regiones sur y centro del país, considerando el modo en que se configuraron las rutas migratorias en referencia a contextos geográficos y socioeconómicos específicos —como la forma de las rutas del tren de sur a norte—. Hasta hace pocos años, el uso del tren (la bestia), había sido una de las principales estrategias para que los centroamericanos en situación irregular se desplazaran.

La conformación de los procesos de localización de los crímenes y las dinámicas de violencia hacia los migrantes da cuenta de un contexto particular en dirección del sur y la frontera con Guatemala. Chiapas tiene el 49.88 % de los crímenes contra los migrantes, por su parte Veracruz cuenta con el 15.45 %, después Oaxaca con 13.01 % y, finalmente, Tabasco con el 4.35 %; el resto se localiza en diferentes lugares de las rutas migratorias, en el centro y norte del país (REDODEM, 2016).

Especialmente Chiapas comporta una tendencia hacia la concentración de crímenes hacia migrantes (REDODEM, 2016). Esto seguramente está vinculado con la situación fronteriza que tiene y con el hecho de que cuenta con 18 municipios que componen la zona estratégica del Programa Frontera Sur. De este modo, los sitios de la violencia se trasladan y encadenan con las rutas de tránsito de los centroamericanos en migración

irregular por el territorio mexicano, en una notoria tendencia de concentración en la zona sur y en las áreas de frontera internacional con Centroamérica.

6. Conclusiones

Este texto analizó solo los flujos migratorios que pasaron por las casas y albergues de la REDEDOM. La movilidad irregular y transfronteriza de los migrantes centroamericanos en tránsito por México es mucho más amplia sociodemográficamente y, para el año abordado, rondó en aproximadamente medio millón de personas (ACNUR, 2016 y 2017). Los centroamericanos atendidos por la REDODEM en 2015 son migrantes forzados debido a que las diversas causas (económicas, de contextos de violencia y de situaciones de impactos medioambientales) por las que salieron de sus comunidades estaban más allá de su control y voluntad (Castles, 2003). Y por ello, se vieron obligados a dejar sus hogares y localidades de procedencia (Gzesh, 2008).

El uso de la categoría de migración forzada en el análisis de los datos de la REDODEM permitió vincular los procesos de movilidad irregular transfronteriza de centroamericanos con las siguientes dinámicas: (1) el perfil sociodemográfico de los migrantes; (2) los contextos y causas de la migración en los países de origen; (3) la configuración espacial de dicha migración; (4) los procesos de violencia y de transgresión a los derechos humanos de los migrantes en su tránsito por México.

De este modo, los procesos de migración forzada de los migrantes de la REDODEM están relacionados, principalmente, a contextos estructurales de carencia de desarrollo socioeconómico (Castles, 2003; Gzesh, 2008); y, en segundo lugar, a dinámicas de violencia, que tienen que ver con la presencia del crimen organizado y las pandillas. Esto ha sido registrado desde hace unos años por diversos estudios (Nájera, 2016; Castillo, 2018; REDODEM, 2016, 2018 y 2019). Especialmente para los Estados nación del Triángulo Norte de Centroamérica, las condiciones son adversas. Primero, el cambio estructural y las reformas neoliberales en la región han acentuado los procesos de pauperización y las dinámicas de desigualdad, menoscabando aún más el ya muy precario poder adquisitivo de los salarios y reduciendo las posibilidades de empleos. En segundo lugar, los procesos de violencia están vinculados con grupos delictivos y pandillas, y no se han reducido. De este modo, y por lo menos en el corto plazo, no parece factible un decrecimiento de la migración forzada centroamericana.

En este tenor, una de las contribuciones de este trabajo es diferenciar espacial y socioeconómicamente las migraciones por país de origen, lugar de destino tentativo y por los diversos contextos de expulsión (pobreza, motivos familiares y personales, desastres naturales, violencia). Asimismo, se describió el vínculo entre migración forzada, rutas (vulnerabilidad) y violencia; recalando que es una dinámica socioeconómica y demográfica en constante cambio, en la que están inmersos diversos actores e instituciones (los migrantes, los casas y albergues de migrantes, las autoridades, el crimen organizado, los grupos delictivos, entre otros). Los centroamericanos, en razón de su situación migratoria irregular y de las condiciones en las que migran, están sujetos a procesos de vulnerabilidad y susceptibles a diversos riesgos (robo, extorsión, secuestro, agresiones, abusos, entre otros); agresiones que llevan a cabo grupos del crimen organizado, bandas criminales, pandillas, agencias oficiales, autoridades (REDODEM, 2017 y MSF, 2017).

Los espacios de violencia en el tránsito de los migrantes están configurados por el accionar de ciertos actores —grupos del crimen organizado, autoridades de gobierno,

particulares—, y por las dinámicas de desiguales relaciones de poder que estos llevan a cabo sobre los centroamericanos. Los centroamericanos viven la carencia de protección y experimentan vulnerabilidad, en razón del incumplimiento de sus derechos humanos (respeto a la integridad física, al derecho a pedir asilo y refugio). Cabe precisar que hay ciertos grupos sociales, como las mujeres y los menores de edad, que viven condiciones de mayor vulnerabilidad en el tránsito por México y son más propensos a sufrir cierto tipo de delitos (en el caso de las mujeres los relacionados a los abusos sexuales y la trata de personas). Sin embargo, ya desde sus lugares de origen muchos de los migrantes padecían exclusión.

En este tenor, la violencia se produce no solo en que un actor específico agrede a estos migrantes, sino también en la carencia histórico estructural de la aplicación de la ley de parte del Estado mexicano, propiciando situaciones de abierta impunidad. En este marco, el Estado incumple uno de sus objetivos básicos, el ejercicio irrestricto de la ley y la garantía de seguridad e integridad física de los migrantes. Esto remite a ver como el Estado propicia la prácticamente libre acción de los grupos del crimen organizado. Asimismo, y más grave aún, ciertos miembros de las autoridades son a su vez agresores y ejecutantes de crímenes y agresiones contra los migrantes.

El Estado mexicano trata a los migrantes centroamericanos más como «transgresores de la ley», que como personas forzadas a salir de sus hogares y con derecho al refugio y la asistencia humanitaria.

7. Referencias bibliográficas

- ACNUR. (2016). *Tendencias Globales. Desplazamiento forzado en 2015. Forzados a huir*. España: ACNUR. Recuperado el 2 de Agosto de 2017 de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10627.pdf>
- ACNUR. (2017). *México Fact Sheet*. México: ACNUR. Recuperado el 2 de Agosto de 2017 de: <http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/Mexico%20Fact%20Sheet%20-%20February%202017.pdf>
- Amnistía Internacional. (2010). *Victimas invisibles. Migrantes en movimiento en México*. Madrid: Amnistía Internacional.
- Anguiano, M. E., y Cruz, R. (2014). *Migraciones internacionales: crisis y vulnerabilidades*. Tijuana: COLEF.
- Anguiano, M. E., y Villafuerte, D. (2015). *Cruces de fronteras: movilidad humana y políticas migratorias*. Tijuana: COLEF, UNICACH.
- Camargo, A. (2014). *Arrancados de Raíz. Causas que originan el desplazamiento transfronterizo de niños, niñas y adolescentes no acompañados y/o separados de Centroamérica y su necesidad de protección internacional*. Ciudad de México: ACNUR.
- Casillas, R. (2008). Las rutas de los centroamericanos por México, un ejercicio de caracterización, actores principales y complejidades Migración y Desarrollo. *Red Internacional de Migración y Desarrollo*, 10, 157-174.

- Casillas, R. (2011). Usos identitarios y culturales en la transmigración por México Migración y Desarrollo. *Red Internacional de Migración y Desarrollo*, 9(17), 145-155.
- Casillas, R. (2012). Construcción del dato oficial y realidad institucional: disminución del flujo indocumentado en los registros del INM Migración y Desarrollo. *Red Internacional de Migración y Desarrollo*, 10(19), 33-60.
- Castillo, M. A. (2000). Las políticas hacia la migración centroamericana en países de origen, de destino y de tránsito. *Papeles de Población*, 6(24), 133-157.
- Castillo, M. A. (2005). Fronteras, migración y seguridad en México Alteridades. *Papeles de Población*, 15(30), 51-60.
- Castillo, G. (2018). Centroamericanos en tránsito por México. Migración forzada, crisis humanitaria y violencia. *Revista Vínculos Sociología, análisis y opinión*, 12, 39-60.
- Castles, S. y Miller, M. (1998). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. New York: Palgrave-Macmillan and Guilford.
- Castles, S. (2003). Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation. *Sociology*, 37, 13-34.
- Castles, S. (2008). *Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective*. Oxford: Conference on Theories of Migration and Social Change, St Anne's College, Oxford University.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2016). *Anuario de migración y remesas México 2016*. Ciudad de México: CONAPO, SEGOB, Fundación BBVA.
- CONAPO. (2017). *Anuario de migración y remesas México 2017*. Ciudad de México: CONAPO, SEGOB, Fundación BBVA.
- CONAPO. (2018). *Anuario de migración y remesas México 2018*. Ciudad de México: CONAPO, SEGOB, Fundación BBVA.
- Delgado, R., Márquez H. y Rodríguez, H. (2009). Seis tesis para desmitificar el nexo entre migración y desarrollo. *Revista Migración y Desarrollo*, 12, 27-52.
- El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) (2016). ¿Qué es el Programa Frontera Sur? Tijuana: COLEF.
- García, M. C. y Villafuerte, D. (2014). *Migración, derechos humanos y desarrollo. Aproximaciones desde el sur de México y Centroamérica*. Ciudad de México: Juan Pablos Editor, UNICACH.
- Gregory, D. et al. (2009). *The Dictionary of Human Geography*. United Kingdom: Blackwell.
- Gzesh, S. (2008). Una redefinición de la migración forzosa con base en los derechos humanos. *Revista Migración y Desarrollo*, 10, 97-126.

- Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). (2014). *Migración centroamericana en tránsito por México hacia Estados Unidos: diagnóstico y recomendaciones. Hacia una visión integral, regional y de responsabilidad compartida*. Ciudad de México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Izcara-Palacios, S. (2015). Los transmigrantes centroamericanos en México. *Latin American Research Review*, 50(4), 49-68.
- Izcara-Palacios, S. y Andrade K. (2015). Causas e impactos de la deportación de migrantes centroamericanos de Estados Unidos a México. *Estudios Fronterizos*, 16(31), 239-271.
- Ley, M. y Peña, J. (2016). *20 Temas actuales y relevantes sobre la migración en México*. México: COLEF.
- Márquez, H. y Delgado, R. (2011). Una perspectiva desde el sur sobre el capital global, migración forzada y desarrollo alternativo. *Migración y Desarrollo*, 9(16), 3-24.
- Martínez, F. (2015). Cifra récord de migrantes detenidos en México; casi 200 mil al cierre de 2015. *La Jornada*, 27 de diciembre, 2015. Recuperado el 2 de agosto de 2017 de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/12/27/politica/004n1pol>
- Médicos Sin Fronteras (MSF). (2017). *Forzados a huir del triángulo norte de Centroamérica: una crisis humanitaria olvidada*. México: Médicos Sin Fronteras.
- Missing Migrant Project. (2017). *Migrant Fatalities Worldwide*. New York: Missing Migrant Project. Recuperado el 2 de agosto de 2017 de: <https://missingmigrants.iom.int/latest-global-figures>
- Nájera, J. (2016). El complejo estudio de la actual migración en tránsito por México: Actores, temáticas y circunstancias. *Migraciones Internacionales*, 8(3), 255-266.
- Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes. (2016). *Migración en Tránsito por México: rostro de una crisis humanitaria internacional*. Ciudad de México: Red de Documentación de las Organizaciones
- Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes. (2017). *Migrantes en México: recorriendo un camino de violencia*. Ciudad de México: Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes.
- Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes. (2018). *El estado Indolente: Recuento de la violencia en las rutas migratorias y perfiles de movilidad en México*. Ciudad de México: Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes.
- Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes. (2019). *Procesos migratorios en México. Nuevos rostros mismas dinámicas*. Ciudad de México: Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes.
- Rodríguez, E. (2016). *Migración centroamericana en tránsito irregular por México: nuevas cifras y tendencias*. Guadalajara: CIESAS y CANAMID.

- Rodríguez, E., Fernández, C., Luna, R., y Rodríguez, E. (2016). *Bibliografía sobre migración en tránsito irregular*. Ciudad de México: ITAM.
- Robinson, W., y Santos, X. (2014). Global Capitalism, Immigrant Labor, and the Struggle for Justice. *Class, Race and Corporate Power*, (3), 1-16.
- Sassen, S. (2006). La formación de las migraciones internacionales: implicaciones políticas. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (27), 19–39.
- Sassen, S. (2007). La política migratoria, del control a la regulación. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, (5), 37–41.
- Winton, A. (2016). *Entre fronteras: un estudio exploratorio sobre diversidad sexual y movilidad en la frontera sur de México*. Ciudad de México: ACNUR
- Winton, A. (2018). *Desplazamiento por violencia en el Norte de Centroamérica: Historias de sobrevivencia*. Ciudad de México: ACNUR

-

3



Olhar decolonial para a categoria do(a) “refugiado(a) econômico”

Decolonial view for the category of “economic refugees”

Julia Castro John*; Renato Duro Dias**

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25241

Recibido: **13 de julio de 2019**

Aceptado: **16 de diciembre de 2019**

*JULIA CASTRO JOHN: Estudante da Universidade Federal do Rio Grande (Brasil) em intercâmbio na Universidade de Córdoba (Espanha). **Datos de contacto:** E-mail: juliacjohn@hotmail.com

RENATO DURO DIAS: Doutor em Educação. Coordenador do Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio Grande (Brasil). Coordenador do curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande. Professor. **Datos de contacto: E-mail: renatodurodias@gmail.com

Resumo

A presente investigação surge, apoiada na perspectiva teórica decolonial, com o intuito de analisar a categoria analítica e jurídica nomeada “refugiado econômico”, por meio de revisão bibliográfica e pesquisa empírica. Conclui-se que a onda migratória existente no Brasil não pode ser observada a partir de uma única categoria, haja vista a complexidade do fenômeno e diversidade de sujeitos em análise. Trata-se de refúgio econômico em alguns casos e migração social em outros, mas em geral, são trabalhadores em busca de melhores condições de vida, que acabam encontrando no trabalho informal/precarizado no Brasil uma forma de sobrevivência/sustento de suas famílias.

Palavras chave: refugiados econômicos; migrantes sociais; imigração

Abstract

The present research is based on the theoretical perspective of decoloniality, to understand the analytical and juridical category named "economic refugee", through bibliographical review and empirical research. It is concluded that the migratory wave existing in Brazil can not be observed from a single category, given the complexity of the phenomenon and diversity of the subjects under analysis. They are economic refugees in some cases and social migration in others, but in general, they are workers in search of better living conditions, who end up finding in the informal/precarious work in Brazil a way of sustenance of their families.

Keywords: economic refugees; social migrants; immigration

1. Introdução

A investigação que ora apresentamos discute, a partir de contribuições teóricas decoloniais, a categoria denominada “refugiado econômico”. Por contribuições teóricas decoloniais, entendemos aquelas que seguem um percurso metodológico oposto as normas da colonialidade do saber, conforme discutiremos mais profundamente quando apresentarmos a metodologia de produção deste escrito. Por “refugiado econômico”, entendemos a pessoa que precisa se deslocar de seu local de morada em razão da pobreza e/ou miséria, esta categoria está sendo cada vez mais comumente utilizada no meios jurídicos, políticos, acadêmicos e assistenciais para localizar a nova onda de imigrantes que chega ao Brasil nos últimos anos.

Para possibilitar tal reflexão, se fez necessário apresentar considerações gerais sobre imigração visibilizando a multiplicidade de sujeitos desta população e as diferentes formas de subalternização que se entrecruzam no processo de adaptação e sobrevivência gerado pelo movimento migratório. Busca-se registrar a importância da política, da construção legislativa brasileira e internacional e da conscientização sobre esta temática social.

Por fim, em articulação com a discussão teórica, trazemos a visão de dois senegaleses moradores de Rio Grande – RS, cidade litorânea do extremo sul do Brasil e um grupo de senegaleses moradores de Santos – SP, cidade litorânea do sudeste do Brasil para somar narrativas vivenciais à discussão sobre a categoria de refugiados que o Brasil está abrigoando e, trazendo à tona a necessidade de interlaçar o debate sobre refúgio com a discussão de raça e gênero. Neste sentido, a discussão sobre interseccionalidade das opressões da inserção social do migrante se tornará insurgente.

Este trabalho está estruturado em uma organização que consiste nessa breve introdução, na apresentação dos objetivos específicos desta pesquisa, na apresentação de nosso método e metodologia, dos resultados da análise, a discussão gerada e por fim, as referências bibliográficas utilizadas nesta produção.

2. Objetivos

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito do grupo de pesquisa ImigraCidadania ligado à Faculdade de Direito (FADIR) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Essa pesquisa tem como principal objetivo traçar o perfil dos imigrantes senegaleses moradores de Rio Grande – Rio Grande do Sul – Brasil.

Percebeu-se a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da discussão que estava a entrecruzar constantemente nossa pesquisa, isto é, sobre a categoria de análise que se escolhe para observar os migrantes que o Brasil recebe. Em outras palavras, quer-se saber se são refugiados, considerando a miséria como causa de violação dos direitos humanos ou se são apenas imigrantes, pessoas que, independente do motivo escolheram livremente que sair do próprio país será algo importante para construção de uma boa vida.

Portanto, nosso objetivo principal é a discussão sobre a categoria do “refugiado econômico” (Sousa & Bento, 2013) sob a perspectiva metodológico dos estudos decoloniais. Como objetivos específicos, temos a apresentação de um quadro geral das migrações internacionais no Brasil, apresentando um breve histórico, as condições jurídica, políticas e sociais desta onda de migrantes. Neste sentido, apresentaremos os principais aspectos teóricos e jurídicos atualizados e realizaremos uma discussão articulando raça, nacionalidade, classe e gênero para pensar o contexto migratório de forma corporificada.

3. Metodología

Esta pesquisa foi delineada buscando o percurso metodológico decolonial. Metodologia decolonial significa uma compreensão mais crítica aos pressupostos subjacentes, motivações e valores que motivam as práticas de investigação. Como técnica une-se aqui a pesquisa bibliográfica, legislativa e de campo. A pesquisa de campo entrevista imigrantes oriundos do Senegal residentes em Rio Grande/RS.

Considerou-se o método das pesquisas qualitativas, buscando significados, motivações, valores, crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois, muitas vezes, correspondem a noções muito subjetivas (Minayo, 1996).

A pesquisa empírica se deu por meio de entrevistas abertas e observação que foram realizadas nos meses de maio e junho de 2016. O contato com o grupo se deu a partir do contato com uma liderança senegalesa, que já havia migrado por diferentes cidades do Brasil e nos colocou em contato com o grupo riograndino, que habitava todo na mesma casa e com o grupo santista, esse já mais diversificado. Havia perguntas básicas como nome, idade, gênero, onde morava no Senegal, último trabalho que teve no Senegal e o que motivou a imigração para o Brasil. Além disso, também foram realizadas perguntas/provocações mais abertas, sobre como estava sendo a chegada no Brasil, se estavam gostando, se as condições de vida que levam aqui compensam a migração e o que acham que poderia ser feito para ajudar os grupos. A este respeito, Quaresma (2005, p. 74) afirma com propriedade:

"A técnica de entrevistas abertas atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante".

A partir disto, analisa-se o discurso do sujeito coletivo, a proposta consiste basicamente em analisar o material verbal coletado, extraído de cada um dos depoimentos. Os vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, visariam expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso. Em outras palavras:

"Esta técnica consiste em selecionar, de cada resposta individual a uma questão, as Expressões-Chave, que são trechos mais significativos destas respostas. A essas Expressões Chaves correspondem Idéias Centrais que são a síntese do conteúdo discursivo manifestado nas Expressões Chave. Com o material das Expressões Chave das Idéias Centrais constróem-se discursossíntese, na primeira pessoa do singular, que são os DSCs, onde o pensamento de um grupo ou coletividade aparece como se fosse um discurso individual". (Lefèvre & Lefèvre, 2000, p.70)

4. Resultados

Neste momento será objetivo demonstrar os resultados da pesquisa de campo e o principal do apanhado teórico para que essas ideias possam ser melhores articuladas no momento da discussão.

A pesquisa de campo foi realizada a partir da entrevista de trinta e cinco imigrantes senegaleses. Houve consentimento expresso dos entrevistados para publicação de suas informações. Porém, não foi feita a opção pela via do termo de consentimento escrito já que, dado as condições de irregularidade que muitos imigrantes se encontram, isto poderia causar medo e/ou insegurança. Isto posto, ressalta-se que não há dados oficiais ou concretos acerca de quantos imigrantes senegaleses estejam residentes em Rio Grande e em Santos, onde a pesquisa foi realizada.

Entretanto, a liderança entrevistada, M. L., estima que este número esteja em torno de 200, sendo cerca de 170 homens e 30 mulheres em Rio Grande; em Santos nenhum dos entrevistados ousou dar uma estimativa, porém houve a fala de que no começo desta onda havia muitos haitianos e os senegaleses era poucos, mas que desde o começo de 2015, o quadro se inverteu, que existe uma enorme comunidade senegalesa. Sabe-se que este número está em constante mudança. A pesquisa conta com 34 entrevistados, 31 em Santos e 4 em Rio Grande.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tentou-se por diversas vezes entrar em contato com as mulheres já que se teve como objetivo o recorte de gênero, porém, foi impossível o estabelecimento de contato. Justifica-se isto com a situação de extrema vulnerabilidade que estas se encontram já que se sabe que sofreram os mais diferentes tipos de violência desde a saída de suas terras natais até a chegada no Brasil e em Rio Grande. Também devido a isto, as mulheres ficam separadas dos homens, em outras casas. Esta situação de isolamento acaba por gerar ainda mais vulnerabilidade já que estas não acessam ao mercado de trabalho. Os homens, ainda que não consigam espaço no mercado formal de trabalho, acabam por trabalhar no comércio irregular, expostos à criminalização.

Segundo os relatos dos entrevistados, basicamente, as mulheres sobrevivem à base de doações, sem sair de casa. Esta situação causa ainda maior dificuldade de aprendizagem do português devido ao pouco contato com nacionais. Chama-se atenção pela juventude dos entrevistados, dentro de uma faixa etária que vai dos dezessete aos trinta e sete anos de idade. Esta característica pode ser justificada quando discutirmos os motivos que trouxeram estes aqui: é a idade da busca por outras oportunidades.

Em sua maioria populacional, os imigrantes são do sexo masculino, solteiros e com uma escolaridade muito variante. Em uma pesquisa realizada a nível nacional, tem-se que os imigrantes senegaleses no Brasil possuem, em geral, uma formação de nível técnico e uma minoria tem curso universitário completo (Silva, 2012, p. 310). Essa característica comum dos fluxos de migração se repetiu entre os entrevistados em Santos e Rio Grande, num primeiro momento, temos a presença quase exclusiva de homens, fato que começa a mudar, na medida em que as condições de vida melhoram, criando a possibilidade da reunificação familiar.

Cabe dizer que a presença de familiares é constante, irmãos homens são os principais núcleos encontrados, inclusive estão presentes nesta análise de campo. Nisto, um fato que tem chamado a atenção é a presença de menores de dezoito anos sem a presença de pais, um dos imigrantes contatados no desenrolar da pesquisa é menor de idade e veio para o Brasil com seu irmão, antes de completar sua formação escolar básica.

Encontram-se senegaleses em diferentes bairros da cidade, desde o centro até a periferia em Rio Grande, que é uma cidade menor. Já em Santos, os entrevistados respondem que onde há maior concentração de senegaleses é em uma região periférica, a Zona Noroeste. Todos os entrevistados vivem em casas compartilhadas com outros imigrantes, com a intenção de diminuir o custo de vida. Todos os entrevistados vieram para o Brasil com a intenção de buscar trabalho e melhores condições de vida, ainda que encontrem-se submersos no mercado de trabalho informal, carentes de garantias e proteções jurídicas. No entanto, se declaram e se mostram felizes com a nova vida; apesar de todos os processos de opressão, afirmam que estão em melhores condições aqui do que onde estavam e que pretendem permanecer já que conseguem viver e conseguem mandar dinheiro para a família.

O migrante que ora apresentamos é o migrante trabalhador, apresenta alto grau de vulnerabilidade de tornar-se vítima da precarização do trabalho, do trabalho em condições análogas a escravidão e até mesmo, do trabalho escravo. Há sempre o risco latente de abuso por parte do empregador que se serve dessa mão de obra, que vem de outros países e que vem para melhorar a sua situação pessoal, devido ao imenso desequilíbrio de poder gerado pelas desigualdades estruturais e históricas, que os colocam numa posição de desvantagem em comparação aos demais cidadãos.

A circunstância intrínseca à migração, consistente no deslocamento do indivíduo do seu local de origem, leva a uma condição de risco, uma vez que esse geralmente não conhece os direitos que os são garantidos ou os mecanismos que lhe possibilitem sair de uma situação de abuso. Ou, quando conhece, possui maior dificuldade de acesso à justiça.

Como agravante da vulnerabilidade, tem-se a classe que precisamos realizar quando falamos de migrantes trabalhadores, a situação de pobreza, um fator estrutural que coloca os cidadãos em patamares desiguais e, também, a questão de gênero, visto que as mulheres são afetadas de forma mais dramática. Não se pode, na ânsia por inserção destes no mercado de trabalho, perder-se das noções de direito e considerar os ditos “outros” são mais passíveis à exploração que os ditos “nacionais”.

Pode-se considerar que todos os entrevistados por esta pesquisa vieram em busca de trabalho, isto é, por motivações econômicas e nenhum deles conseguiu emprego formal. A luta é pela saída da miséria. Isto está diretamente relacionado com os aspectos jurídicos já que se o imigrante não tiver acesso a sua legalização e documentação, não conseguirá emprego formal, se conseguir informal, não conseguirá abrir conta bancária e, provavelmente, terá dificuldades contribuir com dinheiro ao país de origem ou visitar seu país e, se conseguir ir, dificilmente conseguirá voltar (Saladini, 2011, p. 134).

Neste momento, urge a necessidade de debruçar-se sobre o nosso primeiro objetivo e pensar sobre a categoria destes, são somente imigrantes ou também são refugiados? Para tanto, neste momento, inserimos também os resultados de nossa revisão bibliográfica e uma contextualização sobre imigração no Brasil.

No Brasil, ainda que a legislação sobre estrangeiros seja arcaica e de construção ditatorial, há como um grande destaque deslumbrado pelos que chegam é a possibilidade de conseguir um emprego com direito a carteira de trabalho com iguais benefícios trabalhistas que qualquer brasileiro, como trataremos posteriormente, na abordagem dos aspectos jurídicos. Porém, ainda que haja esta possibilidade de direito, não há essa realidade de fato. Conseguir uma vaga de trabalho no Brasil sendo imigrante não é algo fácil e conseguir uma vaga com carteira assinada, com os mesmos direitos sendo efetivamente respeitados é, no contexto atual; infelizmente, uma raridade. A imensa maioria acaba em condições precárias ou trabalhando autonomamente como comerciantes irregulares.

Para Jurandir Zamberlam (2013), dois grandes fenômenos que marcam a atualidade: a globalização e a imigração. A globalização é, em uma primeira análise, um processo real que justifica a abertura da economia dos países, a implementação do Estado Mínimo e a adoção do modelo neoliberal em escala internacional; tudo isto tende a produzir condições econômicas que gerem migração dos países mais devastados por esta política para os em situação menos problemática.

É o caso do movimento migratório do Senegal para o Brasil. Sobre o conceito de mobilidade humana, há duas grandes teorias: um conceito tradicional de migração que significa movimento de pessoas de um território para outro, independentemente de motivos, por tempo determinado ou de forma definitiva (Sepmov, 2003); assume-se segundo este como imigrante turistas, estudantes, trabalhadores, pesquisadores e outros; o enfoque aqui é a mudança territorial, o deslocamento demográfico e o conceito menos tradicional que é o que adotaremos neste trabalho, o conceito de migração social.

Migração social é o conceito a exclusão das pessoas dentro de seu espaço social, perdendo direitos básicos ou tendo dificuldades de ascensão social e na sua inserção no processo político, religioso, cultural ou produtivo (Reis, 2004). Este conceito é muito perceptível na sociedade brasileira já que o imigrante é frequentemente visto como atraso ao desenvolvimento e progresso e também, como ser com cultura ou religião inferior.

Migração é definida como o movimento de população para o território de um outro Estado ou dentro do mesmo que abrange todo movimento de pessoas, seja qual for o tamanho, sua composição ou suas causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desarraigadas, migrantes econômicos. Já a imigração é definida como o processo mediante o qual pessoas não nacionais ingressam em um país com o fim de estabelecer-se. A conceituação de migrante, geralmente, abrange todos os casos em que a decisão de migrar é tomada livremente pela pessoa sem a intervenção de fatores externos que a obriguem.

Desta forma, esse termo se aplica às pessoas e a seus familiares que vão para outro país ou região com vistas a melhorar suas condições sociais e materiais, suas perspectivas e de seus familiares. Migrante econômico é a pessoa que, tendo deixado seu lugar de residência ou domicílio habitual, busca melhorar suas condições de vida num país diferente daquele de origem. Este termo se distingue de “refugiado” que foge por perseguição ou do refugiado de fato que foge por violência generalizada ou violação massiva dos direitos humanos.

Refugiado é a pessoa que “receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país” (Art. 1 da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, modificado pelo Protocolo de 1967). Refugiado de fato são as pessoas não reconhecidas como refugiados segundo a definição da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e do Protocolo de 1967, que não podem ou não desejam, por razões válidas, regressar ao país de nacionalidade ou ao país de residência habitual nos casos em que não tenham nacionalidade.

Diante da emergente situação da migração social ao Brasil, precisa-se propor estratégias estatais e saídas organizativas. Para lidar com o movimento migratório, considera-se a abordagem de direitos humanos a única viável dentro do Estado Democrático de Direito. Nesta perspectiva, se precisa buscar nos tratados internacionais e nas legislações nacionais, alternativas para este desafio. O Brasil é signatário dos principais tratados

iniciais de direitos humanos e é parte da Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e o seu Protocolo de 1967. O país promulgou, em julho de 1997, o seu estatuto do refugiado (nº 9.474/97), conemplando os principais instrumentos nacionais e internacionais sobre o tema. Em maio de 2002, o país ratificou a Convenção das Nações Unidas de 1954 sobre o Estatuto dos Apátridas e, em outubro de 2007, iniciou seu processo de adesão à Convenção da ONU de 1961 para Redução dos Casos de Apatrida. O estatuto dos refugiados (Lei 9474/97) criou o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), um órgão presidido pelo Ministério da Justiça e que lida principalmente com a formulação de políticas para refugiados no país, com a elegibilidade, mas também com a integração local de refugiados. Destaca-se que a lei garante documentos básicos aos refugiados, incluindo documento de identificação e de trabalho, além da liberdade de movimento no território nacional e de outros direitos civis.

Sob esta perspectiva, escreve Gabriel Gualano de Godoy (2011, p. 50):

"A abordagem de direitos humanos sugere que os Estados tenham mecanismos sensíveis de identificação dos diferentes grupos de pessoas, suas respectivas necessidades e as consequentes respostas distintas para cada contexto. Isso é particularmente relevante ao se buscar fortalecer a capacidade de proteção em situações de fluxos migratórios mistos, em que migrantes, refugiados, vítimas de desastres naturais, vítimas de tráfico de pessoas, crianças desacompanhadas e até mesmo redes criminosas muitas vezes se utilizam das mesmas rotas de acesso. Trata-se de ver o cenário para além do viés de segurança nacional ou de criminalização da migração irregular, encarando como incumbência primordial do Estado sua responsabilidade de proteção às pessoas que se encontram em seu território, estejam elas documentadas ou não".

À parte da legislação específica, a cidadania é base e fundamento da própria Constituição Brasileira de 1988. Ainda assim, a grande maioria dos migrantes não possuem no Brasil acesso aos direitos fundamentais de todo cidadão, como trabalho, habitação, saúde e educação. Para além disto, ainda há a contradição da permanência da vigência do Estatuto do Estrangeiro imposto pelo Governo Ditatorial. Neste sentido, os migrantes exibem a contradição mais flagrante da sociedade globalizada de consumo.

Disto posto, emerge a obrigação de refletir sobre as possibilidades jurídicas para a construção de condições humanas e dignas aos que aqui chegam. É preciso construir mecanismos de defesa dos bens jurídicos fundamentais do nosso ordenamento que proteja essa população; ou seja, mecanismos de proteção a vida, a liberdade e a dignidade humana. Neste sentido, pode-se utilizar a Constituição Federal de 1988 como baliza já que lá encontra-se as enunciações dos valores fundamentais para a construção legislativa que se objetiva. No entanto, a Carta de 1988 não legisla especificamente sobre os movimentos migratórios. Isto é deixado para a legislação ordinária e, conforme apresentamos, hoje, ainda sob a ótica do Estatuto do Estrangeiro de 1980.

Ocorre que, a Constituição proclama que o Brasil tem como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º) e que suas relações internacionais são regidas, entre outros princípios, pela prevalência dos direitos humanos (art. 4º, inciso II) e pela concessão de asilo político (art. 4º, inciso X). A Constituição no seu artigo 5º diz ainda que os brasileiros e os estrangeiros residentes no Brasil têm tratamento igualitário. Contudo, a Constituição de 1988 concedeu à União o direito de legislar sobre a cidadania, com isso o Estado tem o poder de dizer, através de suas leis, quem pode ser cidadão no Brasil e estabelece regras para a aquisição da cidadania.

Segundo Lafer (2006), isto significa que, quem perde o acesso à esfera pública perde o acesso à igualdade: tudo isso é para o migrante fonte de insegurança jurídica. Isto posto, defende-se aqui uma postura mais garantista do Estado Brasileiro já que está exposto a incoerência e até mesmo a inconstitucionalidade de sua postura. Se os estrangeiros aqui vivem, aqui são cidadãos e aqui exercem seus direitos e deveres.

4. Discussão

Migrações internacionais são fenômenos sociais complexos que podem ser tratados como ocorrências políticas já que elas implicam em “uma mudança do indivíduo entre duas entidades, entre dois sistemas políticos diferentes” (Reis, 2004). Os Estados influenciam o processo migratório internacional por meio de políticas públicas de cidadania e imigração, sendo peça principal na formação dos fluxos migratórios. A discussão realizada sobre migrações internacionais neste artigo busca problematizar as visões universalistas do processo migratório; apresentando aspectos de raça, classe e gênero como fatores de ressignificações das relações entre imigrantes e de intensificação do processo de subalternização que atravessa o movimento migratório. Considera-se estes fatores como produtores de uma interseccionalidade de opressões na inserção social desta população. Em outras palavras, a busca por inserção social desta população é atravessada por diversos fatores (raça, classe, gênero, nacionalidade...).

Para discutir interseccionalidade das opressões na inserção social do imigrante, deve-se observar como o Brasil recebe os imigrantes, deve-se questionar se o tratamento entre migrantes é igualitário ou não. Para tanto, nota-se que Brasil é caracterizado quanto a sua relação com migração, pode ser definido como cosmopolita e fortemente receptivo aos que chegam de outros lugares e também pode ser definido como xenofóbico e intolerante com estes. Sendo foco principal de estudo desta pesquisa os imigrantes senegaleses, sabe-se que estes sofrem pela intolerância e pela xenofobia.

Posto isso, é necessário analisar as causas deste fenômeno, debater o porquê de, a estes, o Brasil não honrar sua fama de cosmopolita. Tem-se como objetivo analisar qualitativamente o quanto esta diferença de tratamento tem a ver como o nosso famigerado “racismo à brasileira”. Quando busca-se problematizar raça no debate sobre migração no Brasil, deve-se considerar que, estamos falando, basicamente, da atual onda migratória que traz pessoas (em sua maioria, homens negros) oriundas do Caribe e África. Neste movimento, encontra-se nosso objeto de estudo, os imigrantes senegaleses residentes de Rio Grande/RS e Santos/SP.

Deve-se considerar que no Brasil, o racismo sempre foi velado, nunca se estabeleceu, por exemplo, um regime jurídico de segregação racial e isto, com o passar do tempo, nos tornou um lugar de forte miscigenação, que serviu de insumo para teorias e ideologias como a da (falsa) democracia racial. Este mito consolidou-se inclusive na Academia em uma época (anos 1930) em que o eugenismo era “científico” (Cianello, 2005). Deve-se considerar também que, o Estado brasileiro tem uma responsabilidade histórica na construção e manutenção das desigualdades raciais existentes no país atualmente por ter legitimado o regime de escravidão, institucionalizando e legalizando o tráfico de africanos/as e a sua existência como mercadoria e, para além disto, responsabilidade histórica por ter deliberado uma política, pouco discutida até os dias de hoje, de branqueamento da população, com o incentivo à imigração de origem européia.

Acreditava-se e ainda se acredita que, para o Brasil ser civilizado, precisava/precisa ser branco. E é esta crença, com evidente origem histórica, que faz com que alguns imigrantes sejam extremamente bem recebidos enquanto outros (os negros, árabes e outros não-brancos) sejam marginalizados, considerados ameaça à saúde pública ou até mesmo segurança nacional. A falsa democracia racial brasileira, embasada no conceito de Estado-nação, ainda reproduz ideias racistas que consolidam no discurso coletivo a existência de “nós” e a existência de “outros”, silenciando a população sobre a xenofobia institucional e afastando os cidadãos migrantes da participação social em todos os seus aspectos.

O racismo, a ideologia de branqueamento da população e o colonialismo estão na base da subalternização do sujeito imigrante. Pensando constitucionalismos, é preciso que o constitucionalismo social destaque a ideia de cidadania em detrimento da monista ideia de nacionalidade. A nacionalidade pode ser conceituada como uma condição jurídica e institucional que pessoas de um mesmo território tem pelo sentimento de povo e nação, já a cidadania é um instrumento político e social que liga pessoas que estão em um mesmo território, está presente em todos nossos atos sociais e que por isso, deve incluir todos os habitantes de determinado espaço sociais, sejam estes nacionais ou não. Não havendo sombra de dúvida de que as mudanças sociais afetam a vida dos imigrantes, não há porque estes não serem considerados cidadãos.

Neste trabalho, o gênero é analisado como um fator de subalternização (Spivak, 2010) que atravessa o movimento migratório e que, juntamente com outras condições como classe e etnia configuram uma interseccionalidade na inserção social desta população. A xenofobia é um fator social que se articula com outros aspectos de subordinação, no caso das mulheres, o sexismo e as inúmeras formas de violência de gênero. A condição de exclusão gerada pelo processo migratório se entrecruza com a subalternização de gênero, afetando as mulheres imigrantes de forma especial.

As interseções entre essas categorias possuem um sentido de subalternização, com efeitos concretos na inserção destas pessoas nos mais diferentes espaços e na garantia de direitos humanos e cidadania. Este enfoque de gênero ainda está em construção. Buscou-se, até o presente momento, referenciais teóricos que rompessem com a imagem comum e hegemônica do imigrante por meio do recorte de gênero, raça, classe e nacionalidade.

5. Conclusão

Por todo o exposto, consideramos que não podemos considerar toda a nova onda de migrantes que chega no Brasil como parte de uma única categoria, pois há pessoas que migraram por vontade própria em razão da busca por uma melhor qualidade de vida, que são os migrantes econômicos. Porém há também a categoria de refugiados econômicos uma vez que muitas pessoas que chegam aqui estão em situação de refúgio em virtude de uma complexa realidade de violação de direitos humanos já que não é possível supor que haja uma vida digna na miséria e na fome.

Quando se busca um percurso metodológico decolonial, é necessário dar vez a voz aos silenciados. Neste caso, isto significa romper com os discursos generalizantes sobre migração. Encontra-se aqui a importância dos recortes de gênero, classe, raça e nacionalidade.

Deste estudo, também se conclui que o Brasil precisa rever sua legislação sobre estrangeiros já que esta é punitivista e de construção ditatorial, descomprometida com os valores prescritos na Constituição Federal de 1988 e com os tratados internacionais que o Brasil

é signatário. As novas construções legislativas precisam ter a Constituição Federal e os tratados internacionais como baliza, tendo como perspectiva a solidariedade, o tratamento igualitário entre estrangeiros e nacionais, a cidadania e os direitos humanos.

As migrações internacionais apontam para a urgente necessidade de repensar a sociedade em busca da construção da cidadania universal, da alteridade, hospitalidade e dos direitos humanos. É preciso construir uma postura humanitária com relação as migrações irregulares no lugar das frequentes ondas de intolerância, segregacionismo ou criminalização.

6. Referências

- Alarcón, P. J. L. (2011). *Valores constitucionais e Lei 9.474 de 1997. Reflexões sobre a dignidade humana, a tolerância e a solidariedade como fundamentos constitucionais da proteção e integração dos refugiados no Brasil*. In: ANCUR 60 anos de ACNUR : perspectivas de futuro . São Paulo: Editora CL: A cultural.
- Bonassi, M. (2000). *Canta, América sem fronteiras*. São Paulo: Loyola.
- Braido, J. F. (2015). *Las Causas de la emigración en América desde la perspectiva de la Iglesia*.
- Constituição de República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília: Brasil.
- Godoy, G. G. de. (2011). *O caso dos haitianos no Brasil e a via da proteção humanitária complementar. 60 anos de ACNUR: perspectivas de futuro*. São Paulo: CLA Cultural.
- Gomes, C. P. (2003). *Os Estudos de Imigração: sobre algumas implicações políticas do Método*. In: Helion Pova Netto & Almir Pacelli Ferreira. *Cruzando fronteiras disciplinares: panorama dos estudos migratórios*. Rio de Janeiro: Faperj.
- Lefèvre, F.; Lefèvre, A. M. C; Teixeira, J. J. V. (2000). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUCS.
- LEI Nº 6.815*. (1980). Brasília, Brasil.
- LEI Nº 9.474*, (1997). Brasília, Brasil.
- Martins, J. S. (2012). *A Sociedade vista do Abismo*. Petrópolis: Vozes.
- Reis, R. (2004). Soberania, direitos humanos e migrações internacionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 19(55).
- Rocha, M. M. (2015). *Mobilidade Forçada – a economia política dos deslocamentos humanos*.
- Saladini, A. P. S. (2011). *Trabalho e imigração: os direitos sociais do trabalhador imigrante sob a perspectiva dos direitos fundamentais*. Jacarezinho: Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.
- Scalabrini, J. B. (1979). *A emigração italiana na América*. Centro de Estudos de Pastoral Migratória: Caxias do Sul, s/e.

- Sepmov. (2003). *La movilidad humana en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Esfera Editores Ltda.
- Silva, S. A. (2012). *Aqui começa o Brasil: haitianos na tríplice fronteira e Manaus*. In: S. A. Silva (Org). *Migrações na Pan-Amazônia: fluxos, fronteiras e processos socioculturais*. São Paulo: Hucitec.
- Sousa, M., & Bento, L. (2013). *Refugiados econômicos e a questão do direito ao desenvolvimento*. *Cosmopolitan Law Journal / Revista de Direito Cosmopolita*, 1(1), 25.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG.
- Zamberlam, J. (2004). *O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização*. Porto Alegre: Pallotti.
- Zamberlam, J. (2013). *Imigrante - A Fronteira da documentação e o difícil acesso às políticas públicas em Porto Alegre*. Porto Alegre: Solidus.

4



Centros de Educación Especial en el Sáhara y en España. Una perspectiva comparada

*Special Education Centers in the Sahara
and in Spain. A comparative perspective*

Óscar Navarro Martínez* ; Celia Flores Cuenca ;
Ángel Luis González Olivares*****

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25225

Recibido: 7 de julio de 2019

Aceptado: 21 de octubre de 2019

*ÓSCAR NAVARRO MARTÍNEZ: Profesor Ayudante Doctor. Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla-La Mancha. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3176-6194> .**Datos de contacto:** E-mail: oscar.navarro@uclm.es

CELIA FLORES CUENCA: es Graduada en Educación Infantil y Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica. Ha trabajado con niños que presentan necesidades educativas especiales, principalmente con alumnos que padecen Trastorno del Espectro Autista. También ha desempeñado su labor docente en contextos con dificultades, ha participado tres veces en el proyecto de la Universidad de Castilla-La Mancha en el Sáhara. **Datos de contacto: E-mail: celia.flores@alu.uclm.es

***ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES: Profesor Asociado. Departamento de Pedagogía. Universidad de Castilla-La Mancha. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0443-5127> .**Datos de contacto:** E-mail: aluis.gonzalez@uclm.e

Resumen

En el actual planteamiento educativo de nuestro país se establecen distintas modalidades de escolarización para favorecer la inclusión educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Como alternativa al modelo ordinario se presenta el de Educación Especial, ya sea en la totalidad de su horario o como escolaridad combinada. En el presente artículo se pretende analizar y comparar la organización, funcionamiento y recursos de dos centros de Educación Especial en contextos muy diferenciados. Por un lado, el colegio Olof Palme, situado en medio del desierto del Sáhara, en un campamento de refugiados en la población de Tindouf (Argelia). Por otro lado, el Centro de Educación Especial Puerta de Santa María de Ciudad Real (España). Se profundiza en las similitudes y diferencias entre estos dos centros que escolarizan a alumnado con necesidades de apoyo educativo. La comparación de ambos contextos suponen diferencias en cuanto al funcionamiento o la organización de las enseñanzas. En primer lugar se describe la situación de cada uno de estos dos centros, analizando sus principales aspectos. Posteriormente se realiza el estudio comparado y se exponen las principales conclusiones. Para la realización del estudio se han utilizado técnicas de recogida de datos diferentes, principalmente la entrevista, la observación directa y la revisión bibliográfica. Las marcadas diferencias entre estas dos situaciones implican que los procesos educativos de ambos centros educativos sea muy diversos en cuanto a los recursos disponibles, tanto materiales como humanos, la organización y la posibilidades de actuación.

Palabras clave: educación especial; inclusión educativa; educación comparada; Sáhara; Ciudad Real; alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Abstract

In the current educational approach of our country different modalities of schooling to promote educational inclusion of the students with specific need of educational support are established. Special Education is presented as alternative to the ordinary model, either in the totality of its schedule or as combined schooling. The present article aims to analyse and compare the organization, functioning and resources of two Special Education centres in very different contexts. On the one hand, Olof Palme school, placed in the middle of the Sahara Desert, in a refugee camp in the town of Tindouf (Algeria). On the other hand, the Puerta de Santa María Special Education School in Ciudad Real (Spain). It studies in depth the similarities and differences between these two centres that educate students with educational support needs. The comparison of both contexts supposes differences in the functioning or organization of the teachings. Firstly, the situation of each of these two centres is described, analysing their main aspects. Later the comparative study is carried out and the main conclusions are commented. Different data collection techniques have been used to carry out the study, mainly the interview, the direct observation and the bibliographic review. Pronounced differences between these two situations imply that the educational process of both schools is very different in terms of the available resources, both material and human, the organization and the possibilities of action.

Keywords: special education; educational inclusion; comparative education; Sahara; Ciudad Real

1. Introducción

A lo largo de la historia ha variado el modelo educativo que se ha utilizado en una zona concreta debido a que cada contexto demanda una actuación pedagógica diferente. En este caso, el estudio pone su foco de atención en los campamentos saharauis de Tinduf en Argelia. Es un entorno muy específico, que aunque se asemeja a situaciones de otras personas refugiadas, tiene una idiosincrasia muy característica que ha sido estudiada anteriormente (Hodges, 2014). Además, la particularidad de este trabajo es que se centra en un ámbito muy concreto como es la Educación Especial. Este modelo de enseñanza tiene unas peculiaridades muy destacadas respecto a otros centros donde se realice una modalidad ordinaria.

Una de las primeras limitaciones que se observa al plantear el trabajo es la poca información que se puede recopilar respecto a la asistencia educativa en los campamento saharauis. En comparación con la situación en España, se echa en falta un modelo educativo con normativa actualizada y un trabajo sistemático. Teniendo en cuenta los planteamientos de atención a alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, en este contexto se acentúa la particularidad de un colectivo de discentes que demandan una atención especial.

La atención a los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales ha sido muy diferente dependiendo del contexto educativo. Desde modelos excluyentes, donde una discapacidad se entendía como un problema y en ocasiones eran rechazados por la sociedad, se ha tendido a establecer un modelo más inclusivo que fomente la autonomía y el desarrollo de las competencias de cada individuo para que pueda conseguir un pleno desarrollo de sus capacidades. De esta forma se permitirá ofrecer una educación más justa, igualitaria y adecuada a las necesidades de cada alumno.

En este caso se pretenden comparar dos centros educativos que imparten docencia en la modalidad de Educación Especial en dos contextos muy dispares, uno en Ciudad Real (España) y otra en los campamentos de Tindouf (Sáhara). La atención del alumnado que asiste a estos centros puede variar mucho debido a la disposición de recursos y a la cultura a pesar de que los discentes tienen características similares. Se contrastan de forma global, la estructura, organización y otras características propias, partiendo de la legislación vigente en materia de atención a la diversidad y luego analizando el profesorado y personal del centro, los servicios que ofrecen, las características del alumnado, materiales, financiación y ayudas que reciben, escolarización, horario, características familiares y el trabajo realizado por el alumnado.

Se pretende en un primer momento presentar ambos contextos y luego realizar un estudio comparado. Es complicado contrastar dos realidades tan distintas pero se han buscado puntos de encuentro o diferencias entre los dos centros.

Se puede destacar la importancia de este tema debido al gran esfuerzo que se debe realizar cada día para que las personas con capacidades diferentes reciban una educación justa, equitativa y adaptada a las necesidades de cada discente. La formación de los alumnos en estos dos centros se ve condicionada en gran parte por el contexto en el que se sitúa cada uno y las posibilidades de desarrollo que se ofrece a los niños y niñas escolarizados en ellos. Este estudio puede aportar diferentes perspectivas dentro del ámbito educativo para atender a la diversidad del alumnado y tener así un mejor enfoque inclusivo del proceso pedagógico.

El primero de los centros de Educación Especial analizados (Olof Palme) se encuentra situado en un entorno poco conocido por una sociedad como la española. Tiene unos recursos muy limitados y muchas diferencias con los centros educativos que conocemos en nuestro contexto. El Centro de Educación Especial Puerta de Santa María cuenta con profesorado muy formado e instalaciones adaptadas a la gran diversidad del alumnado escolarizado. Ambos colegios tienen unas características muy diferentes y concretas. No se encuentra mucha bibliografía que haga referencia a esta tipología de ejemplos educativos, y menos aún respecto a la modalidad de Educación Especial.

En nuestro país, la atención a la diversidad es un principio fundamental promulgado por el actual modelo educativo con la intención de proporcionar a todos los alumnos una adecuación ajustada a sus necesidades y características (LOE, 2006). Todos los discentes tienen capacidades diferentes, siendo el sistema educativo el que debe desarrollar o crear los instrumentos, mecanismos o estructuras para identificarlas y potenciarlas (Decreto 85/2018, 2018). Se debe plantear una actuación, tanto dentro como fuera del aula, con la intención de que todo el alumnado adquiera adecuadamente las competencias que permitan la intervención educativa en el desempeño profesional de la escuela inclusiva (Sánchez, 2013).

En este análisis se profundizará en mayor medida en el centro situado en el campamento saharauí, pues se trata de un contexto muy diferente al nuestro. Estas diferencias se pueden encontrar, tanto en el día a día, como en el centro educativo.

2. Antecedentes históricos y estudios previos

A continuación se exponen los antecedentes históricos de cada uno de estos dos contextos para estudiarlos comparativamente. Principalmente se va a describir en este apartado el entorno de los campamentos de refugiados saharauíes, pues la situación de nuestro país es muy diferente, con una legislación regulada y una organización similar en todos los centros.

En España se plantea como objetivo principal desarrollar al máximo las potencialidades del alumnado mediante un sistema educativo inclusivo, integrador y que garantice la igualdad de oportunidades. De esta forma se hará efectiva una de las propuestas del artículo 27 de la Constitución Española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (Constitución Española, 1978, p. 29318).

Actualmente no se puede imaginar un sistema educativo de buena calidad que no tenga entre sus prioridades la eliminación de desigualdades en educación, es decir la equidad. Ya no es suficiente la atención al derecho a la educación, sino aportar la suficiente calidad que confirme ese derecho. Entre los principios del actual modelo educativo, el primero que encontramos es el de equidad, el cual garantiza la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos para desarrollar plenamente su personalidad a través del sistema educativo en igualdad de derechos y mediante un modelo inclusivo que ayude a superar «cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad» (LOMCE, 2013, p. 97866).

En definitiva, las administraciones educativas correspondientes deben disponer los medios precisos para que el alumnado alcance el máximo desarrollo posible a nivel

personal, intelectual, emocional y social, estableciendo cuando sea necesario planes para apoyar a los centros que acojan estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo. Es posible que los discentes con determinadas características sean escolarizados en modalidad de Educación Especial, ya sea a tiempo completo o de forma combinada. Dependerá de las características de los alumnos y de la posibilidad de que sean atendidas las necesidades de atención a la diversidad. En definitiva se intenta facilitar la integración, tanto social como laboral, del alumnado con unas necesidades educativas especiales (LOE, 2006).

La situación histórica de los campamentos saharauis es un contexto muy diferente al contexto en España. La mayoría de los países africanos sufrieron un proceso de colonización, entre ellos el Sáhara Occidental, también llamado Sáhara Español (Benrabra, 2015). El momento decisivo de la aparición de esta situación fue la debilidad del gobierno de nuestro país, llegando al final de un periodo de dictadura con su jefe de estado padeciendo graves problemas de salud (Prego, 1995). La ocupación de este territorio por parte de Marruecos en 1975 provocó que sus habitantes se tuvieran que refugiarse cerca de la ciudad de Tinduf. Desde entonces se ha alimentado un proceso de liberación nacional que pretende involucrar a la O.N.U. y que se lleva alargando más de cuarenta años (Deniz, 1991).

El día a día en una de las zonas más áridas de África es muy complicado, y eso se ve reflejado en la organización de una estructura educativa (Velloso, 2010). A pesar de la iniciativa por tomar las riendas de su vida, especialmente de los jóvenes, emergen importantes limitaciones y a veces crea una situación de frustración debido a la incertidumbre de su futuro, especialmente a partir de los doce años, cuando finaliza el periodo educativo obligatorio (comienza a los tres años) (Lehbib, 2017). Existen estudios que han analizado la situación, desarrollo y problemas del Sáhara Occidental desde incluso antes de la ocupación donde predominaba una cultura tribal del mundo nómada marcada por un proceso avanzado de descolonización tras la Segunda Guerra Mundial (Caro, 2008), así como los años posteriores en los que se desarrolla el conflicto (incluso armado) por la soberanía de este territorio y el exilio a los campos de refugiados de Argelia (Diego, 1988).

A partir de entonces se diversificó el planteamiento educativo que se vio influenciado por la cultura tradicional del Sáhara Occidental y la nueva situación a la que tuvo que adaptarse la población (Diaz, 1990). En la zona controlada por Marruecos se implantó su sistema educativo, mientras que en los campamentos de refugiados ha recibido el apoyo de muchos países e instituciones para regular en la medida de lo posible las enseñanzas en esta zona hasta los 12 años, y posteriormente el alumnado se trasladaba a estudiar en los llamados «países amigos» como Cuba, Libia y Argelia (Aranda, Arias y González, 2012).

Al inicio de la década de los ochenta se llevó a cabo una profunda revisión del Plan de Enseñanza y una evaluación del planteamiento educativo que existía entonces. Se analizaron los horarios, programas, contenidos o exámenes, concluyendo que era necesaria una planificación más completa, la renovación y actualización de los programas, las vacaciones, así como la adaptación de los libros de texto (Velloso, 2010). Se formó una Comisión Nacional compuesta por varios profesores que impartían clases de español y árabe. Se elaboraron los programas de los niveles de primaria y secundaria dirigidos por el Ministerio de Enseñanza y Educación. Se consideran desde los aprendizajes más básicos, como el conocimiento de rutinas diarias, costumbres, psicomotricidad, pre-escritura o lectoescritura (Carrasco y otros, 2009), más encuadrados en las primeras etapas educativas, hasta un plan integral encaminado a la Formación Profesional y Ocupacional destinado para dar respuesta a diferentes ámbitos de la sociedad (Martín y Gimeno,

2010). En definitiva, se demandaba que el sistema educativo de este entorno se adaptara a la constitución que se estaba redactando en esos años (Constitución RASD, 1991).

Un grupo de alumnas y alumnos de la Universidad de Huelva y Badajoz que visitaron estos campamentos de refugiados de Tindouf, ya expusieron las costumbres y las formas de vida, así como las necesidades educativas que tiene el alumnado de esta zona, principalmente la falta de recursos y la presencia de personal docente cualificado (Carrasco y otros, 2006). Durante la última década se ha pretendido remediar la patente falta de formación del profesorado, principalmente en la educación primaria. En la mayor parte de los casos no han tenido una instrucción adecuada, limitándose a una serie de módulos, algunos de carácter más genérico (Pedagogía, Psicología y Practicum) y otros más específicos (Ciencias y Lengua Española) más centrados en una especialidad concreta (Alonso, 2012). Se pretenden evitar errores y facilitar la preparación de docentes mediante la coordinación de los jefes de cátedra. También hay que tener en cuenta los conocimientos y valores que transmiten las *tabibas* en esta sociedad. Son mujeres saharauis que mantienen costumbres basadas en el intercambio de saberes y creencias tradicionales, las cuáles tienen una importante influencia en esta sociedad (Carbonell, 2005).

La Dirección General es la encargada de la organización interna de la educación en los campamentos. De ella dependen las Direcciones Centrales: Equipamiento y Servicios Escolares, Inspección y Metodología, Círculos Infantiles y Cooperación (Velloso y Vinagrero, 2016). La Dirección Central de Equipamiento y Servicios Escolares se responsabiliza de la construcción, alimentación y vestimenta, transporte y material escolar. En base a los recursos disponibles se elabora una lista de necesidades de los colegios para su posterior distribución. La Dirección Central de Inspección y Metodología se encarga de elaborar los programas, contenidos, horarios, exámenes oficiales, calendario e inspección de todos los niveles educativos. Se divide a su vez en tres secciones: Recreación Escolar, Árabe y Español. La primera se ocupa de las actividades extraescolares realizadas en el campamento (deportes, juegos u otras actividades recreativas). Las otras dos hacen referencia a las dos lenguas usadas en la enseñanza. Destacar la sección de Español, dada la relevancia de esta lengua para los refugiados saharauis además del árabe, por ser su lengua materna (Benrabra, 2015). Los habitantes de esta zona deben aprender el castellano a nivel oral y escrito, debido a las visitas de organizaciones y cooperantes de nuestro país que, en parte, garantizan su supervivencia. Por lo tanto, el hecho de enseñar español en los Campamentos de Tindouf es una necesidad además de una realidad (Jiménez, 2014). En cuanto a la Dirección Central de Círculos Infantiles, es la encargada de la etapa preescolar, la cual incluye dos secciones: Preescolar y Guarderías. Se encarga de elaborar la programación anual de actividades que se llevarán a cabo en estos niveles de enseñanza. Por último, la Dirección de Cooperación gestiona la relaciones internacionales, principalmente centrada en la obtención de becas para que los alumnos seleccionados por esta institución puedan estudiar en los países de acogida, entre ellos España.

Respecto a la enseñanza de Educación Especial, se inicia en un principio por iniciativas particulares con un carácter eminentemente asistencial. El primero de estos centros se creó a mediados de los años noventa en Smara, una de las *wilayas* de Tindouf (Cámara, 2016). El impulsor fue Buyema Fateh (conocido como Castro), que tuvo la iniciativa de crear un centro específico para niños con discapacidad o necesidades especiales. Con el paso de los años se ha fomentado el carácter más educativo de la intervención, unido a trabajos de rehabilitación, control de la salud y seguimiento de los alumnados matriculados. Se ha pasado a lo largo de estas décadas a tener una función educativa basada en la integración social («Fundación Anna Lindh», 2018).

Se debe destacar la importancia que se concede a todos los niños, pues a pesar de la falta de recursos y la escasa formación al respecto, en cada una de las *wilayas* se puede encontrar un centro de Educación Especial. De estos centros se encarga expresamente la Unión de Mujeres Saharauis, además de Castro. Queda otra vez patente la importancia de la mujer en esta sociedad. Se matriculan niños desde los cuatro años hasta los veintiséis, con patologías tan dispares como Síndrome de Down, personas ceguera, con sordera o Trastorno del Espectro del Autismo (Rivero, 2013). A partir de esa edad no hay una institución que atienda a estas personas y dependerá de los recursos y posibilidades de cada una de las familias.

En algunos casos estos centros están especializados, como las escuelas para personas ciegas de las *wilayas* de Smara, Dajla y Auserd (Jiménez, 2015). Al alumnado con discapacidad física se le atiende específicamente en las escuelas 9 de Junio y 12 de Octubre, aunque colaboran docentes no especializados en dicha problemática. Pero los niños con discapacidad intelectual tienen una atención más aislada en dos pequeñas escuelas en Auserd y Smara, por varias voluntarias sin preparación, ni general ni especial (Goicoechea, 1998). Cuando los escolares se van haciendo adultos, se pretende que se valgan por sí mismos. Se enfoca su orientación laboral al aprendizaje de una profesión o tareas del hogar, con un marcado carácter sexista. A los hombres se enseña a trabajar el cuero o la madera y a las mujeres a coser. Se ayuda a que se integren en la realidad de los campamentos saharauis y aportar en la medida de lo posible parte de la economía familiar (Velloso y Vinagrero, 2011). Para las personas que tienen alguna discapacidad causada por los conflictos armados se busca un tratamiento y rehabilitación más reconocido. Además, se orienta su adaptación al mundo laboral con alguna tarea de carácter social para que se sientan realizados y contribuya a la ayuda al pueblo saharauí (Velloso y Vinagrero, 2011). La idea es que estas personas deben ayudar a la construcción de un Sáhara Libre, pues una sociedad fuerte debe integrar a las personas discapacitadas («Asociación de Amigos del Pueblo Saharauí de Albacete», 2017).

Como el resto de centros educativos en Tindouf, los de Educación Especial tienen problemas para la adquisición de materiales, inadecuadas infraestructuras, poca formación del profesorado,..., aunque estos centros están mejor dotados de recursos que el resto. El transporte es un recurso necesario debido a las largas distancias entre algunas *dairas*. Los centros de Educación Especial cada vez han tenido un mayor apoyo, concienciación y supervisión del gobierno, con una función más educativa y de integridad debido a una mejor formación de los profesionales y la ayuda de asociaciones extranjeras como las comentadas anteriormente. Se ofrece para el alumnado el transporte diario, la comida o los cuidados más específicos para que asistan con regularidad los más de doscientos niños que están matriculados en total (Julio, 2015).

3. Métodos

Para la elaboración de este trabajo se ha realizado un estudio descriptivo de una modalidad de escolarización como la Educación Especial en dos contextos muy diferenciados. Por un lado, se analiza la situación de este tipo de centros en los campamentos saharauis de Tindouf (Argelia). En estos, los escolares se enfrentan a una forma de vida con pocas similitudes a la que conocemos en un país como España, con un modelo educativo muy diferente al llevado a cabo en nuestro país. En este contexto hay que ser consciente que la falta de recursos, tanto materiales como humanos respecto a los centros educativos

españoles. Por otro lado, se estudia la organización de un centro de esta modalidad de Educación Especial en la localidad de Ciudad Real. Aunque tiene unas características muy específicas respecto a los de Educación Primaria o Secundaria, mantiene una similitud en cuanto a la organización y funcionamiento. Por lo tanto, nos resulta más familiar este contexto.

Pueden surgir ciertas variaciones y diferencias en el aspecto organizativo de estos dos centros comparándolos a los de su entorno. Sin embargo, es mucho más probable que este hecho se produzca en el caso del colegio situado en los campamentos saharauis, pues no existe un modelo estable al cien por cien respecto a los normas, tareas o funcionamiento. La investigación se ha centrado en un único centro, pero hay que tener en cuenta que la falta de una sistematicidad del sistema educativo puede crear discrepancias en cuanto a la organización o la utilización de recursos.

Respecto al otro centro en el que se lleva a cabo esta investigación (C.E.E. Puerta de Santa María), hay menos variación en las condiciones educativas respecto a otros centros de su entorno. España es un país que ha regularizado mucho más la normativa y el proceso educativo. Todos los centros de Educación Especial en Castilla-La Mancha siguen unas directrices muy concretas y mantienen una estructura y funcionamiento similares (Orden de 25/07/2016, 2016) (Decreto 85/2018, 2018).

Para la realización de la fase empírica de esta investigación se utilizaron diferentes instrumentos. Para conocer cómo funciona y se organiza un centro de estas características, se consideró que la metodología más adecuada era la observación, la revisión bibliográfica y de documentos oficiales, así como la entrevista dirigida aplicada a los trabajadores de ambos colegios. Para la revisión bibliográfica se rastrearon las principales bases de datos como ERIC, ProQuest EDUCATION JOURNALS, Dialnet y Google Scholar. A partir de ahí se contrastó la información con otras técnicas cualitativas como la observación (Valles, 2009). Se fueron recopilando datos en un registro anecdótico para luego analizarlos posteriormente. La utilización de diversas técnicas permite tener una percepción más amplia del contexto y favorece el conocimiento exacto de la situación desde distintos puntos de vista (Bisquerra, 2004). También se utilizó la entrevista dirigida (del Olmo, 2003) con los dos directores de ambos centros educativos.

Con todas estas herramientas se ha pretendido realizar una amplia recopilación de datos, no solo entrevistando a los directores de los dos centros de Educación Especial, sino también a otros profesionales que trabajan en ellos para poder vislumbrar las conexiones que pueden existir entre estos dos sistemas educativos, que anteriormente ya han sido analizados en otras etapas educativas (Moreno, 2011). De esta forma se puede conocer la estructuración y funcionamiento de estas entidades. Se han incluido datos informales, que tal vez no aportan tanta rigurosidad al estudio, pero permite acceder a una información más cualitativa y cercana a la realidad. Este último aspecto es más relevante en los campamentos de Tinduf. El contacto con personas implicadas en este modelo educativo y la posibilidad de realizar observaciones en ambos centros donde se ha llevado a cabo esta investigación, ofrece la posibilidad de aproximarse al funcionamiento de diferentes ámbitos de una forma más realista y cercana al trabajo que se realiza con el alumnado de Educación Especial día a día.

4. Estructura y funcionamiento de los dos centros de educación especial

A continuación se van a exponer los datos recabados con los instrumentos comentados anteriormente. En primer lugar se realiza una descripción de varias dimensiones en cada uno de los dos centros por separado. Posteriormente, en el siguiente apartado se procede a dilucidar las diferencias o similitudes entre ambos contextos.

Debido al poco y desorganizado desarrollo legislativo referente a la educación en los campamentos saharauis, se obtuvo información muy relevante en el centro de Educación Especial de Tindouf. Se analiza en un primer lugar este. Posteriormente se focalizará la atención en el Centro de Educación Especial Puerta de Santa María de Ciudad Real.

4.1 Centro de Educación Especial en Tindouf

Este centro se denomina «Olof Palme» y se sitúa concretamente en la población de Tindouf (Argelia). En cada una de las *wilayas* (provincias) de estos campamentos de refugiados se puede encontrar un centro de Educación Especial, además de otras instituciones como hospitales, colegios u otros recursos y servicios de la comunidad (Carrasco y otros, 2006). Sin embargo, una organización que puede tener una buena organización, constituye un contexto muy diferente a la estructura escolar que conocemos, con una importante limitación de recursos (tanto humanos como materiales) en comparación a nuestro país. Se detallan a continuación los principales aspectos de este centro.

4.1.1. Legislación educativa vigente

No existe un desarrollo legislativo común a todos los campamentos saharauis de Argelia. En el caso de Tindouf existe un documento denominado «Legislación Escolar» publicado por el Ministerio de Enseñanza y Educación de la República Árabe Saharaui Democrática en agosto del año 2005 (Legislación Escolar (Ministerio de Enseñanza y Educación), 2005). También se puede encontrar un documento de trabajo durante el periodo escolar 2010/2011 para modificar algunos aspectos. En todo caso, son disposiciones generales que no tratan específicamente la Educación Especial. No se puede comparar esta legislación con la vigente en otras poblaciones pues no está disponible en bibliotecas ni repositorios digitales (Jiménez, 2015). El director del centro de Educación Especial en Tindouf confirmó que existe legislación al respecto, pero no especificó cual ni cómo la aplicaban.

4.1.2. Profesorado y personal del centro

El total de personal del colegio lo forman once personas, no todas con una función docente. Por un lado, se encuentra el chófer que realiza el transporte del alumnado, una cocinera, así como el director del centro. Otras cuatro personas son las encargadas de llevar a cabo distintos talleres de cuero, costura y carpintería. También hay una fisioterapeuta (que cursó sus estudios en Cuba), encargada de las sesiones o ejercicios de tipo locomotor para el alumnado que necesite de este servicio. Finalmente, se pueden encontrar tres profesores cuya misión es dotar de conocimientos y autonomía a los alumnos y alumnas, trabajando mediante actividades enfocados a la realización de talleres. Respecto a su formación, uno de ellos es pedagogo y cursó sus estudios en Cuba. El director del centro, a quien se realizó la entrevista, estudió en las ciudades de Alicante y Zaragoza

en centros de la ONCE, pues padece ceguera en su totalidad. Los demás docentes son voluntarios que se han formado a través de diversos cursos en el País Vasco (hermanada con la población saharauí). También hay algunas familias de origen francés e italiano que se dedican a plantear la formación del personal que trabajan en el centro, pues dada la diversidad del alumnado que se debe atender en esta modalidad, se necesita una instrucción más específica. Para las labores de coordinación, el profesorado al completo se reúne todos los jueves después del recreo. Se comenta el planteamiento educativo que se ha desarrollado a lo largo de la semana y se analiza el caso de algunos alumnos concretos, compartiendo sus opiniones y puntos de vista. El sueldo cobrado por los trabajadores del colegio es de tres mil dinares al mes (aproximadamente unos veinte euros). Toda esta información fue proporcionada por la dirección del centro.

4.1.3. Servicios que ofrece el centro

El alumnado que asiste a este centro educativo tiene acceso a las propuestas planteadas. Se organizan dos talleres para los adultos varones, de cuero y carpintería. Por otro lado, las mujeres se pueden beneficiar de un taller de costura. Todos ellos pueden utilizar los servicios de fisioterapia. Concretamente hay dos niños que padecen parálisis cerebral y asisten al centro dos veces por semana. En los últimos cursos se ha incorporado una actividad de tipo extraescolar, el servicio de mantenimiento del huerto. El alumnado adulto con más de veinte años aprenden su cuidado y funcionamiento. Otro servicio es el del comedor. Todos los alumnos y alumnas del centro disponen de un desayuno por la mañana y a medio día la comida. Respecto al servicio de transporte, la recogida y reparto del alumnado se distribuye en dos grupos para cada una de las tres *dairas* de la *wilaya* de El Aaiún. Se alterna el recorrido comenzando desde el lado Este u Oeste. Casi todos los niños y niñas son transportados al centro por este medio.

4.1.4. Características del alumnado.

En el centro se puede encontrar una gran diversidad en las características del alumnado, lo cual condicionará las atenciones y requerirá un enfoque muy individualizado. La primera medida que se toma es realizar una distribución en función de su discapacidad y el grado en el que están afectados. Básicamente se establecen tres modalidades: leve, moderada y grave. El trabajo se distribuye en función de las capacidades del alumnado y los agrupamientos según las modalidades comentadas. Pero también depende del profesorado disponible. En líneas generales hay seis o siete alumnos por clase, divididos según los grados de necesidad. Durante el curso en el que se realizaron las entrevistas (2017-2018) había matriculados treinta y tres alumnos, aunque no todos asisten con regularidad al centro educativo. Según las estadísticas, asisten habitualmente alrededor de veinticuatro de estos discentes. La causa es la falta de implicación de las familias en la educación del alumnado.

En los últimos cursos se pretende realizar una atención más individualizada y enfocada a satisfacer las necesidades del alumnado de Educación Especial para favorecer, en la medida de lo posible, la respuesta al alumnado de este centro en colegios ordinarios. No hay una propuesta regulada y se considera una «prueba piloto» en fase experimental. En función de sus resultado se planteará la ampliación a otros casos.

4.1.5. Materiales

Respecto a la disposición de materiales en el centro, la tónica general es la falta de los recursos adecuados para un colectivo que presenta necesidades educativas especiales. El colegio dispone de algunas aulas adaptadas a las necesidades del alumnado. Entre ellas se puede destacar un espacio con recursos especializados de fisioterapia. También se dispone de un comedor, cocina, diversas aulas para realizar los talleres y el despacho donde realiza sus funciones el director del centro. Todos los materiales y recursos son proporcionados por diversas asociaciones de España que colaboran de forma sistemática. Participan en este aporte alguna entidad de Huesca y el País Vasco, pero principalmente la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui de Albacete. Respecto a esta última, realiza proyectos con los campamentos y este centro como la «Alfabetización de menores con discapacidad», «Ayuda a personas con parálisis cerebral», «Rehabilitación de personas con discapacidad (con fisioterapeutas)», y en recientes fechas el «Proyecto de lenguaje de signos». Con todos estos proyectos se pretende individualizar la atención educativa a necesidades más concretas del alumnado en función de su diversidad. En el primero de ellos se pretende que los menores que padecen alguna discapacidad puedan acceder a la lectoescritura. En los demás se intenta focalizar la atención a personas con unas características muy específicas como la parálisis cerebral, deficiencias físicas o personas sordas y mudas.

4.1.6. Financiación

Además de los recursos materiales, algunas comunidades autónomas aportan más ayudas a este centro. Castilla-La Mancha contribuye con el gasto del combustible del coche. Varias entidades de las Islas Baleares son las encargadas del comedor. Desde el País Vasco se envían alimentos, cada seis meses se lleva un contenedor de comida con legumbres, pasta, arroz, aceite, galletas, mermeladas, etc. Según la información aportada por el director, hay varias chicas del instituto que se ofrecen de forma desinteresada para realizar actividades formativas con el alumnado del centro. De esta forma se busca realizar con estos niños y niñas otras dinámicas de trabajo diferentes a las que hacen habitualmente.

También colabora una comisión del denominado Ministerio de Salud, la cual realiza una revisión médica a todo el alumnado del centro. Son médicos generales, no especialistas, excepto el nefrólogo y el dentista. Las familias deben aportar una copia del historial médico de sus hijos que han estado durante las vacaciones en Italia o España a lo largo de los meses de verano en el «Proyecto de Vacaciones en Paz». Esta actividad tiene lugar durante las vacaciones de verano cuando alguna asociación o personas particulares lo solicitan. Hay que reseñar que el alumnado de este centro tiene las mismas oportunidades que el resto de niños y niñas.

4.1.7. Escolarización

Los niños y niñas de esta zona se pueden escolarizar en un centro de educación especial una vez que llegan a los seis años. Hasta esa edad pueden ser atendidos por los asistentes sociales que trabajan en cada una de las *dairas*. Para la matriculación del alumnado en este centro no se realiza ningún estudio previo. Simplemente, cuando se considera que algunos discentes tienen unas características especiales y pueden necesitar una asistencia específica por sus capacidades físicas e intelectuales se enfoca su escolarización

en estos centros. Posteriormente se analiza la situación para atender a las necesidades que presente. De forma general se acepta a todo el alumnado que lo solicite. No supone ningún coste, las familias de los estudiantes no realizan ningún pago por la educación, atenciones o servicios prestados. Se puede destacar que en este contexto no se ofrece la opción de la educación combinada, los discentes que asisten a un centro de educación especial solo reciben docencia en esta modalidad. Pero sí se puede revertir la situación. De hecho, se ha conseguido que dos alumnos con graves problemas visuales que asistían a este centro se escolaricen en centros ordinarios. La realización del diagnóstico y seguimiento es llevada a cabo por el equipo docente que imparte clase a este alumnado. En función de su evolución se lleva a cabo o no un cambio en el modelo de escolarización.

4.1.8. Horario

El horario del centro es muy limitado. Solamente permanecen durante cuatro horas al día en las instalaciones. Concretamente de 9:00 a 13:00 horas de la mañana todos los días de la semana excepto el miércoles. Durante esta jornada se establecen dos periodos comunes para todos los alumnos. A las 10:30 todos los discentes del centro de educación especial realizan el desayuno, y posteriormente, a las 12:30 el almuerzo. Entre estos periodos se distribuyen las actividades para cada uno de los grupos y a las 13:00 horas todo el alumnado regresa a lugar de residencia.

4.1.9. Familias

No hay establecida una sistematización en cuanto a la participación de las familias en el proceso educativo del alumnado, aunque se fomenta en todo momento su colaboración. Por norma general, se plantea una reunión con los padres o tutores legales una vez al mes. En dicha reunión se habla de la situación general del centro, de los problemas que pueden haber surgido, así como las condiciones de higiene que los estudiantes deben cumplir. Además, se informa que las familias pueden concertar tutorías en cualquier momento si se considera necesario. Se intenta encontrar un horario adecuado para las madres, padres o tutores legales y con disponibilidad del profesorado implicado.

4.1.10. Trabajo con el alumnado

En base a las entrevistas realizadas, se desprende que uno de los pilares básicos en la intervención educativa es fomentar la autonomía del alumnado en este centro. Se priorizan los aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal sobre los conceptuales, adaptándose a la diversidad de situaciones que presentan los estudiantes. De forma individualizada se completa un modelo que tiene disponible el centro para consensuar entre los distintos profesionales los objetivos que se proponen y los medios que se utilizarán en su consecución. Posteriormente se realiza una evaluación para comprobar si los discentes han conseguido los objetivos que se plantearon inicialmente. Por lo tanto, no se realiza una intervención sistematizada, sino que se proponen actuaciones *ad hoc* en función de las características y grado de dificultad del alumnado.

4.2. Centro de Educación Especial en Ciudad Real

El otro centro que se ha analizado es el Colegio Público de Educación Especial Puerta de Santa María, situado en la población de Ciudad Real (España). Es uno de los tres centros públicos específicos de la provincia que ofrecen esta modalidad de escolarización en la

provincia. Aunque el alumnado que asiste a estos centros es cualitativamente diferente al resto de centros, la estructura y los recursos humanos tienen gran semejanza. Sí existe una mayor diferencia respecto a los recursos materiales. Las instalaciones están adaptadas especialmente a las necesidades de los estudiantes escolarizados en modalidad de Educación Especial, además de un profesorado más formado y preparado para la situación. A continuación se especifican los mismos aspectos para el centro Puerta de Santa María que se han expuesto para el colegio de Tindouf.

4.2.1. Legislación educativa vigente

Este centro está regulado por el modelo educativo vigente amparado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. A partir de ahí se establecen los currículos oficiales de todas las etapas educativas en la Comunidad de Castilla-La Mancha. Todo el alumnado, independientemente de su género, trabaja los mismos elementos curriculares que en los centros ordinarios. Pero evidentemente se adaptan a las condiciones y características de cada uno de los alumnos. Finalmente se plasman en el Plan de Trabajo, que es evaluado trimestralmente y sus resultados se reflejan en el boletín que se entrega a las familias donde se detalla el trabajo realizado con sus hijos.

Según la normativa vigente, la etapa de Educación Infantil se divide en áreas, la Educación Básica Obligatoria en ámbitos y, la Transición a la Vida Adulta en módulos. Se adaptan las competencias de los alumnos a cada nivel para favorecer un mejor desarrollo y realizar su programación. Debido a las características de estos alumnos se deben tener siempre presentes el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, así como la Resolución de 26/01/2019, de la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional, por la que se regula la escolarización de alumnado que demanda medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa.

4.2.2. Profesorado y personal del centro

Todo el profesorado y personal del centro ha accedido mediante concurso de traslados, posterior a un proceso selectivo oficial, como el resto de docentes de los centros públicos. Los órganos colegiados mantienen la misma organización y funcionamiento que el resto de los centros educativos de Castilla-La Mancha. El claustro de profesores pretende garantizar una coordinación y colaboración lo más fluido que sea posible. Según indicó el director del centro, durante el curso 2017/2018 se procedió a la revisión de las programaciones, estableciendo como elemento canalizador el desarrollo de habilidades adaptativas de los discentes. Se pretende que todo el alumnado siga la misma línea de trabajo desde que se matricula en la etapa de Educación Infantil o la Educación Básica Obligatoria. De esta forma se consigue dar continuidad a todo el trabajo que se realiza en el centro y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. El profesorado se considera suficiente para las necesidades que se demandan. El número total de tutores es de veintidós, un especialista de Pedagogía Terapéutica de apoyo, cuatro especialistas de Audición y Lenguaje, un especialista y medio de Educación Física y un especialista de Música. También se ha proporcionado un especialista de Inglés (el único de Castilla-La Mancha en este tipo de centros) debido a la implantación de un Proyecto Erasmus. Además, hay otros recursos no docentes como Fisioterapeutas, Profesional Sanitario, Auxiliares Técnicos Educativos, Educadores Sociales, personal de cocina y limpieza.

4.2.3. Servicios que ofrece el centro

Las enseñanzas que se imparten en el centro son de Educación Infantil, los tres ciclos de la Educación Básica Obligatoria y la Transición a la Vida Adulta. Una vez que el alumnado finaliza la Educación Básica Obligatoria se debe realizar un informe evaluador para determinar cuál es la rama de la etapa de Transición a la Vida Adulta que mejor se adapta a las características del alumnado. Existen dos opciones: básica y la de capacitación. En la primera opción se trabaja en mayor medida la estimulación de una forma más elemental. En la de capacitación, el alumnado se prepara para buscar una salida laboral o tareas que pueda desarrollar en el futuro. El agrupamiento por aulas se realiza teniendo en cuenta el grado de socialización y la compatibilidad entre el alumnado. Se intenta evitar la realización de agrupamientos de estudiantes con la misma problemática, como Síndrome de Down o Trastorno del Espectro del Autismo. De esta forma se favorece la heterogeneidad del grupo y lo que prima es la realización de grupos con las mismas posibilidades de desarrollo de sus potencialidades.

El centro educativo también cuenta con un servicio de residencia. Se ofrece la posibilidad de que el alumnado permanezca de lunes a viernes. Este hecho demanda bastante personal, pues se establecen tres turnos de trabajo, mañana, tarde y noche. Hay una jefa encargada de dicha residencia que dirige y coordina su funcionamiento junto al equipo directivo. Aquí realizan su función principalmente el Profesional Sanitario, los Auxiliares Técnicos Educativos y los Educadores Sociales.

Los servicios que ofrece el centro son totalmente gratuitos, tanto el transporte, comedor, residencia o los materiales y recursos utilizados. La administración proporciona el transporte sin coste alguno con ciertas condiciones. Al centro pueden asistir niños que residan en un máximo de cuarenta kilómetros desde Ciudad Real. Eso incluye poblaciones como Piedrabuena, Almagro, Retuerta del Bullaque o Villanueva de la Fuente. Si la distancia es mayor deben quedarse en la residencia durante la semana. Sin embargo, algunos alumnos que viven en Ciudad Real residen en el centro motivado por las circunstancias familiares, que a veces no tienen los recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de estos niños y niñas. En algunos casos, la primera atención que se realiza cuando llegan al centro los lunes por la mañana es alimentarlos, ducharlos y vestirlos adecuadamente.

También destacar que como Centro de Educación Especial también dispone de un servicio de asesoramiento y apoyo especializado. Se orienta a otros centros o profesionales y se facilitan materiales específicos para trabajar con alumnos que presentan alguna discapacidad. Es un recurso que no siempre se conoce y sirve para ayudar a otros docentes, aportando sus conocimientos y experiencia con alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

4.2.4. Características del alumnado

El centro dispone de veintidós unidades que incluyen hasta un máximo de siete alumnos. Sin embargo, hay aulas a las que asisten únicamente dos discentes. A veces, las características de algunos niños y niñas con comportamientos muy agresivos no permiten que se comparta la misma estancia con otros compañeros. La legislación vigente establece que la ratio de alumnado en el mismo aula es de 4 a seis estudiantes.

Cada uno tiene su Plan de Trabajo, siempre adaptado a sus características para trabajar de la forma más adecuada. Para cada alumno se plantea un ritmo de trabajo de

forma individual con actividades diferenciadas, pero en la medida de lo posible también se realizan tareas grupales para favorecer sus socialización.

La respuesta a sus necesidades educativas se plantea a partir de la evaluación psico-pedagógica que se les realiza previamente. Los niños y niñas se escolarizan en el curso que les corresponde y no se plantea la permanencia un curso más en el mismo nivel, su promoción es automática.

4.2.5. Materiales

El centro está equipado de muchos y muy diversos recursos materiales. Hay espacios para usos muy diferentes y adaptarse a las sesiones que sean requeridas para los niños y niñas del centro. Están completamente equipadas con materiales sensoriomotrices, aula para las sesiones de fisioterapia, piscina, taller de carpintería o corte y confección, gimnasio y varios patios para realizar deporte o educación física, el comedor, todas las aulas para impartir las clases ordinarias de cada uno de los grupos y varios despachos para el equipo directivo y otros trabajadores del centro. También existe un taller para realizar el reciclaje, un circuito específico para que practiquen y aprendan a montar en bicicleta, así como el huerto donde aprenden el cuidado y funcionamiento de este.

4.2.6. Financiación

No se recibe ninguna ayuda por parte del centro aparte del aporte económico que realiza la Consejería de Educación a los centros educativos. Sin embargo, con frecuencia no se recibe el dinero en su momento y dificulta una adecuada administración para poder cubrir las necesidades que surjan a lo largo del curso. Tanto el colegio como la residencia son gestionados de forma conjunta.

El centro intenta colaborar y mantener relaciones con otras instituciones. Participan activamente el Instituto de Educación Secundaria Atenea y, de una forma más sistemática, los alumnos y alumnas que están cursando el Ciclo de Grado Superior TAFAD (Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas). Estos últimos imparten clases realizando las prácticas que son necesarias para completar su formación docente. También colaboran en actividades que organiza el Ayuntamiento de Ciudad Real para todos los escolares de la localidad. Incluso reciben visitas para realizar prácticas con carácter inclusivo con otros alumnos de colegios de Ciudad Real. Prioritariamente se efectúan estas actividades en el centro de Educación Especial, pues se necesitan muchos medios y resulta complicado el desplazamiento de este alumnado. También han colaborado otras instituciones como asociaciones que realizan terapias con animales o la Fundación Ciclista de Castilla-La Mancha, el Patronato de Discapacitados de Ciudad Real, la Policía Local o la Dirección General de Tráfico.

4.2.7. Escolarización

La escolarización en este centro se puede producir desde edades muy tempranas. Pueden ser matriculados desde los tres años, aunque en las primeras etapas educativas (principalmente Educación Infantil) se prioriza la escolarización en modalidad ordinaria, solo se realizará en un centro de Educación Especial cuando sus necesidades no puedan ser satisfechas en otros centros.

Se trabaja de forma colaborativa con Atención Temprana, los Servicios Sanitarios o los Servicios Sociales para detectar si existe alguna problemática. Se realiza ya un

seguimiento exhaustivo de los alumnos de las Escuelas Infantiles derivando a los orientadores los casos que se considera que puedan necesitar otro tipo de atención educativa. Dichos orientadores realizarán la evaluación psicopedagógica de la cual se desprenderá la modalidad de escolarización más adaptada a sus características, ordinaria, combinada o de Educación Especial. En caso necesario se realizará el Dictamen de Escolarización para ser enviado a la administración y que emita la resolución correspondiente.

Cuando los niños y niñas son escolarizados en un centro de Educación Especial puede permanecer hasta la edad de veintiún años. Superada esta edad debe abandonar el centro. Dependiendo de su evolución puede plantearse el cambio de la modalidad.

4.2.8. Horario

El horario establecido en el centro de Educación Especial es similar al de otros centros ordinarios. El comienzo es a las 9:00 y las clases duran hasta las 14:00 horas. Dentro de este horario se realiza un periodo de recreo y se ofrece la opción de permanecer en el comedor cuando finaliza el periodo lectivo.

4.2.9. Familias

La implicación de las familias en la educación de sus hijos es un pilar básico de la educación, más aún con alumnado de estas características. Los padres y tutores legales asisten periódicamente cuando se establece alguna reunión y puntualmente a las tutorías solicitadas por alguna de las partes implicadas en el proceso educativo de sus hijos. Se informa adecuadamente de sus resultados, su evaluación o cualquier otra situación que se considere pertinente. Se establecen varios canales, algunos más oficiales como el sistema de mensajería del Delphos Papas o la asistencia a tutorías, u otros con carácter más informal como breves conversaciones a la hora de la entrada o la salida del centro. Por lo tanto, la comunicación con las familias es muy fluida siempre que exista la predisposición adecuada por todas las partes implicadas.

4.2.10. Trabajo con el alumnado

El trabajo en el centro se enfoca al desarrollo de todas las potencialidades de los alumnos, priorizando su socialización, autonomía e integración social en su entorno más próximo. Dentro del horario escolar se plantean talleres en el ámbito formativo como talleres de moda y confección, de madera y muebles, de reprografía y hace poco tiempo ha comenzado el taller de reciclaje.

En los recreos se respetan las diferentes cualidades de los niños y niñas para su distribución en los espacios del patio, dependiendo de su edad y sus características. Se busca un lugar más resguardado para los alumnos que van en silla de ruedas o espacios más amplios para la realización de actividades deportivas. Se fomenta la socialización y valorar la compatibilidad con otros compañeros para la distribución de alumnos en las clases y la realización de otras actividades.

En el horario extraescolar no se realizan apenas actividades, pues al ser una entidad de ámbito comarcal los niños y niñas se van a casa. En cambio, en la residencia si se fomenta la realización de talleres por la tarde. En este centro se llevan a cabo concretamente talleres de plástica, un grupo de música, el taller de los deberes y el de bicicletas.

5. Discusión científica: estudio comparado

A partir de los datos presentados en el apartado anterior se realiza una comparación de las similitudes y diferencias entre los centros de Ciudad Real y de Tindouf. Una vez expuestas estas dos realidades acerca de las posibilidades de escolarización en la modalidad de Educación Especial, se aprecian pocas similitudes frente a muchas diferencias entre dos entornos tan dispares.

La principal discrepancia es el paradigma vigente sobre la atención a la diversidad. El modelo presente en los campamentos saharauis es la integración. Este proceso consiste en responder a las necesidades del alumnado a través de mayor participación en el aprendizaje, las comunidades o las culturas, incorporando al sistema educativo a personas que tengan alguna necesidad específica de apoyo educativo. Esta situación es similar a la que ha existido de forma sistemática en los centros de nuestro país desde la aparición de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.

En cambio, actualmente en España se está avanzando hacia la plena inclusión, desde que apareció este concepto con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con este nuevo paradigma, el proceso educativo se entiende como unas medidas y actuaciones para identificar y superar barreras del aprendizaje de todo el conjunto de alumnos considerando los ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses y motivaciones o situaciones personales, económicas y sociales, que permitan un máximo desarrollo de las capacidades y motivaciones personales. En este sentido no hay una serie de alumnado al que se debe incorporar al sistema educativo, sino es el mismo sistema educativo el que tiene que adaptarse a los discentes.

Tabla 1.

Legislación educativa y específica de Educación Especial en los dos centros

| | Legislación Educativa | Legislación específica de Educación Especial |
|---|--|--|
| CEE Puerta Santa María (Ciudad Real, España) | Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa | Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha |
| Colegio Olof Palme (Tindouf, Argelia) | Legislación Escolar (Ministerio de Enseñanza y Educación, 2005) | * No hay legislación específica |

También se aprecian diferencias relevantes en cuanto a la regulación legislativa en general, y la educación especial en particular. El centro de Ciudad Real se encuentra en una situación más normalizada, con una organización similar en todos los centros de estas características de Castilla-La Mancha y España. Se pueden encontrar disposiciones legislativas referidas a la Educación Especial, tanto a nivel nacional como regional, que son conocidas y utilizadas por los docentes. Éstas regulan todo el proceso de escolarización de los niños y niñas adaptándose a las necesidades de cada uno en función del

diagnóstico previo que se realiza. En cambio, en los campamentos saharauis se acepta a todos los alumnos sin la realización de pruebas de carácter específico. En este entorno solamente se dispone de una legislación básica no adaptada a la situación del alumnado de estas características. No existe un conocimiento claro de la comunidad educativa de la legislación vigente y a veces esta situación da lugar a la improvisación. La formación del profesorado y de todo el personal implicado, varía considerablemente en ambos contextos. El personal del centro de Ciudad Real está muy cualificado. Además de una formación básica y obligatoria de carácter universitario (para los docentes), necesitan la especialidad de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física o Música, para poder ejercer esas funciones. Asimismo, es muy común el continuo reciclaje de todo el profesorado mediante formación, tanto presencial como a distancia. Respecto al personal de los campamentos de Tindouf, tiene una formación bastante deficiente en la mayoría de los casos. En el centro Olof Palme solo hay dos especialistas que cursaron sus estudios en la Universidad de Cuba. En los demás casos se limita su formación a cursos de pocos meses. Además colaboran varios voluntarios que no tienen ningún requerimiento de ingreso. La formación realizada en este centro se reduce a una reunión semanal en la que se abordan los problemas surgidos a lo largo de los últimos siete días y se contrastan las opiniones y puntos de vista.

Respecto a los servicios ofrecidos, en ambos centros se aportan algunos enfocados a satisfacer las necesidades básicas, como el transporte o el comedor, y otros con carácter más educativo. La formación básica está mucho más regulada y estructurada en el centro de España, mientras que en los campamentos saharauis no está tan sistematizada en todas las *wilayas* y *dairas*. Cuando los alumnos se aproximan a la edad adulta, se busca una salida laboral y sus actividades se enfocan a la realización de talleres. En Tindouf se plantean talleres de cuero y carpintería para los varones, así como costura para las mujeres. En cambio, en España se abre mucho el abanico de posibilidades con la etapa de Transición a la Vida Adulta para buscar la rama que mejor se adapta a cada alumno. Hay muchas más opciones de formación e inclusión laboral fuera del entorno educativo. Existen entidades a nivel local que ofrecen esta posibilidad u otras a nivel nacional como ONCE, DOWN España, ASPACE o FEAFES.

Tabla 2.

Servicios ofrecidos por los dos centros de Educación Especial

| | Servicios Comunes | Servicios Específicos |
|---|--|---|
| CEE Puerta Santa María (Ciudad Real, España) | Transporte Comedor escolar Fisioterapia Talleres para adultos | Enseñanza Básica Obligatoria Servicio de residencia Servicio de asesoramiento y apoyo Otros servicios sanitarios Atención de Servicios Sociales |
| Colegio Olof Palme (Tindouf, Argelia) | | Servicio de mantenimiento del huerto |

Las características de los niños y niñas condicionan la atención que se les concede. En el colegio Olof Palme se puede realizar una atención más individualizada debido a que es menor el número de alumnos que en el de Ciudad Real. La falta de coordinación entre los centros de estas características en las *wilayas* de Tindouf requiere que se individualice la enseñanza atendiendo a las necesidades del alumnado.

En ambos casos se busca la distribución más adecuada en función de la discapacidad y el grado de afectación. En la medida de lo posible se fomenta la socialización mediante la realización en el aula de metodologías grupales. En el centro de Tindouf se está implantando últimamente una iniciativa que pretende la atención a estos alumnos en centros ordinarios. En nuestro país se regulan modelos de escolarización, entre los que se encuentra la combinada, que alterna durante la semana la modalidad ordinaria y de Educación Especial.

Uno de los aspectos donde se muestra una mayor diferencia entre ambos contextos es la disposición de recursos materiales. El centro Puerta de Santa María incluye multitud de recursos, financiados en su totalidad por la administración educativa. Además de los despachos o aulas necesarias para los diferentes grupos, se pueden utilizar otras instalaciones como talleres bien equipados, gimnasio, sala de fisioterapia y hasta piscina cubierta. En cambio, en el centro situado en los campamentos saharauis son muy limitados los recursos materiales, reduciéndose a aulas y talleres mucho menos equipados que en el caso anterior. Además, este colegio depende directamente de ayudas del exterior, principalmente de algunas comunidades de España. En esta situación, se pretende que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades, sin embargo no se puede garantizar una atención similar en todos los centros de los campamentos de Tindouf debido a las ayudas puntuales de algunas asociaciones.

Tabla 3.
Servicios ofrecidos por los dos centros de Educación Especial

| | Recursos Comunes | Recursos Específicos |
|---|--|---|
| CEE Puerta Santa María (Ciudad Real, España) | Aulas para el alumnado Talleres Despacho Patio de recreo Comedor Aula de fisioterapia | Aula sensoriomotriz Piscina Gimnasio Taller de reciclaje Circuito para la bicicleta Huerto |
| Colegio Olof Palme (Tindouf, Argelia) | | |

En los centros de Educación Especial de España los niños se pueden escolarizar desde los tres años, aunque solamente se toma esta medida de forma extraordinaria y muy justificada. Desde un modelo inclusivo se favorece la incorporación en centros ordinarios en estas edades. Los alumnos se escolarizan de forma general en la etapa de Educación Primaria una vez que se ha visto su evolución durante los primeros años. Es

a la misma edad (seis años) en la que se incorporan al centro de Educación Especial en los campamentos saharauis. En este entorno pueden ser atendidos antes por asistentes sociales, pero no de forma regular. Aquí no se plantea una modalidad combinada, como sí se oferta en los colegios de España. Esta opción cada vez está más extendida, ofreciendo una posibilidad con un carácter más inclusivo que únicamente la modalidad de Educación Especial.

El horario de ambos centros no varía mucho, aunque sí su distribución semanal. En el colegio Olof Palme el alumnado asiste de 9:00 a 13:00 todos los días excepto los miércoles. Entre medias se realiza el desayuno (10:30) y el almuerzo (12:30). En cambio, en el centro Puerta de Santa María comienzan a la misma hora y finalizan a las 14:00 de lunes a viernes. En este se ofrece a los alumnos la posibilidad de quedarse en el comedor justo después de finalizar las clases.

Tabla 4.
Horario de los dos centros de Educación Especial

| | CEE Puerta Santa María (Ciudad Real, España) | Colegio Olof Palme (Tindouf, Argelia) |
|------------------|---|--|
| Lunes | 9:00 a 14:00 | 9:00 a 13:00 |
| Martes | 9:00 a 14:00 | 9:00 a 13:00 |
| Miércoles | 9:00 a 14:00 | ----- |
| Jueves | 9:00 a 14:00 | 9:00 a 13:00 |
| Viernes | 9:00 a 14:00 | 9:00 a 13:00 |
| Sábado | ----- | 9:00 a 13:00 |
| Domingo | ----- | 9:00 a 13:00 |

En ambos contextos se considera esencial la participación de las familias en la educación de estos alumnos. Se fomenta la continua colaboración, su implicación y seguimiento en todo el proceso de formación. En los campamentos saharauis, la legislación existente no regula exactamente unos periodos o momentos concretos como en nuestro país, pero también realizan reuniones periódicas y se ofrece un periodo semanal de tutoría para cuando lo soliciten los progenitores o tutores legales. En los centros de Castilla-La Mancha se concreta que se deben realizar al menos cinco reuniones con las familias, una de forma grupal al inicio y cuatro individuales (Orden de 25/07/2016, 2016). En ambas situaciones hay una interacción continua entre los profesionales de los centros educativos y las familias, tanto en situaciones formales como informales.

Sin embargo, también se vislumbran algunos puntos de encuentro una vez realizada la revisión documental y las entrevistas pertinentes. Una vez expuestas estas dos realidades, ambos centros realizan un gran esfuerzo por parte de todos sus recursos humanos para conseguir la integración del alumnado, tanto a nivel educativo como social, para que estos niños y niñas se desenvuelvan adecuadamente en el contexto que les rodea. También hay que señalar que las escolarización en los dos centros son gratuitos, así como otros servicios de comida o transporte, a pesar de los recursos limitados en los campamentos de refugiados de Tindouf (Carrasco y otros, 2006). Una de las prioridades en ambas instituciones es conseguir una salida laboral para los discentes, de esta forma se establece un proceso educativo muy amplia que pretende tener una adecuada conexión con el entorno que rodea al alumnado. Esta es la mejor forma de aproximarse a la consecución de la plena inclusión.

6. Conclusiones

En la presente investigación se ha pretendido presentar la realidad de dos centros situados en contextos totalmente diferentes en cuanto a los recursos y organización, aunque en ambos casos atienden a niñas y niños con capacidades y necesidades especiales. Se puede destacar la importancia que se otorga a la formación de este alumnado en los dos centros. La difícil situación económica en los campamentos de refugiados de Tindouf podría suponer que la atención a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo no sea una prioridad. Sin embargo, la realidad no es así, pues existe una gran concienciación acerca de la educación del alumnado con capacidades diferentes y la implicación es total («Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui de Albacete», 2017). Sin embargo, la implicación de esta sociedad en la educación de personas con capacidades diferentes es total. La limitación de medios y recursos no escatima un gran esfuerzo para que en un futuro estas niñas y niños se integren en la sociedad y contribuyan a la superación de dificultades en este entorno tan complicado (Lehbib, 2017).

A lo largo del texto, se han mostrado las semejanzas y diferencias de la intervención educativa en la modalidad de Educación Especial en ambos contextos. Se aprecian los aspectos a mejorar en estos centros para poder desarrollar todas las potencialidades de estos alumnos. Se puede reflexionar acerca de las necesidades de un entorno como los campamentos saharauis, donde no existe una sistematización de la educación como por ejemplo España, donde hay una disposición de recursos, materiales, así como una organización más estructurada. Esta limitación existe tanto en los centros de Educación Especial como en el resto de modelos educativos. A pesar de ello se busca una mejora del modelo educativo y contribuir en la formación de ciudadanos para que este alumnado se integre adecuadamente a la sociedad. Es destacable la capacidad de superación de las personas que viven en estas condiciones, con una visión de futuro tan positiva hacia la adecuada formación de todos sus ciudadanos, incluidos los que presentan discapacidad o unas características que pueden limitar, en parte, su aportación a la sociedad (Carrasco y otros, 2006).

Es destacable en los campamentos de refugiados saharauis que con el alumnado de Educación Especial se están implantando medidas que tienen un carácter más inclusivo, como la incorporación a centros ordinarios, al menos en parte de la jornada escolar. Esta medida es similar a la escolaridad combinada que se realiza en algunos centros de Castilla-La Mancha. Es una tendencia que consigue una mayor integración social y se contribuye a establecer un modelo inclusivo más acorde a las pedagogías actuales.

Respecto a la formación del profesorado, se pueden apreciar muchas diferencias. Tanto en el sistema educativo en general como respecto a la Educación Especial en particular, la formación de los docentes en los campamentos de Tindouf es muy básica y dispar en la mayoría de los casos, más aún para alumnado que tiene una necesidades tan específicas como en los centros analizados (Alonso, 2012). En cambio, en España hay una mayor sistematicidad y uniformidad en todo el territorio.

En la presente investigación han aparecido diversas limitaciones. En primer lugar, la información se ha recogido a través de la revisión documental y en el caso de los campamentos saharauis no hay apenas bibliografía sobre su sistema educativo. Las disposiciones legislativas son escasas y desactualizadas, dejando mucho margen de interpretación y actuación por cada comunidad educativa, no habiendo apenas coordinación entre todas las instituciones educativas. Ha sido complicado encontrar la legislación vigente en

materia de educación debido al desconocimiento en muchos casos de la regulación oficial del sistema educativo, limitándose a veces a instrucciones muy generales (Díaz, 1990). También se puede comentar la restricción de tiempo en la realización de las entrevistas, que únicamente se hicieron de forma sistemática a los directores de los centros, habría sido interesante tener una mayor disposición de tiempo para conocer más exhaustivamente las opiniones de otros profesionales que trabajan en cada uno de los centros. Pero la principal limitación es el contexto en Tindouf. No existe por parte de la administración una sistematización común en la organización de centros y los mismos componentes del claustro tienen serias dudas sobre la responsabilidad en determinadas tareas.

En definitiva, se ha pretendido dar una visión general de la atención a la diversidad en dos contextos muy distintos, centrándose en la modalidad de Educación Especial. La organización interna de centros de estas características no ha sido tratado en estudios anteriores con una perspectiva comparada como en este caso.

Se quiere destacar la excesiva dependencia que tiene el sistema educativo de los campamentos de refugiados de Tindouf de ayudas internacionales. En nuestro país, diversas comunidades y organizaciones aportan recursos para la educación en esta zona. Es una necesidad para poder atender a la diversidad del alumnado en general y de centros de Educación Especial en particular, donde es manifiesta la falta de recursos, más aún si se compara con otros contextos como España.

Por último, añadir que se ha analizado la situación de un colegio de Educación Especial y podría ser interesante en un futuro el estudio de todos los centros de esta modalidad educativa en este entorno con los medios necesarios.

7. Bibliografía

- Abre en el Sáhara el primer centro de educación especial en un campo de refugiados. (2018). Recuperado de Fundación Anna Lindh website: <http://xarxaespanyolafal. iemed.org/es/abre-en-el-sahara-el-primer-centro-de-educacion-especial-en-un-campo-de-refugiados>
- Alonso, N. (2012). Formación de profesorado saharauí en didáctica de las ciencias naturales para educación secundaria. En *Enseñanza y divulgación de la química y la física*. Madrid: Garceta.
- Aranda, R., Arias, S., y González, L. (2012). La formación del profesorado saharauí en los campamentos de refugiados de Tindouf (Argelia). *Tendencias pedagógicas*, 20, 139-159. <https://doi.org/10.15366/tp>
- Asociación de Amigos del Pueblo Saharauí de Albacete. (2017). Recuperado de Asociación de Amigos del Pueblo Saharauí de Albacete website: <http://saharalbacete.org/>
- Benrabra, L. (2015). El español de los refugiados saharahuis en Tindouf. *E-Aesla*, 1, 1-10.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cámara, J. C. (2016). La educación en los campamentos de refugiados saharauí en Argelia. En *Educación en Palestina, Iraq, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y para refugiados* (p.p. 155-204). Madrid: UNED.

- Carbonell, B. (2005). Las tabibas. Saberes y poderes de las mujeres que en el Sahara transitan los siglos. *Gazeta de Antropología*, 21. 1-6.
- Caro, J. (2008). *Estudios saharianos* (Ed. facsim). Madrid: Calamar.
- Carrasco, M. J., Cortés, C., Cintas, S., Domínguez, E., Fernández, M., Robles, M. R., ... Vizueté, A. (2006). Más allá de las aulas: Cuando el desierto se convierte en un oasis de esperanza. *XXI Revista de Educación*, 8, 231-246.
- Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha*, 229 (2018).
- Deniz, F. A. (1991). *RASD: educación y proceso de liberación nacional*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Díaz, M. A. (Ed.). (1990). *Saharauis: Vida y cultura tradicional del Sáhara Occidental*. Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes y Archivos.
- Diego, J. R. (1988). *Historia del Sahara español*. Madrid: Kaydeda.
- Goicoechea, M. Á. (1998). La educación en la R.A.S.D. *Contextos Educativos*, 1, 297-310.
- Hodges, T. (2014). *Los saharauis*. Londres: The Minority Group.
- Jiménez, A. (2014). El español para la paz y el desarrollo en el desierto de Tinduf. En *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 1-12). Murcia: AUFOP.
- Jiménez, A. (2015). *El español en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf: Práctica docente*. Universidad de Granada, Granada.
- Julio, J. (2015). Escuelas en el desierto. Recuperado de El País website: https://elpais.com/elpais/2015/03/24/planeta_futuro/1427216985_777833.html
- Legislación Escolar (Ministerio de Enseñanza y Educación)*, (2005).
- Lehbib, B. (2017). El Sistema Educativo Saharaui. Recuperado de <https://1saharai.wordpress.com/2017/02/06/el-sistema-educativo-saharai/>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. , Pub. L. No. 2, BOE 106, 17158 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. , Pub. L. No. 8, 295 (2013).
- Martín, L., y Gimeno, J. C. (2010). Renovación del Plan de Formación Profesional en los campamentos de refugiados saharauis: Expectativas y desafíos para la transformación social. *Políticas públicas em educação. A colaboração entre o estado e a sociedade civil*. Presentado en 7th Congress of African Studies, Lisboa.
- Moreno, E. (2011). *La Educación Infantil y Primaria saharai conexiones con el sistema español*. Sevilla: Eduinnova.

- Olmo, M. del (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(1), 191-219. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.168>
- Orden de 25/07/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros y unidades de educación especial en Castilla-La Mancha*, 147 (2016).
- Prego, V. (1995). *Así se hizo la transición* (1a). Barcelona: Plaza & Janés.
- Rivero, I. (2013). *Vida y educación en los campamentos de refugiados saharauí*. Universidad de Valladolid.
- Sánchez, J. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Valles, M. S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velloso, A. (2010). *La educación en el Sáhara Occidental*. Madrid: UNED.
- Velloso, A., y Vinagrero, J. A. (2011). *Educación, guerra, dictadura y refugio: Palestina, Iraq, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial*. Madrid: Sanz y Torres.
- Velloso Santisteban, A., y Vinagrero Ávila, J. A. (2016). *Educación en Palestina, Iraq, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y para refugiados*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/interpuertoricosp/Doc?id=11335590>

5



*El derecho a la educación de los
menores refugiados y solicitantes
de asilo desde el enfoque basado en
los derechos humanos: dificultades,
finalidad e intervención educativa*

*The right to education of refugee and asylum
seekers minors since the approach based in human rights:
difficulties, purpose and educational intervention*

Adrián Neubauer Esteban*

DOI: 10.5944/reec.35.2020.24342

Recibido: **6 de mayo de 2019**

Aceptado: **5 de septiembre de 2019**

*ADRIÁN NEUBAUER ESTEBAN: Graduado en magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Experiencia profesional en la Comunidad de Madrid como maestro de Educación Primaria en escuelas públicas. Actualmente realizando el doctorado y contratado FPI en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Las principales líneas de investigación son: los derechos humanos, los derechos de la infancia, el derecho a la educación y la política educativa supranacional. **Datos de contacto:** E-mail: adrian.neubauer@uam.es

Resumen

Este artículo tiene como objetivo conocer las principales barreras a las que se enfrenta el alumnado refugiado y solicitante de asilo durante su escolarización en el país de acogida. También resulta especialmente interesante reflexionar sobre qué finalidad persigue la educación de estos menores. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de diferentes estudios que han ahondado en esta cuestión. Una vez se hayan identificado y descrito las dificultades halladas en estas investigaciones se analizará la problemática desde el Enfoque Basado en Derechos Humanos. De esta manera es posible conocer las responsabilidades de los agentes implicados en la escolarización de estos menores. Los Estados, las autoridades locales, los centros educativos y el profesorado son los principales responsables de garantizar el derecho a la educación de estos niños y niñas. Las barreras más habituales han sido relacionadas con la adquisición de la lengua del país de acogida, la cultura, el acoso escolar, la xenofobia y la falta de formación del profesorado. A raíz de esta problemática se presentarán cuatro programas de intervención para responder a estas necesidades específicas del alumnado refugiado y solicitante de asilo acorde a la legislación internacional en materia de derechos humanos.

Palabras clave: refugiado; derechos humanos; derecho a la educación; dificultad de aprendizaje; integración escolar

Abstract

The aim objective of this article is to understand the main barriers faced by refugees and asylum-seeking students in the academic context in the host country. It is also especially interesting to discuss about the purpose of educating to these minors. For this reason, we have reviewed different researches, which have focused on this topic. Once we identified and described the most common difficulties found by these studies, the problem will be analyzed using the Approach Based in Human Rights. In this way, it is possible to know the responsibilities of agents involved in the schooling of these minors. States, local authorities, educational centers and teachers are mainly responsible for guaranteeing the right to education of these children. The most common barriers are: the acquisition of the language of the host country, culture, school harassment, xenophobia and lack of teacher training. To solve this current situation, we will present four intervention programs to respond to their specific needs of refugees and asylum-seeking students based on international human rights legislation.

Keywords: refugees; human rights; right to education; learning difficulty; pupil integration

1. Introducción

En 2015 la Unión Europea recibió el número de solicitudes de asilo más alto de su historia, pues más de un millón de personas emprendieron su viaje migratorio hacia la Unión huyendo de la guerra de sus países de origen, especialmente desde Oriente Medio (Eurostat, 2018a). En 2017 un tercio de las solicitudes de asilo fueron realizadas por parte de menores de edad, de los cuales un 13 % eran menores de edad no acompañados (Eurostat, 2018a). El debate político y social sobre esta cuestión ha girado entorno a si las políticas migratorias han de ser más estrictas o más flexibles. Sin embargo, la educación de los menores de edad refugiados y solicitantes de asilo ha sido excluida del debate, deliberada o negligentemente.

Numerosos autores han investigado sobre cuáles son las dificultades más habituales que se encuentra el alumnado inmigrante, el refugiado y el solicitante de asilo. Sin embargo, vamos a poner el foco en aquellos estudios específicos centrados en la escolarización del alumnado refugiado y solicitante de asilo. Para estos menores la adquisición de la lengua de acogida es una de las barreras más repetidas en la literatura académica (Edge, Bruce y McKeary, 2014; Measham, *et al.*, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Esteban, 2016; Mottagui, 2018; Harmon, 2018; O’toole y Todd, 2018). Sin embargo, la formación del profesorado también queda muy en entredicha por la falta de competencias para adaptar o elaborar materiales para este alumnado (de Wal, 2015; Nogueira *et al.*, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017; Harmon, 2018). Las elevadas ratios a las que hace frente el profesorado en los centros de acogida y en los campos de refugiados dificultan notablemente su desempeño pedagógico (Mendenhall *et al.*, 2017). Otro factor que incide muy negativamente en la vida escolar de este alumnado son las experiencias discriminatorias y xenófobas de las que son víctimas, siendo el acoso escolar su máxima expresión (Measham, *et al.*, 2014; Edge, Bruce y McKeary, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; graham, minhas y paxton, 2016; ficarra, 2017; crawley y skleparis, 2017; O’toole y Todd, 2018; Harmon, 2018). Por otro lado, los sistemas educativos, los centros educativos y el profesorado son incapaces de atender efectivamente a los graves problemas socioemocionales que padecen estos menores como consecuencia de sus experiencias previas, a menudo traumáticas (Graham, Minhas y Paxton, 2016).

Así, este trabajo tiene como objetivo discernir las principales barreras que se encuentra este colectivo durante su escolarización en el país de acogida. Además, resulta especialmente interesante debatir sobre las diferentes finalidades que atribuyen los estudios a la finalidad de educar a estos menores. Finalmente, a partir del Enfoque Basado en Derechos Humanos llevaremos a cabo una serie de propuestas de intervención educativa acorde a la legislación internacional en materia de derechos humanos.

2. Marco teórico

2.1. Situación actual refugiados en el mundo

Una palabra llenó los titulares de prensa y el debate político en el año 2015: refugiado. De hecho, la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2016) la catalogó como la palabra del año. Sin embargo, ACNUR (2016) denuncia que el uso de este término a menudo se hace de forma errónea y confusa. Esta institución insta a los diversos agentes sociales a

utilizar el término correctamente, pues es habitual confundirlo con «emigrante» y «solicitante de asilo».

Una persona que solicita asilo es aquella que se encuentra inmerso en un proceso legal para que se le conceda la condición de refugiado. Sin embargo, su solicitud no ha sido resuelta favorable ni negativamente. Así, una persona solicitante de asilo adquiere el estatus de refugiado una vez su petición ha sido resuelta positivamente.

La característica esencial y por las que estas personas requieren un tratamiento diferente es que no pueden volver a su país de origen. Los refugiados y los solicitantes de asilo abandonan su país por el miedo a las guerras, la violencia o la persecución a la que son sometidos (ONU, 1951; ONU, 1967). La situación de inestabilidad en sus países pone en serio riesgo su integridad física, pues muchos de ellos son perseguidos por su religión, su orientación sexual, su ideología o su raza, lo que no les permite solicitar protección al Estado dentro de su territorio nacional. Por estos motivos se ven obligados a emprender un viaje migratorio en busca de un destino seguro para ellos y sus familiares.

Sin embargo, una persona emigrante decide abandonar su país de forma voluntaria. Los motivos que mueven a estas personas a tomar esta decisión son muy variados, siendo algunas de ellas las que se producen por motivos económicos, los desplazamientos por el desarrollo y por estudios.

Las diferencias entre ambos grupos de población son notables desde una perspectiva sociológica y psicológica. Respecto a la primera de ellas, el 67 % de los ciudadanos europeos considera que su país debe ayudar a los refugiados (Eurobarómetro, 2018a). No obstante, esta opinión no es secundada por todos los países, pues República Checa, Hungría, Bulgaria, Eslovaquia, Letonia, Estonia y Rumanía estiman que no deberían destinar recursos de ningún tipo para solventar esta crisis humanitaria (Eurobarómetro, 2018a). Sin embargo, el porcentaje se reduce en diez puntos si les preguntamos acerca de si sentirían cómodos teniendo interacciones sociales con la población inmigrante (Eurobarómetro, 2018b). En términos generales, para el 38 % de la ciudadanía europea la inmigración sigue siendo el mayor problema y desafío al que se enfrenta la Unión Europea (Eurobarómetro, 2018c). por esta razón, el 68 % reclama una política migratoria común en toda la Unión (Eurobarómetro, 2018c).

Otro factor relevante sociológicamente hablando es que las personas que migran eligen el país de destino siguiendo una serie de criterios que facilitan su acogida. El primero de ellos es el idioma, como se ejemplifica con la población latina cuyo destino preferente en la década de los noventa y principios del siglo XXI fue España. Por otro lado, para ellos es muy favorable contar con algún familiar ya asentado en el país de destino, pues le dará cobijo durante los primeros meses y le asesorará en toda la parte legal. Mientras tanto, las personas que adquieren el estatus de refugiada, a menudo, tan solo disponen del apoyo socio-afectivo brindado por las autoridades locales.

Estos factores repercuten también en el ámbito psicológico. En primer lugar, un aspecto que genera gran ansiedad y estrés en la población inmigrante es su condición de ilegales. Ello, sumado al hecho de ser menores de edad, obliga a los menores de edad a realizar actividades ilícitas para disponer de una independencia económica y subsistir (Carrasco, García y Zaldívar, 2014). Además, estas poblaciones suelen presentar cuadros psicológicos muy complejos, pero en el caso de las personas refugiadas son más severos, pues el 41 % afirma haber presenciado la muerte de un familiar o a un amigo durante su viaje migratorio (Plener, *et al.*, 2017).

El número de refugiados en el mundo es un dato sin esclarecer con total precisión. Sin embargo, un reciente informe de UNCHR (2019) ha cuantificado el número de refugiados en todo el mundo, hasta alcanzar la cifra de 19.4941.347. La distribución de estas personas en los diferentes continentes es bastante similar a excepción de América. En África, Asia y Europa el número de refugiados oscila entre los seis y los siete millones, mientras que en América apenas hay algo más de medio millón (UNCHR, 2019).

Tabla 1.

Distribución de la población refugiada por continente y región

| Continente | Número | Región | Número |
|------------|-----------|--|-----------|
| África | 6.687.326 | Centro África y los Grandes Lagos | 1.475.743 |
| | | Este y el Cuerno de África | 4.307.820 |
| | | Oeste | 286.919 |
| | | Sur de África | 197.722 |
| | | Norte de África | 419.122 |
| Asia | 6.495.552 | Oriente Medio | 2.285.821 |
| | | Suroeste de Asia | 2.448.506 |
| | | Asia Central | 3.518 |
| | | Sur de Asia | 219.439 |
| | | Oeste de Asia | 1.151.054 |
| | | Este de Asia y el Pacífico | 387.214 |
| Europa | 6.114.274 | Este | 3.633.385 |
| | | Sureste | 39.283 |
| | | Norte, Oeste, Centro y Sureste de Europa | 2.441.606 |
| América | 644.195 | Norte América y Caribe | 392.996 |
| | | Latinoamérica | 251.199 |

Fuente: Elaboración propia a partir de UNCHR (2019)

Sin embargo, si ponemos el foco en la distribución de los refugiados dentro de los continentes, podemos observar cómo existen núcleos de gran concentración en cada uno de ellos. En el primer gráfico se refleja como el Este y el Cuerno de África son los mayores receptores de refugiados de toda África. En el caso de Asia, Oriente Medio y el suroeste son los principales países de acogida. Sin embargo, Europa tiene un reparto más equitativo de estas personas, excluyendo a España y Portugal.

España ha recibido 3610 solicitudes de asilo desde 2014, de las cuales ha rechazado 3465, lo que supone el 96 % de ellas (Eurostat, 2018b). Así, los criterios por los que se ha resuelto favorablemente ese 4 % son: la Convención de Ginebra (75 solicitudes aprobadas), razones humanitarias (30 solicitudes aprobadas) y protección subsidiaria (25 solicitudes aprobadas) (Eurostat, 2018b). Además, la actuación del gobierno español ha sido muy cuestionada por cómo ha gestionado distintos sucesos relacionados con esta cuestión. Uno de ellos ha sido el bloqueo del Open Arms en el Puerto de Barcelona, el hecho de que el gobierno español impidiera rescatar a personas en riesgo de muerte durante su travesía por el Mediterráneo contrasta con la buena acogida del Aquarius. Además, otra medida polémica ha sido mantener las concertinas –tan criticadas desde la oposición– en las vallas de Ceuta y Melilla.

De tal modo, en el mapa se deja entrever un cinturón que abarca desde Reino Unido hasta el sureste asiático donde se aglutina el grueso de refugiados mundiales. Así, los países que tienen un mayor número de refugiados actualmente son Turquía (3.480.310), Jordania (2.896.162), Cisjordania y Gaza (2.213.963), Líbano (1.468.137), Pakistán (1.393.132) y Uganda (1.350.495) (Banco Mundial, 2019). Además, los países de origen más comunes de las personas refugiadas son Siria (6.300.000), Afganistán (2.600.000), Sudán del Sur (2.400.000), Myanmar (1.200.000) y Somalia (986.400) (UNCHR, 2019).



Gráfico 1. Distribución de la población refugiada en el mundo

Fuente: ACNUR (2018, p. 10). Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2017. Recuperado de <https://www.acnur.org/5b2956a04.pdf>

No obstante, los campos de refugiados que se encuentran en Europa no reúnen las condiciones necesarias para garantizar el bienestar ni la dignidad humana. Se estima que en Europa existen alrededor de 26 campos de refugiados improvisados, como el de Velika Kladusa en Bosnia o el recientemente inaugurado en España, el Campo de Gibraltar. Si bien en el campo bosnio los solicitantes de asilo denuncian agresiones reiteradas por parte de la policía croata, en España, se teme que estas medidas temporales se conviertan en temporales y se desborden más todavía. Sin embargo, la vergüenza de Europa se encuentra en Lesbos: el campo de refugiados de Moria. Este espacio está habilitado para albergar a 3.000 personas, sin embargo, actualmente hacina a 8.000 personas (Médicos Sin Fronteras, 2018). La ratio de servicios básicos e higiene es paupérrima, tal y como denuncia Médicos Sin Fronteras (2018), pues existe un inodoro para cada 72 personas y una ducha para cada 84, incluidas mujeres y niños. Esta situación tan precaria, sumada a la violencia – estructural, física y sexual – que padecen, tan solo ahondan más en sus experiencias traumáticas pasadas, añadiendo a su vez otras nuevas. Por todas estas razones, Sami Naïr (Peñas, 2018) afirma que los campos son cárceles que vulneran la libre circulación de las personas, para lo que propone la implementación del pasaporte de tránsito inventado por Nansen en 1992.

En último lugar, en vista de las características y a las realidades tan dispares a las que se enfrenta la población inmigrante, la solicitante de asilo y la refugiada, es preciso diseñar propuestas de intervención específicas para cada una de ellas, teniendo en cuenta la

mayor vulnerabilidad de estos últimos. Para ello, se requiere un profundo conocimiento de la legislación internacional en materia de derechos sobre esta población, la cual, de modo sintético pero exhaustivo, describiremos en el siguiente apartado.

2.2. El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo

Los derechos humanos han sido ampliamente desarrollados a lo largo del siglo XX, además, el derecho a la educación ha adquirido un papel protagonista, pues ha sido catalogado como un derecho llave por Latapí (2009). Esto se debe a que desde una educación y una formación adecuada es posible acceder a un gran número de derechos como la participación en la vida política, el derecho al trabajo o el derecho a la libertad de pensamiento y de expresión.

Diferentes organismos supranacionales e internacionales han llevado a cabo grandes aportaciones en defensa de una educación universal y de calidad para todas las personas. La Sociedad de Naciones promulgó la Declaración de Ginebra en 1924 (Save the Children, 1999), documento en el que se vela con cierta insistencia y fortaleza sobre el derecho de los menores a ser educados. Sin embargo, no es hasta la creación de la ONU en 1945 cuando este derecho empieza a asentar sus raíces sobre las responsabilidades estatales en esta materia. En su Constitución (ONU, 1945) ya se abogaba por promover la educación, pero con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) se consolida ese deseo en su vigesimosexto artículo.

De forma más específica, la ONU ha promovido dos instrumentos internacionales que en defensa de los derechos de la infancia: La Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Ambos documentos consolidan el derecho a la educación de los menores de edad, aunque la gran aportación de la Convención fue el interés superior del menor. A partir de los tratados internacionales mencionados anteriormente es posible concluir algunas características esenciales que debe cumplir el derecho a la educación para que sea plenamente efectivo.

En primer lugar, la educación ha de ser universal y gratuita, al menos en las etapas de escolarización obligatoria. El alumnado debe desarrollar al máximo sus competencias motrices, cognitivas y socio afectivas. La escolarización no es suficiente para que este derecho sea cumplido, los menores deben recibir una educación de calidad y adaptada a sus necesidades específicas. Por otro lado, una verdadera educación no puede generar exclusión, ha de promover y desarrollar los derechos humanos, el respeto, la democracia, la cultura de paz y la cooperación entre los pueblos.

La educación de las personas refugiadas y de los solicitantes de asilo también ha sido desarrollada por diferentes tratados internacionales. La ONU fue la primera organización que atendió a esta cuestión con la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (ONU, 1951). El artículo 22 les otorga el mismo derecho que los ciudadanos nacionales a recibir una educación elemental gratuita. Un aspecto interesante de este artículo es que los Estados de acogida tienen la obligación de reconocer los títulos académicos previos de estas personas en el extranjero. Años más tarde, este mismo organismo promulgó el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (ONU, 1967), sin embargo, no consideró oportuno hacer mención alguna al derecho a la educación. En la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes (ONU, 2016) en una introducción excelente llena de crítica y realismo, la ONU reconoce la desigualdad a la que hace frente la población refugiada y la falta de oportunidades educativas que se les brinda globalmente.

El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018) no se refiere específicamente a las personas refugiadas, pero sí deja entrever un cambio ideológico respecto a la migración. El Pacto aborda esta cuestión desde una perspectiva muy económica, como reflejan los términos recogidos en su segundo artículo (mano de obra, movilidad laboral, oferta y demanda...).

No obstante, no podemos obviar las aportaciones positivas que realiza el Pacto. Su artículo 17 refuerza el principio de no-discriminación y atribuye una responsabilidad notable a los medios de comunicación en el bienestar de la población migrante en los países de acogida. Los artículos 15 y 16 son los más relevantes en el derecho a la educación de los menores migrantes. En el primero se refuerza la necesidad de que los Estados asuman su responsabilidad de garantizar una educación equitativa e inclusiva. En último lugar, en el decimosexto artículo cobran gran importancia la educación no formal y el aprendizaje a lo largo de la vida para garantizar su inclusión educativa, social y laboral.

Tabla 2.

Tratados internacionales sobre el derecho a la educación de los menores solicitantes de asilo y refugiados

| | |
|---------------------------|---|
| Generales | Constitución de la ONU (ONU, 1945) |
| | Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) |
| Menores de edad | Declaración de Ginebra (Save the Children, 1999) |
| | Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) |
| | Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) |
| Migrantes y re-refugiados | Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (ONU, 1951) |
| | Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (ONU, 1967) |
| | Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes (ONU, 2016) |
| | Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018) |

Fuente: Elaboración propia

Para terminar, el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo está respaldado por un número considerable de instrumentos internacionales, como se observa en la tabla superior. A pesar de ello, el hecho de que estos acuerdos no sean vinculantes y tengan términos ambiguos, supeditan el cumplimiento de las responsabilidades a la moral, la ética, el compromiso y la voluntad de los Estados. Por este motivo, en el siguiente apartado vamos a presentar la metodología que nos permite visibilizar las barreras y las principales dificultades que padece el alumnado refugiado y solicitante de asilo en el país de acogida.

3. Metodología

Una vez descrita la situación global de los refugiados y de los solicitantes de asilo, así como el marco internacional del derecho a la educación de este colectivo es preciso ahondar y concretar el objeto de estudio y los objetivos de esta investigación. Por consiguiente, el objeto de estudio son las barreras a las que se enfrentan los menores solicitantes de

asilo y refugiados en el país de acogida desde una perspectiva internacional. Asimismo, este estudio tiene los siguientes objetivos:

1. Identificar las principales barreras y dificultades a las que se enfrentan los menores de edad refugiados y solicitantes de asilo en el ámbito educativo en los países de acogida.
2. Discutir sobre la finalidad de la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo en el país de acogida.
3. Realizar propuestas para garantizar el derecho a la educación de estos menores en base a la normativa internacional en materia de derechos humanos, del derecho a la educación y de los derechos de los refugiados.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, el diseño metodológico de esta investigación se ha llevado a cabo desde el Enfoque Basado en Derechos Humanos. Esta metodología nos permite identificar qué derechos humanos se están vulnerando y cómo los agentes implicados intervienen en esta cuestión. A partir del análisis, es posible elaborar políticas y programas educativos fundamentadas en la legislación internacional y supranacional de derechos humanos para revertir esas situaciones de desigualdad y opresión (Alza, 2006; OHCHR, 2006; Faúndez y Weinstein, 2012; Gómez-Galán, Pavón y Sainz, 2013). Este método sigue cuatro fases (UNICEF, 2008; Faúndez Y Weinstein, 2012): 1) la evaluación y el análisis de la situación; 2) evaluar la capacidad de ejecución; 3) la planificación, el diseño y la ejecución de los programas; 4) la supervisión y la evaluación.

En la primera fase identificaremos qué derechos se están vulnerando y la responsabilidad de los diferentes actores (OHCHR, 2006). En nuestro caso particular partimos de la premisa de que el derecho a la educación es nuestro objeto de estudio y que no está siendo garantizado acorde a la legislación internacional. Los marcos y los referentes de derechos humanos han de ser los tratados internacionales en materia del derecho a la educación de los menores refugiados y de los solicitantes de asilo, ya expuestos previamente en el marco teórico (Alza, 2006).

Durante la segunda fase nos centraremos en evaluar la capacidad de ejecución de los diversos actores. Esta evaluación se centrará en conocer la capacidad de reivindicación que tienen las personas afectadas y la capacidad de actuación de las autoridades internacionales, nacionales y locales. En este apartado también es importante incidir y reflexionar sobre las divergencias, las discrepancias y las disputas de los agentes involucrados. A partir de este análisis crítico se podrán planificar, diseñar y ejecutar programas que garanticen y promuevan el derecho a la educación mediante la cooperación de los diferentes agentes implicados, tomando en especial consideración a los titulares de derechos, en nuestro caso a los menores de edad refugiados y a los solicitantes de asilo.

Por último, la última fase de supervisión y evaluación requiere de una mayor transparencia sobre el estado, el cumplimiento y la intervención que se realiza para garantizar el derecho a la educación (UNICEF, 2008). En esta fase es de vital importancia involucrar a toda la comunidad educativa en el diseño, en el análisis y en la aplicación de la evaluación.

4. Resultados

4.1. Principales barreras y dificultades del alumnado refugiado en el país de acogida

En este trabajo nos vamos a centrar en cómo el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo es vulnerado en los países de acogida. Bien es cierto que los derechos humanos se caracterizan por ser indivisibles e interdependientes, por lo que no podemos obviar cómo en los centros de internamiento y en los campos de refugiados la nutrición y la salud de estos menores se encuentra a expuesta a riesgos que atentan contra su integridad (Measham *et al.*, 2014; Mottagui, 2018). Además, es preciso destacar que los menores, y especialmente las niñas, son más vulnerables a sufrir violencia doméstica y agresiones sexuales en estos lugares (Measham *et al.*, 2014). Todos estos factores influyen directamente en la escolarización de los menores, de modo que pese a no ser el objeto central de nuestro estudio, será integrado sistemáticamente durante el análisis de los resultados expuestos a continuación. A partir de los problemas hallados en los diferentes estudios, se elaboraron siete categorías de análisis sobre las dificultades y las barreras del alumnado refugiado y el solicitante de asilo: 1) curriculares; 2) profesorado; 3) estructurales del sistema educativo; 4) socioafectivos; 5) xenofobia y discriminación; 6) socioeconómicas; 7) valores y culturales.

Tabla 3.

Principales barreras del alumnado refugiado y solicitante de asilo durante su escolarización en el país de acogida

| | |
|-------------------------------------|--|
| Curriculares | Idioma |
| | Baja calidad |
| | Rendimiento académico más bajo |
| Profesorado | Falta de cualificación |
| | Bajas expectativas sobre el alumnado |
| | Falta de orientación profesional |
| Estructurales del sistema educativo | Ratio muy elevada |
| | Sistema educativo muy rígido |
| | Invisibilidad de sus necesidades |
| Socio afectivos | Falta de apoyos |
| | Cuadro psicológico |
| Xenofobia y discriminación | Desarraigo |
| | Racismo y discriminación |
| | Bullying |
| Socioeconómicas | Segregación escolar |
| | Precariedad socioeconómica |
| Valores y cultura | Inclusión al mercado laboral |
| | Género |
| | Valores, normas y cultura |
| | No se escucha su opinión ni sus sentimientos |

Fuente: Elaboración propia

En la categoría relacionada con el currículo la falta de conocimiento sobre la lengua del país de acogida se erige como el problema más común y determinante de todos ellos (Edge, Bruce y McKeary, 2014; Measham, *et al.*, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Esteban, 2016; Mottagui, 2018; Harmon, 2018; O'Toole y Todd, 2018). Por otro lado, la calidad educativa que recibe este colectivo es otro aspecto que requiere una revisión profunda y sistémica. Makhalf (2014), Mendenhall *et al.* (2017) y Harmon (2018) han incidido sobre esta cuestión, aunque quizás la crítica más relevante sea la realizada por Mendenhall *et al.* (2017), quienes afirman con gran rotundidad que la calidad educativa de los refugiados ha sido excluida del debate mundial sobre la calidad educativa. Inevitablemente el rendimiento académico de estos menores se ve afectado significativamente, siendo más bajo respecto al alumnado de origen nativo (Esteban, 2016; mottagui, 2018).

Otra de las grandes cuestiones sobre las que se incide en este debate es en la figura del profesorado. Las investigaciones (de Wal, 2015; Nogueira *et al.*, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017; Harmon, 2018) señalan que el docente no tiene la cualificación necesaria para hacer frente a este enorme desafío educativo. Mendenhall *et al.* (2017) denuncian que en Kenya apenas el 65 % de los profesores responsables de educar a las personas refugiadas están cualificadas. Por otro lado, las bajas expectativas del cuerpo docente sobre el alumnado refugiado y solicitante de asilo (Graham, Minhas y Paxton, 2016; Ficarra, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017) no hace más que acentuar las barreras existentes entre el alumnado refugiado y el nativo, mermando la autoestima del menor e incluso exculpando al docente del posible fracaso escolar de ese alumnado. Además, Nogueira *et al.* (2017) vislumbraron que la orientación profesional que se les ofrece a estos menores es escasa, inadecuada e ineficaz.

La estructura del sistema educativo también ha sido criticada en numerosas investigaciones, por ser demasiado rígida y por no adaptarse a las necesidades específicas de este alumnado (Harmon, 2018). De hecho, las estadísticas del sistema educativo, sus procesos burocráticos y sus estructuras invisibilizan las necesidades del alumnado refugiado y solicitante de asilo (de Wal, 2015; McBrien, Dooley y Birman, 2017; Blennow, Neuhaus y McIntyre, 2018).

La falta de apoyos que brindan los Estados también es una cuestión muy criticada, aunque en este sentido es preciso diferenciar entre los apoyos en la etapa educativa obligatoria y en las que no lo son. McBrien, Dooley y Birman (2017) denuncian que los sistemas educativos no ofrecen apoyos psicológicos ni educativos adecuados a este alumnado en las etapas obligatorias. Además, de Wal (2015) relata como Dinamarca ofrece un sistema exitoso de apoyos en las etapas obligatorias para este alumnado, pero que una vez estos años de escolarización obligatoria finalizan, estas personas se ven despojadas de cualquier tipo de ayuda en el ámbito educativo. El elevado número de alumnado en las clases también resulta alarmante, especialmente en los campos de refugiados, donde el número de alumnos durante una lección oscila entre los 50 y los 100 (Mendenhall *et al.*, 2017).

El estado socioemocional de estos menores no podemos dejarlo fuera del análisis, ya que los cuadros psicológicos que presentan muchos de ellos les impiden pasar página e iniciar una nueva vida en el país de acogida. Estos menores sufren graves problemas psicológicos y emocionales, aunque los más frecuentes son el estrés, la ansiedad, los traumas y la depresión (Edge, Bruce y McKeary, 2014; Measham, *et al.*, 2014; de Wal, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Goodson, 2017; McBrien, Dooley y Birman, 2017; Harmon, 2018).

Estos menores a menudo sienten desarraigo (Aldana, 2015) y no desarrollan un sentimiento de pertinencia a su nuevo entorno (Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Goodson, 2017; Harmon, 2018). Los motivos por los que estas personas padecen estrés emocional son debidos a múltiples factores, pero se relaciona muy estrechamente con la siguiente categoría emanada del análisis: la xenofobia y la discriminación de la que son víctimas en el país de acogida.

Numerosos autores (Measham, *et al.*, 2014; Edge, Bruce y McKeary, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Ficarra, 2017; Crawley y Skleparis, 2017; O'Toole y Todd, 2018; Harmon, 2018) han reflejado la discriminación y la xenofobia que sufren los menores refugiados y los solicitantes de asilo en sus nuevos destinos. Estas actitudes racistas por parte de la población nativa se materializan y concretan en acoso escolar (Edge, Bruce Y McKeary, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Harmon, 2018). Mthethwa-sommers y Kisiara (2015) afirman que el 60 % de los refugiados sufren bullying al menos una vez al mes. Los principales motivos por los que son víctimas de esta violencia son: la nacionalidad, la raza, el género, la religión y el desconocimiento de la lengua de acogida (Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015). Los musulmanes son especialmente sensibles a sufrir bullying a raíz de la islamofobia que se desarrolló en los países occidentales tras los atentados de Nueva York, Madrid, Londres o París (Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015). Por otro lado, los Estados de acogida perpetúan estas prácticas al implementar centros gueto en sus territorios nacionales, como denuncia Esteban (2016) en el caso de España.

La compleja y precaria situación socioeconómica del entorno familiar de estos menores repercute directamente en su inclusión social y educativa (Esteban, 2016; Harmon, 2018). Una vez este alumnado finaliza, o desgraciadamente abandona precozmente el sistema educativo, presentan grandes dificultades para acceder al mercado laboral. Çelikaksoy y Wadensjö (2015) concluyeron que los hombres tienen mayores facilidades para encontrar trabajo, principalmente en el sector de la construcción, como administrativos, en trabajos de cara al público y en los cuidados. Mientras que en el caso de las mujeres la gran mayoría se dedican a los cuidados y a las ventas.

Los valores y la cultura del país de acogida suponen una dificultad añadida para estos menores (Measham, *et al.*, 2014; McBrien, Dooley y Birman, 2017; Harmon, 2018), pues tienen que conocerla y adaptarse a la par que luchan por mantener y desarrollar su identidad cultural propia. Además, O'Toole y Todd (2018) pusieron de manifiesto el sentimiento compartido de estos menores de que su voz no se escucha ni se tiene en cuenta durante los procesos jurídicos ni educativos. En último lugar, Çelikaksoy y Wadensjö (2015) visibilizan cómo las estructuras hegemónicas patriarcales vulneran significativamente los derechos y la plena inclusión de las menores refugiadas y solicitantes de asilo.

4.2. ¿Para qué se educa a los menores refugiados y solicitantes de asilo?

La finalidad y el objetivo de la educación de los menores refugiados y de los solicitantes de asilo también ha sido otra cuestión ampliamente debatida en la literatura académica y científica. En los estudios analizados hemos podido identificar tres enfoques respecto a la finalidad de la educación de estos menores: el enfoque emancipador, el enfoque paliativo y el enfoque sociopolítico.

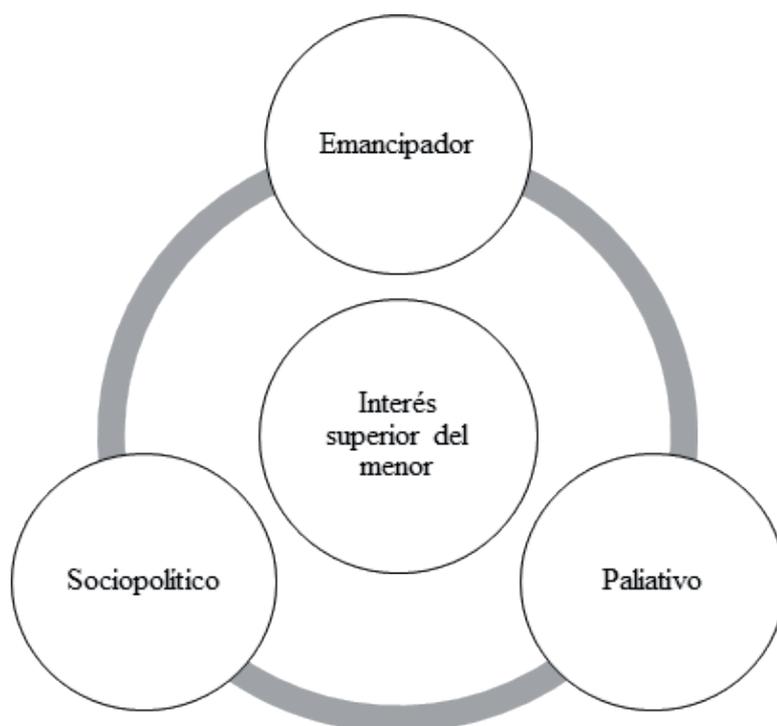


Figura 1. Enfoques acerca de la educación de los menores refugiados
Fuente: Elaboración propia

El enfoque emancipador ha sido apoyado fervientemente por Measham *et al.* (2014), de Wal (2015), Mendenhal *et al.* (2017) y Harmon (2018). Estos autores abogan por dotar al alumnado de una serie de competencias que les permitan desenvolverse plenamente en la sociedad con autonomía. Harmon (2018) defiende que la educación que reciben estos menores debe permitirles repensar su futuro. Esta postura se relaciona directamente con una visión del menor como sujeto de derechos y de deberes, pues no es un mero espectador, tiene la responsabilidad de tomar decisiones sobre su futuro. Para que ese pensamiento sea fundamentado y meditado, las escuelas han de promover unas habilidades críticas en ellos (de Wal, 2015; McBrien, Dooley y Birman, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017; Harmon, 2018). En último lugar, la resiliencia emana como una competencia esencial para el bienestar del menor. Measham *et al.* (2014) y Harmon (2018) entienden que el futuro de estas personas es incierto, por lo que deben estar preparadas para cualquier escenario, de modo que la educación ha de desarrollar su resiliencia en la mayor medida posible.

El segundo enfoque es el paliativo, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida del alumnado y de sus familias, mediante la prevención y el tratamiento de todo aquello que ponga en riesgo su salud y bienestar. De Wal (2015) y Ficarra (2017) son firmes defensores de este enfoque, pues el fin ulterior de su educación debe ser garantizar el bienestar del menor. Anteriormente describimos las principales barreras socioemocionales a las que se enfrentan con motivo del estrés pre-migratorio, migratorio y post-migratorio (Measham, *et al.*, 2014). Así, el personal educativo debería brindar una educación focalizada en el bienestar socioafectivo del menor. Esta ardua tarea se debe abordar desde dos ámbitos de intervención: desarrollar su autoconfianza y su crecimiento personal (Measham *et al.*, 2014; Ficarra, 2017; Harmon, 2018).

Algunos autores como Ficarra (2017) y Goodson (2017) debaten sobre esta cuestión desde una perspectiva social pero que se ve fuertemente afectada por la política de los Estados de acogida y los organismos internacionales (Unión Europea, Organización de Estados Iberoamericanos, Unión de Estados Africanos...). Estos autores consideran que la educación que reciben estos menores debe favorecer la inclusión del menor. Sin embargo, la clave de esta cuestión es conocer cuál será el futuro destino de esas personas. Los dos autores creen que los esfuerzos educativos deberían orientarse a favorecer la integración del menor en el país de acogida, mediante el conocimiento de la lengua, de su cultura, de los valores y de las normas. Sin embargo, Ficarra (2017) en un ejercicio de realismo y pesimismo sobre la eficacia de los sistemas de acogida, plantea que los menores deben estar preparados para volver a su país, por lo que la educación debería centrarse en que pudieran seguir adquiriendo su lengua y su cultura de origen.

En último lugar, es importante destacar que los tres enfoques no son excluyentes, sino complementarios e interdependientes. El posicionamiento de los diferentes agentes políticos, económicos, sociales y educativos sobre esta cuestión es producto de múltiples factores. Sin embargo, el criterio ético y legal para adoptar cualquier decisión educativa en la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo debe ser indiscutible: el interés superior del menor.

4.3. Los agentes implicados: responsabilidades, sinergias y discrepancias

La educación de los menores refugiados y de los solicitantes de asilo es una cuestión en la que intervienen un gran número de agentes. En este apartado vamos a arrojar luz sobre la responsabilidad que tiene cada uno de ellos en esta materia, para más tarde discutir en qué puntos coinciden o discrepan.

En primer lugar, es importante asignar a los agentes su responsabilidad en la educación de los menores refugiados y de los solicitantes de asilo. El Estado del país de acogida es el primer responsable de ello, pues como vimos en el marco teórico, ha de garantizar una educación de calidad y el pleno desarrollo del menor acorde a la legislación internacional y nacional vigente. De forma coordinada con el Estado de acogida, las autoridades locales deben velar por la protección de este derecho básico. Los centros educativos, el personal educativo y el profesorado son los últimos responsables de asegurar una educación óptima, adecuada y de calidad a estos menores. Por otro lado, más allá de los sistemas educativos nacionales, las ONG también son responsables de velar por el bienestar de estos menores en el ámbito educativo, aunque no podemos asignarle la misma cota de responsabilidad que a los Estados en ningún caso.

Otros agentes también llevan a cabo acciones a favor de la educación de estos menores. Las ONG y las autoridades locales ofrecen cursos de formación continua a los docentes y al personal educativo para mejorar sus competencias pedagógicas en esta materia. Las autoridades locales, de la mano de la ciudadanía y de los partidos políticos ponen en marcha actuaciones y programas de inclusión para personas refugiadas. De hecho, la mayoría de las acciones que se realizan en este sentido se llevan a cabo desde el ámbito regional y local (Ficarra, 2017).

Sin embargo, hay determinados actores que por diferentes intereses económicos, políticos e ideológicos dificultan o critican la inclusión de estos menores en el sistema educativo. La nueva extrema derecha europea es un claro ejemplo, pues perpetúan y legitiman actitudes xenófobas y discriminatorias hacia la población inmigrante, bajo el lema «nosotros primero» (Antón y Hernández-Carr, 2016; Melzer, 2017). Los medios de comunicación

ofrecen a menudo titulares alarmantes sobre la inmigración que no hacen más que infundir miedo y rechazo por parte de la sociedad ante esta población. Algunos ejemplos de estas prácticas son titulares como «Bruselas alerta de la alta presión migratoria y de la *fragilidad* de la situación» (RTVE, 2018) y «¡Alerta sanitaria! Inmigrantes con sarna, tuberculosis y VIH contagian a la Policía Nacional» (Mediterráneo Digital, 2018).

Por otro lado, el Estado de acogida no siempre garantiza la plena inclusión, ni tan siquiera el derecho a la educación, de estos menores por miedo a perder el respaldo social de su electorado, justificándose en la sostenibilidad del sistema económico o en la defensa de la seguridad nacional.

En el sistema educativo también encontramos actores que dificultan la escolarización de esta población. El personal educativo es clave en esta materia, sin embargo, anteriormente mostramos como el profesorado tiene bajas expectativas hacia este tipo de alumno (Graham, Minhas y Paxton, 2016; Ficarra, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017). Además, el alumnado de origen nativo es responsable del maltrato que sufren muchos de estos menores, por lo que sus actitudes racistas y violentas dificultan significativamente la escolarización de este alumnado (Edge, Bruce y McKeary, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Harmon, 2018). En último lugar, no podemos olvidar que el actor protagonista en este debate es el alumnado refugiado y solicitante de asilo. Asimismo, tras analizar la situación actual, la normativa internacional y las relaciones entre los agentes implicados, vamos a llevar a cabo una serie de propuestas para garantizar su derecho a la educación.

5. Propuestas de intervención

En este apartado del artículo vamos a presentar cuatro programas o ámbitos de intervención que han emanado de: la legislación internacional sobre derechos humanos desarrollada en el marco teórico; del diagnóstico de las principales barreras del alumnado refugiado y solicitante de asilo; de las relaciones e intereses de los diferentes agentes; y de la capacidad de actuación de cada uno, que será desarrollada con más detalle en cada programa de intervención.

5.1. Programa de actuación para mejorar la formación y las competencias del personal educativo y del profesorado

La formación del profesorado ocupa uno de los elementos centrales para garantizar la calidad educativa (Aparicio y Rodríguez, 2016). Por este motivo, los Estados de acogida, las autoridades locales, las universidades, los centros educativos y las ONG han de cooperar conjuntamente para dotar al profesorado y al personal educativo de las mayores competencias pedagógicas posibles, con el fin de atender a las necesidades específicas del alumnado y garantizar su plena inclusión educativa y social. Para ello, se ha de ofrecer una formación inicial y permanente especializada sobre distintas cuestiones que afectan a este alumnado. Esta formación ha de permitir al profesorado adaptar y elaborar materiales para satisfacer las necesidades del alumnado inmigrante, refugiado y solicitante de asilo. La intervención socio-afectiva también debe ser un pilar en la formación del profesorado, donde las ONG cobran un papel protagonista dado su intervención directa y su especialización en esta población. Además, el docente ha de recibir una formación en la lengua y en la cultura de estos menores, de modo que la diversidad cultural y los derechos humanos deben ser ejes vertebradores de la formación inicial y permanente del

profesorado. Para terminar, sería muy aconsejable establecer redes entre centros educativos para compartir e intercambiar información sobre experiencias de éxito con este tipo de alumnado y sus familias.

5.2. Programa para erradicar la xenofobia y la discriminación

Este programa podría constar de dos ámbitos de intervención complementarios. Por un lado, el profesorado ha de promover el pensamiento crítico de su alumnado. El Pacto Mundial por la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018) atribuye a los medios de comunicación una gran responsabilidad sobre la opinión popular acerca de la inmigración y de los refugiados. Por este motivo, es imprescindible que en las etapas educativas se trabaje el análisis crítico en el alumnado sobre el uso, los intereses ocultos y la ideología que transmiten los medios de comunicación.

El segundo punto sobre el que deberían incidir estos agentes es en la prevención y en la lucha contra el acoso escolar. Para ello, es preciso elaborar una serie de políticas holísticas en este tema. El Estado de acogida, las autoridades locales, los centros educativos y el profesorado deben poner en marcha políticas de prevención de acoso escolar, mediante contenidos multiculturales que promuevan los derechos humanos. Las políticas de detección precoz también han de estar presentes en todas las esferas educativas, de modo que los programas de intervención se puedan aplicar tempranamente y con la mayor efectividad posible. Para terminar, estas políticas han de estar sujetas a una evaluación y a un seguimiento por parte de toda la comunidad educativa. Durante esta última fase es muy positivo incluir durante el diseño, la planificación y la implementación a las familias y al alumnado refugiado y solicitante de asilo.

5.3. Programa para flexibilidad el sistema educativo y el sistema de acogida

La tercera vía de intervención tiene como objetivo que la escuela se adapte al menor y no viceversa. En primer lugar, el Estado, las autoridades locales, los centros educativos y el profesorado tienen la responsabilidad de ofrecer al alumnado un apoyo socioemocional en aras del bienestar del menor. Esto se debe realizar mediante el trabajo coordinado de diversos agentes educativos, donde destacan especialmente los psicólogos y los mediadores culturales. Gracias a la ayuda y la actuación de estas figuras el alumnado refugiado y solicitante de asilo podrá afrontar y mitigar el estrés, la ansiedad y los traumas migratorios. De igual modo, los centros educativos y el profesorado deben dotar a estos menores de cierto protagonismo en la escuela para aumentar su autoconfianza y favorecer su inclusión social. Algunas medidas podrían ser: nombrarle monitor de pasillo, que coordine proyectos sobre su cultura y su país de origen o hacerle responsable de alguna función del aula (encender el ordenador, subir las persianas...). El alumnado del centro también ha de cobrar importancia en esta labor, pues algunos autores exaltan el impacto positivo que tienen los programas de *mentoring* y tutorización entre iguales. De esta manera, el compañero favorecerá su inclusión y su socialización, a la vez que le ayudará a conocer la cultura, las normas y los valores del país de acogida. En última instancia, los Estados de acogida y las autoridades locales tienen la obligación de eliminar cualquier centro *gueto* que exista en su red de centros escolares, pues no hacen más que perpetuar el rechazo de la población nativa hacia la población inmigrante.

5.4. Programa para la inclusión laboral de la población inmigrante en el sector privado

Este último programa persigue paliar las diferencias socioeconómicas existentes entre la población inmigrante y la nacional. Anteriormente expusimos cómo las familias inmigrantes tienen una situación socioeconómica más desfavorable que la nacional en términos generales (Esteban, 2016; Harmon, 2018), lo que les impide el ejercicio pleno de sus derechos económicos, sociales, políticos, culturales y educativos. El entorno socioeconómico es un condicionante significativo en el éxito escolar del alumnado (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009), por este motivo, las autoridades públicas podrían ofrecer ventajas fiscales que faciliten la contratación de personas refugiadas y solicitantes de asilo. De esta manera, el contexto del menor mejoraría notablemente y le permitiría acceder con más facilidad a otros derechos y libertades. Este programa económico y social ha de elaborarse desde una perspectiva de género, pues las mujeres se enfrentan a mayores barreras a la hora de encontrar y mantener un trabajo (Çelikaksoy y Wadensjö, 2015).

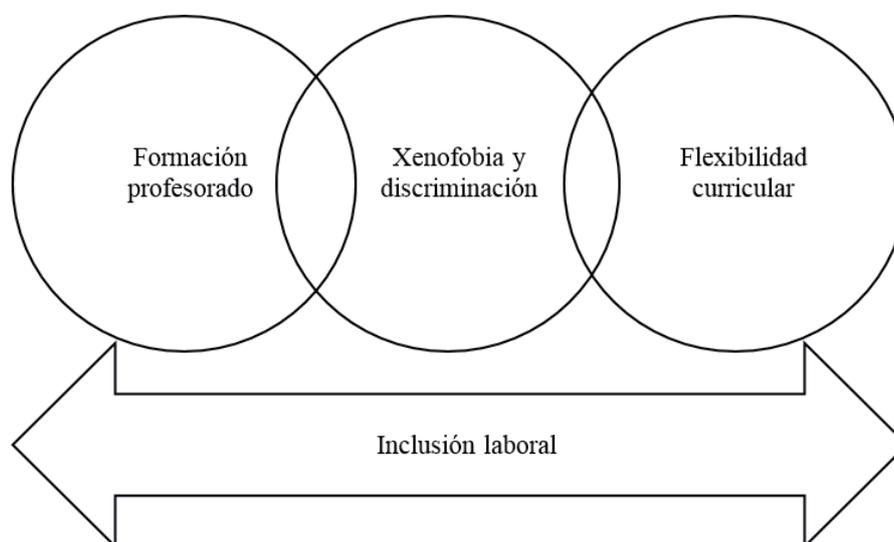


Figura 2. Programas de intervención para garantizar el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo

Fuente: Elaboración propia

No obstante, una de las ideas principales que debemos extraer tras describir las diferentes propuestas es que los cuatro programas de intervención están interrelacionados entre sí. Así, en la figura 2, observamos como cada una de las propuestas se centra en un aspecto concreto del sistema educativo, pero que a su vez guarda una estrecha relación con los otros. Además, la segunda figura refleja como la futura inclusión laboral de estas personas debe ser un elemento transversal de todas las medidas, pues ello les dotará de independencia económica, de un mayor acceso a la cultura y de una participación más activa en la vida política y social en su comunidad. A modo de síntesis, esto implica que la intervención por parte de los Estados de acogida ha de ser holística y sistémica, pues las medidas puntuales y aisladas no son más que cubos que achican agua en un naufragio anunciado.

6. Conclusiones

En este trabajo ha quedado latente que el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo está siendo vulnerado por un número considerable de agentes. Los Estados de acogida se erigen como los principales responsables de la precaria educación que reciben estos menores en sus territorios nacionales. No obstante, amparados por una legislación internacional en materia de derechos humanos ambigua no ofrecen las condiciones necesarias para hacer plenamente efectivo este derecho. Dichos instrumentos internacionales dejan en manos de la buena voluntad y del compromiso de los Estados receptores el cumplimiento de sus obligaciones. Es por ello que las autoridades locales más comprometidas socialmente desarrollan la mayoría de las acciones exitosas a favor de la inclusión de la población refugiada y solicitante de asilo.

La complejidad de esta cuestión obliga a todos los agentes sociales, económicos, políticos y educativos a participar en la resolución de esta crisis humanitaria. La humanidad no puede permitirse, ni puede moralmente, perder una generación por culpa de las constantes vulneraciones y atentados contra la seguridad y la dignidad humana que padecen estos menores. Los medios de comunicación son un instrumento al servicio de los agentes mencionados anteriormente, por lo que su papel en esta cuestión ha de ser estudiada con mayor ahínco en futuras investigaciones. Ante este escenario todos los individuos, todas las instituciones y todos los organismos han de asumir sus responsabilidades éticas y legales con estos niños y niñas.

Las cuatro propuestas que hemos realizado en este documento han de ser entendidas como un conjunto de políticas de intervención sistémico, pues incluye a todos los agentes y aborda la cuestión desde una perspectiva poliédrica. Gracias a estos programas, el alumnado refugiado y solicitante de asilo podrá disfrutar y recibir una educación paliativa, emancipadora y que promueva su inclusión social, independientemente del país en el que viva.

En definitiva, la educación de estos menores no puede abordarse desde una disputa ideológica, ha de afrontarse desde una perspectiva ética y desde la dignidad humana. El auge de la extrema derecha, el miedo a la inmigración y en especial la islamofobia, ponen en serio riesgo el futuro no solo de una generación de niños y niñas, sino el futuro de la dignidad humana. La educación crítica, emancipadora, basada en los derechos humanos y centrada en el interés superior del menor es la única luz que puede hacer brotar la semilla de una verdadera ciudadanía global.

7. Referencias

- ACNUR (2016). ¿'Refugiado' o 'Migrante'? ¿Cuál es el término correcto?. Recuperado de <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/7/5b9008e74/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto.html>
- ACNUR (2018). Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2017. España: ACNUR. Recuperado de <https://www.acnur.org/5b2956a04.pdf>
- Aldana Mendoza, C. (2016). La Educación en Guatemala: entre la guerra y los acuerdos de paz. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 27, 45-63.

- Alza Barco, C. (2006). El enfoque basado en derechos ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas?. En L. Burgorgue-Larsen, A. Maués, y B. E. Sánchez Mojica (Eds.), *Derechos Humanos y Políticas Públicas* (pp.51-78). Barcelona: Red de Derechos Humanos y Educación Superior.
- Antón Mellón, J. y Hernández-Carr, A. (2016). El crecimiento electoral de la derecha radical populista en Europa: parámetros ideológicos y motivaciones sociales. *Política y Sociedad*, 53(1), 17-28.
- Aparicio, J. J., y Rodríguez Moneo, M. (2016). La calidad de la educación como determinante del progreso de los países y la calidad del profesorado como determinante de la calidad de la educación. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 41-66.
- Banco Mundial (2019). Refugee population by country or territory of origin. Recuperado de https://data.worldbank.org/indicator/SM.POP.REFG.OR?end=2017&name_desc=false&start=2017&type=points&view=map&year=2017
- Blennow, K., Neuhaus, S., y McIntyre, J. (septiembre, 2018). A Comparison of Refugee Education Policy and Practice in England and Sweden: Participatory Parity in Schooling and Moves Towards Ordinarity. Trabajo presentado en ECER 2018: Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?, Bolzano, Italia. *European Educational Research Association 2018*. Recuperado de <https://lup.lub.lu.se/search/publication/53249509-efed-4357-9fca-30111bc02cf9>
- Carrasco, N., García, J., y Zaldívar, F. (2014). Estimación y caracterización de los antecedentes de protección de los menores infractores. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 31-35.
- Çelikaksoy, A., y Wadensjö, E. (2015). Unaccompanied minors and separated refugee children in Sweden: An outlook on demography, education and employment. *IZA Discussion Paper*, 8963, 1-26.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2016). Asilo y refugio. Guía de recursos educativos para el profesorado. Recuperado de https://www.cear.es/wp-content/uploads/2016/12/CEAR_GUIA-DIDACTICA_web.pdf
- Crawley, H., y Skleparis, D. (2018). Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's 'migration crisis'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(1), 48-64.
- De Wal Pastoor, L. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254.
- Edge, S., Newbold, K. B., y McKeary, M. (2014). Exploring socio-cultural factors that mediate, facilitate, & constrain the health and empowerment of refugee youth. *Social Science & Medicine*, 117, 34-41.
- Esteban Frades, S. (2016). Inmigración y Educación: un relato abierto más allá de lo escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-54.

- Eurobarómetro (2018a). Standard Eurobarometer 89. European citizenship. Report. doi:10.2775/323901
- Eurobarómetro (2018b). Special Eurobarometer 469. Integration of immigrants in the European Union. Report. doi:10.2837/918822
- Eurobarómetro (2018c). Standard Eurobarometer 89 – Spring 2018. Public opinion in the European Union, First results. doi:10.2775/00
- Eurostat (2018a). Asylum applications (non-EU) in the EU-28 Member States, 2006-2017. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics/es#N.C3.BAmero_de_solicitantes_de_asilo:_descenso_en_2017
- Eurostat (2018b). Final decisions on asylum applications - annual data. Recuperado desde <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00193&language=en>
- Faúndez, A. y Weinstein, M. (2012). Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de <http://www.unfpa.org.pe/WebEspeciales/2013/Sep2013/UNFPA-Ampliando-la-Mirada.pdf>
- Ficarra, J. (2017). Comparative International Approaches to better Understanding and Supporting Refugee Learners. *Issues in Teacher Education*, 26, 73-84.
- Gómez-Galán, M., Pavón Piscitello, D., y Sainz Ollero, H. (2013). El enfoque basado en derechos humanos en los programas de desarrollo. España: Cideal.
- Goodson, C. (2017). *Evaluating Remedial Education Programs for Refugee Children* (Trabajo de fin de master). Recuperado de Jusoor. (<https://jusoorsyria.com/en/wp-content/uploads/2017/06/Evaluating-Remedial-Education-Programs-June2017-1.pdf>)
- Graham, H. R., Minhas, R. S. y Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: a systematic review. *Pediatrics*, 137(6), 1-17.
- Harmon, H. (2018). Supporting and Including Refugee and Asylum Seeking Children in Education. *National Centre for Guidance in Education*, 1-20. Recuperado de <https://www.ncge.ie/sites/default/files/schoolguidance/docs/Refugee%20and%20Asylum%20Seeking%20Children%20August%202018.pdf>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255- 287.
- Makhalfa, N. S. (2015). Políticas y procesos de la educación básica en Palestina. *Retratos da Escola*, 8(14), 209-214.
- McBrien, J., Dooley, K., y Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108.

- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M., y Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current problems in pediatric and adolescent health care, 44*(7), 208-215.
- Médicos Sin Fronteras (23 de julio de 2018). Moria, el vergonzoso campo de refugiados que está en Europa. *Médicos sin fronteras*. Recuperado desde <https://www.msf.es/actualidad/grecia/moria-vergonzoso-campo-refugiados-que-europa>
- Mediterráneo Digital (26 de julio 2018). ¡Alerta sanitaria! Inmigrantes con sarna, tuberculosis y VIH contagian a la Policía Nacional. *Mediterráneo Digital*. Recuperado de <https://www.mediterraneodigital.com/espana/nacional/alerta-sanitaria-inmigrantes-con-sarna-tuberculosis-y-vih-contagian-a-la-policia-nacional.html>
- Melzer, R. (2017). Populismo de derecha en Alemania: Un desafío para la socialdemocracia. *Nueva Sociedad, 267*, 88-100.
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U., y Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies, 1*(1), 92-130. doi: <https://doi.org/10.17609/N8Do8K>
- Mottaghi, L. (2018). Invertir en los refugiados: la creación de capital humano. *Migraciones Forzadas, 58*, 34-35.
- Mthethwa-Sommers, S., y Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: Lessons for education professionals. *Penn GSE Perspectives on Urban Education, 12*(1), 1-9. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056671.pdf>
- Nogueira Pérez, M. Á., Ceinos Sanz, C., do Céu Taveira, M., Marques, C., y Silva, A. D. (2018). Los servicios de orientación y asesoramiento a refugiados: el caso de Portugal y España. *Revista Lusófona de Educação, 37*(37), 131-147.
- O'Toole, S. A., y Todd, B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review, 85*, 228-238.
- OHCHR (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- ONU (1945). Carta de las Naciones Unidas. Recuperado de https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/Carta_NU.pdf
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado de <http://www.acnur.org/5b0766944.pdf>

- ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- ONU (1967). Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado de <https://www.acnur.org/5b076dcd4.pdf>
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf
- ONU (2016). Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes. Recuperado de <https://www.acnur.org/5b4doeee4.pdf>
- ONU (2018). Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. Recuperado de https://refugeemigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf
- Peñas, E. (5 de octubre de 2018). Los campos de refugiados son cárceles. *Ethic*. Recuperado desde <https://ethic.es/entrevistas/los-campos-de-refugiados-son-carceles/>
- Plener, P. L., Groschwitz, R. C., Brähler, E., Sukale, T., y Fegert, J. M. (2017). Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 26, 733–742. doi:10.1007/s00787-017-0943-9
- RTVE (16 de mayo de 2018). Bruselas alerta de la alta presión migratoria y de la fragilidad de la situación. *RTVE*. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20180516/bruselas-alerta-alta-presion-migratoria-fragilidad-situacion/1734540.shtml>
- Save the Children (1999). La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf
- UNHCR (2019). Global Appeal 2018-2019. Recuperado de <https://www.unhcr.org/publications/fundraising/5a0c05027/unhcr-global-appeal-2018-2019-full-report.html>
- UNICEF (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., y Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. Comunicación presentada en *Efectos económicos de la Inmigración en España. Jornadas sobre inmigración. I Informe FEDEA*, Madrid, 139-178.

6



Estrategias educativas para generar seguridad a los desplazados en España

Educational strategies to generate security for displaced people in Spain

M^a del Pilar Quicios García*; **Ana M^a Huesca González****; **Patricia González Ocejo*****

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25216

Recibido: **4 de julio de 2019**

Aceptado: **19 de noviembre de 2019**

*M^a DEL PILAR QUICIOS GARCÍA: Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED y Directora de la Red de investigación internacional Prevención educativa y sociocomunitaria del riesgo social (PEYSDRA). **Datos de contacto:** E-mail: pquicios@edu.uned.es

ANA M^a HUESCA GONZÁLEZ: Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Comillas de Madrid. **Datos de contacto: E-mail: ahuesca@comillas.edu

***PATRICIA GONZÁLEZ OCEJO: Maestra funcionaria de carrera con las especialidades de francés, inglés, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje en colegios dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (España) y miembro investigador de la red de investigación internacional PEYSDRA. **Datos de contacto:** E-mail: patricia.gonoce@educa.jcyl.es

Resumen

Las poblaciones desplazadas están formadas por emigrantes, inmigrantes, asilados, refugiados y apátridas. Cada una de estas personas abandona su país y sus coordinadas vitales por motivos diferentes. El objetivo que comparten es la búsqueda de seguridad. Seguridad vital, jurídica o económica. El objetivo perseguido no siempre se alcanza. Este choque entre expectativa y realidad sume en una permanente incertidumbre a gran número de los desplazados. Los más vulnerables pueden desarrollar un síndrome específico del inmigrante con estrés crónico y múltiple (el Síndrome de Ulises). Este desajuste psicosocial, desde 1985, se aborda transdisciplinariamente desde la medicina, la psicología, la educación y el trabajo social. En este artículo discursivo-divulgativo se transfieren algunos resultados de dos investigaciones que combinan la metodología cuantitativa y la cualitativa. El objetivo 4 de la Investigación CSO2016-77549-P (Plan Nacional de I+D, AEI/FEDER, UE) y la prospectiva de la investigación Alfabetización para la integración social de inmigrantes y refugiados adultos en España (Programa Ayuda Europa-Investigación. UNED-Banco Santander, 2017/2019). Los resultados de estas investigaciones del campo de la educación, la sociología y la educación social indican algunas de las estrategias educativas y sociocomunitarias que pueden ayudar a los desplazados llegados a España a rebajar su nivel de incertidumbre y a acrecentar su sentimiento de seguridad. Son estrategias que puestas en práctica evitarán medicalizar a personas que no necesitan fármacos. Personas que sufren un desajuste psicosocial que necesita apoyo emocional, terapia psicoeducativa, asesoramiento jurídico y trato empático por la sociedad del país de acogida. La ejecución de estas estrategias ayudará a fortalecer emocionalmente a cada uno de los desplazados pudiendo reconducir la expresión conductual, cognitiva y psicofisiológica del sistema de respuesta dado a las emociones negativas percibidas.

Palabras clave: refugiado; derechos humanos; derecho a la educación; dificultad de aprendizaje; integración escolar

Abstract

Displaced populations are made up of emigrants, immigrants, asylees, refugees and stateless persons. Each of these people leaves their country and their vital attachments for different reasons. The aim they share is the search for security, either vital, legal or economic security. The objective pursued is not always achieved. This clash between expectation and reality adds up to a permanent uncertainty to a large number of the displaced people. The most vulnerable can develop a specific immigrant syndrome with chronic and multiple stress (Ulysses Syndrome). This psychosocial mismatch, since 1985, is tackled interdisciplinarily from medicine, psychology, education and social work. In this discursive-informative article some results of two investigations that combine quantitative and qualitative methodology are transferred. Objective 4 of Research CSO2016-77549-P (National R&D Plan, AEI / FEDER, EU) and the prospective research Literacy for social integration of immigrants and adult refugees in Spain (Europe-Research Assistance Program. UNED-Banco Santander, 2017/2019). The results of these investigations in the field of education, sociology and social education indicate some of the educational and socio-community strategies that can help displaced people arriving in Spain to lower their level of uncertainty and increase their sense of security. They are strategies that put into practice will avoid medicalizing people who do not need drugs. People who suffer from a psychosocial imbalance that needs emotional support, psychoeducational therapy, legal advice and empathic treatment by the society of the host country. The execution of these strategies will help to emotionally strengthen each one of the displaced people, being able to redirect the behavioral, cognitive and psychophysiological expression of the response system given to the perceived negative emotions.

Keywords: Prevention through education; displaced people; psychosocial maladjustment; emotional intelligence; Ulysses syndrome; security

1. Introducción

Las poblaciones desplazadas, dependiendo del motivo que origine su viaje reciben diferentes nombres. Nombres que van desde inmigrantes a emigrantes, asilados, refugiados o apátridas. Con independencia del motivo que haya originado el desplazamiento de cada uno de estos colectivos, todas estas personas buscan seguridad. Entre otras, seguridad vital al tratar de preservar la vida (Lara, 2019). Seguridad jurídica al ansiar ejercer los derechos humanos que ostentan todas las personas (Huesca, 2009, 2016). Seguridad económica para ellos y sus familias al anhelar una mejora en su calidad de vida (Vauclair y Bratanova, 2016). Para disfrutar cualquiera de esas seguridades llegan a un país diferente al suyo¹. Unos lo hacen cumpliendo la legislación migratoria internacional o la que rige en el país de destino. Son los desplazados administrativamente regularizados. Otros, acceden a esos mismos países sin cumplir tales requisitos convirtiéndose legalmente en desplazados no regularizados o, peor todavía, en un *simpapeles* o en un *ilegal*.

Los desplazados regularizados pueden recibir atención de la sociedad del país de acogida. Esa ayuda, por muy pequeña que sea, les permite sobrellevar someramente los problemas que conlleva el acceso a una nueva sociedad, cultura y vida. Caso muy distinto es el de las poblaciones no regularizadas. Éstas se encuentran con pocas opciones de trabajo y con riesgo de ser expulsados del país de llegada. Ante esta situación, una proporción nada desdeñable de ellos enferma. Desarrolla un malestar emocional (Vallejo-Sánchez y Pérez-García, 2016), una *enfermedad emocional*² (García Carrasco, 2006) o, un *desajuste psicosocial* exclusivo de la población desplazada. Ese desajuste psicosocial está motivado por la permanente incertidumbre a la que se ven expuestos (Navarro, 2015).

Síndrome de Ulises es el nombre que recibe esta patología descubierta o, al menos, sistematizada en 1985 por el psiquiatra Joseba Achotegui (la Comunidad científica no se aventura a afirmar rotundamente que sea él el descubridor de este síndrome psicosocial). Motivos no le faltan. Quizá el más fundamentado sea que con anterioridad a la indudable, reconocida e importante aportación psicológica, psiquiátrica y sociocomunitaria de Achotegui [(2000), (2002a), (2002b), (2003a), (2004a), (2004b), (2009), (2017); Achotegui, Lahoz, Marxen, Espeso, (2005); Achotegui, López, Morales, Espeso, Achotegui, (2015)] la bibliografía médica ya recogía en sus manuales de psiquiatría referencias a similares sintomatologías —aunque ciertamente que de una forma parcelada— con los nombres de *estrés por choque cultural* (Oberg, 1960) y *estrés por aculturación* (Berry, 1980, 1990, 1997).

El Síndrome de Ulises —síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple— se define como un desajuste mental emergente que contiene síntomas comunes tanto al *estrés por choque cultural* como al *estrés por aculturación* (Achotegui y Jayme, 2016). Este nuevo síndrome se desencadena, principalmente, entre dos tipos de desplazados: aquellos no regularizados y, en menor medida, entre los desplazados legalizados con permiso de residencia y trabajo que han perdido su legalización o están a punto de perderla (Delgado, 2013).

1 Resultados parciales del objetivo 4 de la Investigación del Plan Nacional de I+D ref. CSO2016-77549-P (AEI/FEDER, UE) que pretende mostrar cómo las incertidumbres vitales asociadas a la vida cotidiana afectan al sentimiento de inseguridad en España.

2 El concepto de enfermedad emocional indica que la dinámica de la sensibilidad puede alterarse como consecuencia de influencias ambientales.

La intensidad del Síndrome también varía entre los distintos tipos de desplazados. Los desplazados no legalizados lo sufren con mayor amplitud e intensidad, con más desconsuelo y mayor desesperanza. El desajuste psicosocial de ambos tipos de desplazados clava sus raíces en sus esperanzas rotas. Cristina Cortés (2011), coordinadora de la Jornada sobre Inmigración y Salud del Hospital General de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) mantiene:

«el desarraigo, el estar alejados de la familia y no cumplir las expectativas que tenían cuando llegaron a España son las principales causas de estos problemas de salud mental que se han incrementado con la crisis económica» (citado en Rodríguez, O., 1 de marzo de 2011, www.tomai.es).

Las víctimas del Síndrome de Ulises salen de sus países estresados, ilusionados, ansiosos o esperanzados. Se despiden de sus familias. Cierran sus hogares. Asumen fuertes deudas para pagar los viajes (en algunos casos pagan *mordidas* a mafias que les introducen ilegalmente en el país de destino). La determinación de abandonar sus referencias vitales, en sí misma, es un detonante de enfermedad emocional, malestar emocional o desajuste psicosocial que aún no se ha manifestado aunque esté latente (Lara, *et al.* 2017).

El Síndrome de Ulises tiende a agravarse en intensidad de manera paralela a la distancia existente entre el sueño acariciado y la realidad encontrada. Los desplazados afectados por el Síndrome de Ulises viven entre cuatro dramas iniciales: el primer y segundo drama, se manifiesta más entre los desplazados económicos. Estos dos dramas se producen porque estos trabajadores no pueden ejercer sus actividades laborales en España y tienen que seguir enviando dinero a sus países. «¡Yo no quiero comer de gratis! ¡Quiero trabajar! ¡Soy matrona! ¡Necesito trabajar de cualquier cosa! ¡Mis hijos tienen que comer diariamente y yo tengo que pagar la deuda contraída para llegarme a España!» son frases que se repiten en los grupos de discusión celebrados en la investigación de corte cualitativo sobre la que se asienta parte de este artículo de transferencia de investigación³.

El tercer y cuarto drama pasa por la falta de comunicación veraz. Ni los desplazados económicos ni los refugiados, ni siquiera los apátridas, pueden indicar a sus familias su fracaso. Su drama se vive en silencio o se enmascara en una realidad inventada.

Desde 1985 Achotegui, se involucró en el estudio de este desajuste psicosocial. El Síndrome de Ulises comenzó a estudiarse transdisciplina y complementariamente desde la medicina, la psicología, la educación y el trabajo social entre otras disciplinas. Algunos de los médicos interesados en su estudio fueron González de la Rivera (2005), Vázquez (2005), Cortés (2008), Bennegadi (2008), Espeso (2009). También son conocidas las aportaciones psicológicas de Castro (2010), los estudios pedagógicos de Quicios (2008, 2010) y las actuaciones desde el trabajo social de Moreno (2006), Huesca, Giménez y Quicios (2018).

La administración española también lo abordó desde sus fuentes de I+D financiando varios proyectos de investigación sobre esta temática. Algunos de ellos fueron I+D SEJ 2005-09170-CO4-01 o *Prevención y detección precoz del Síndrome de Ulises* (2006). La sanidad y la Academia organizaron congresos internacionales sobre la temática. La psiquiatría, como ciencia directamente implicada en el problema, ha profundizado en la temática publicando artículos profesionales. La ciudadanía, en general, se ha involucrado

3 Alfabetización para la integración social de inmigrante y refugiados adultos en España (Programa Ayuda Europa-Investigación. UNED-Banco Santander, 2017/2019).

en este triste devenir saltando, incluso, una temática tan específica de la sanidad, la psiquiatría, la psicología y la educación a la prensa diaria (Gallego-Díaz, 20/09/2011, *El País. Sociedad*).

Las conclusiones a las que han llegado —transdisciplinariamente— todos los estudiosos del tema, han confluído en un punto común: prevenir el síndrome de Ulises incumbe tanto a médicos como a educadores:

«el Síndrome de Ulises se halla inmerso en el área de la prevención sanitaria y psicosocial más que en el área del tratamiento. .../... La intervención tendrá por objeto evitar que las personas que padecen este cuadro acaben empeorando y lleguen a padecer un trastorno mental estándar (por lo que el trabajo sobre el Síndrome atañe no tan solo a psicólogos o psiquiatras, sino a trabajadores sociales, enfermería, educadores sociales...etc.)» (Achotegui, 2008: 24).

Espeso Montagud que investiga, desde el ámbito de la medicina, el Síndrome de Ulises en niños y jóvenes, en el *15 Congreso Mundial de Psiquiatría* celebrado en Buenos Aires en septiembre de 2011 concluyó: «estas poblaciones precisan una acción psicosocial que le ayude a hacer frente a la situación de dificultad extrema en la que se encuentra». Reiterando: «es importante no patologizar ni medicalizar estos casos, sino buscar la forma de proporcionales apoyo emocional, psico-educativo y asesoramiento jurídico». (Citado en Gallego-Díaz, 20/09/2011, *El País. Sociedad*).

En el *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* celebrado en Las Palmas de Gran Canaria en diciembre de 2008 se indicaba que la educación, con una visión preventiva, quiere anticiparse a la aparición de este Síndrome y que su labor se está centrando en informar, instruir y fortalecer emocionalmente a estos colectivos reconduciendo la expresión conductual, cognitiva y psicofisiológica del sistema de respuesta dado a las emociones que perciben (Vallés y Vallés, 2003).

2. Acercamiento al Síndrome de Ulises

En medicina, un síndrome es un cuadro clínico o un grupo significativo de síntomas y datos semiológicos que concurren a la vez con variada etiología. En el presente artículo se entiende por *Síndrome de Ulises*, desde el punto de vista socioeducativo, el conjunto de síntomas que padecen los desplazados no regularizados, exhaustos de luchar por sobrevivir en el país de acogida sin obtener resultados en esa lucha.

Los síntomas que suelen mostrar pertenecen al ámbito de la salud mental pero se manifiestan a través de dolencias físicas, psíquicas y psicosomáticas. Achotegui (2003) clasificó la sintomatología presentada por los pacientes por él atendidos en cuatro áreas. Éstas son:

- 1) Síntomas del área depresiva manifestadas a través de:
 - Tristeza. Esta tristeza es la respuesta personal a dos aspectos frustrantes y dolorosos para el desplazado. Por un lado responde al fracaso de la aventura emprendida y por otro a la situación de indefensión que como trabajador foráneo le embarga.
 - Culpa de doble naturaleza. Culpa paranoide con grave temor a un castigo por haber abandonado sus coordinadas vitales y culpa depresiva.

- Ideas de muerte entre los adolescentes. Los desplazados adultos que han tomado la decisión de desplazarse (desplazados de primera generación) no desean morir. Al contrario, tienen deseos de vivir para ver cumplido el objetivo de su desplazamiento.
 - Llanto o gemidos, dependiendo de la cultura a la que pertenezca el desplazado.
- 2) Síntomas del área de ansiedad manifestadas a través de:
- Tensión y nerviosismo debido al enorme esfuerzo vital y psicosocial mantenido en el tiempo.
 - Preocupaciones excesivas y recurrentes. Estos pacientes acumulan múltiples sentimientos contrapuestos.
 - Irritabilidad, generalmente, solo entre los menores.
 - Insomnio causado por la tensión emocional y las múltiples preocupaciones a las que deben encontrar respuesta.
- 3) Síntomas del área de somatización manifestadas a través de:
- Cefaleas de tipo tensional en la zona frontal de la cabeza y en las sienas.
 - Fatiga y falta de energía.
 - Somatizaciones osteomusculares con contracturas musculares de espalda y articulaciones. Estas contracturas están originadas por el inmenso estrés sufrido.
 - Algunas molestias abdominales o torácicas
- 4) Síntomas del área confusional manifestadas a través de:
- Fallos de memoria y de atención.
 - Desorientación temporal.
 - Huida de la realidad al no saber distinguir las mentiras inventadas para ocultar el drama vivido diariamente. La realidad vivencial es negada y redibujada creativamente.

La intensidad de esta sintomatología se clasifica en parcial o completa dependiendo del número de estresores que soporten los pacientes (Achotegui, 2003, 2004). Generalmente los afectados por este desajuste psicosocial se enfrentan a cuatro estresores. El primero proviene de la soledad obligada en la que tienen que vivir. Los desplazados carecen de red social de apoyo. Se encuentran solos y esa profunda soledad les asusta (Navarro-Lashayas, 2018). No confían en nadie y esa desconfianza les perjudica. No saben cómo comunicarse ni con quien hacerlo y esa desinformación les daña. Se ven obligados a vivir entre muchas personas pero dentro de esa aparente compañía, tienden a vivir solos. Sin nadie. Sobreviven rompiendo la lógica aristotélica del ser humano como ser eminentemente social.

El segundo estresor surge al convivir en un continuo sentimiento de fracaso. La derrota nace al no poder conseguir un trabajo. En el caso de que el desplazado económico haya conseguido un mísero trabajo, también se origina cierto descalabro emocional al no lograr mejorar el precario trabajo que inicialmente se ha conseguido. Si a ese segundo estresor se le une alguna otra dificultad mantenida en el tiempo, el desplazado, comienza a caer en las redes del temido Síndrome (Quercetti, 2017).

El tercer estresor guarda una doble relación con el mundo laboral y con la feroz lucha por sobrevivir en unas condiciones vitales auténticamente infrahumanas. Muchos desplazados aquejados por el *Síndrome de Ulises* confiesan verse obligados a ejercer trabajos de alto riesgo por un mísero, oculto y discontinuo salario no superior a ocho o diez euros al día. La precariedad laboral se une al hacinamiento vital en infraviviendas de las que usan —cada uno de ellos— un máximo de dos metros cuadrados. Estos cubiles se denominan *pisos patera*. Están ubicados en barrios conflictivos y su estado de conservación es inexistente. Los desplazados más desfavorecidos no pueden ocupar un lugar en un piso patera, han de conformarse con dormir en las conocidas *camas calientes* por un periodo no superior a ocho horas diarias o pernoctar compartiendo espacios en sofás o en jergones con desconocidos compañeros de sábanas.

El cuarto estresor nace del miedo físico, emoción primaria negativa que implica inseguridad para soportar una posible amenaza próxima y que consigue paralizar física, psíquica, mental y afectivamente al desplazado aquejado de desajuste psicosocial. La suma de estos cuatro estresores forja el panorama socioafectivo que tiene que afrontar el desplazado (administrativamente ilegal) más vulnerable y desprotegido (Reig-Botella, Clemente, Sangiao, 2018).

3. La educación ante el Síndrome de Ulises

El Síndrome de Ulises, siendo exhaustivos, no puede ser considerado una depresión, ni una psicosis, ni un trastorno adaptativo. Es decir, no puede afirmarse que se trate de ninguna patología ni de ninguna enfermedad. El Síndrome de Ulises es un conjunto de síntomas provocado por un cúmulo de circunstancias sociales o ambientales que colocan al desplazado, no regularizado, en una difícil situación vital en el fino límite que separa la salud de la enfermedad. Esa es la opinión de muchas autoridades sanitarias.

Achotegui en el 15 Congreso Mundial de Psiquiatría (Buenos Aires, septiembre del 2011) declaraba: «tratarles como enfermos [a los afectados por el Síndrome de Ulises] es inadecuado, provoca un gasto innecesario para el sistema y no les ayuda a mejorar su estado» (citado en Gallego-Díaz, S. 20/09/2011, *El País. Sociedad*). Rachid Bennegadi, psiquiatra y antropólogo (director de investigación del Centro Françoise Minkowska de París) con más de 60 años de experiencia y más de 10.000 consultas anuales afirma:

«este síndrome no es una patología sino las consecuencias de las condiciones de presión extrema en las que las personas hacen su migración» (Citado en Espar 14/06/2008. Síndrome de Ulises, la enfermedad de los invisibles. *El País*, En Portada. P. 2).

Al descartar que el Síndrome de Ulises pueda considerarse una enfermedad exclusivamente fisiológica, cabe la opción de calificarle de problema sociológico abordable desde la Educación (concretamente desde la Pedagogía Social, desde la Pedagogía de la socialización y desde la Educación Social). La Educación, a través de la intervención

sociocomunitaria, puede intentar prevenir el Síndrome. Incluso, puede rebajarlo —si ya se ha desencadenado—. Para llevar a efecto esta tarea, la Educación, entendida como un proceso perfectivo en sentido amplio, es decir, un proceso optimizador no circunscrito solamente al ser individual, sino prolongable a la sociedad en general, tiene que exigir al poder legislativo la regularización de la situación de estos colectivos. La Educación Social, así, propondrá dos conjuntos de acciones para prevenir o paliar la intensidad del Síndrome de Ulises, a saber:

1) Medidas dirigidas a desplazados regularizados que han cotizado a la Seguridad Social, han perdido su puesto de trabajo y han consumido la prestación por desempleo así como la prórroga de esta prestación. Siempre que el desplazado esté de acuerdo con la medida se podrá:

- Facilitar al trabajador inactivo un billete gratuito para retornar a su país de origen.
- Certificar, oficialmente, el desempeño del puesto de trabajo que haya realizado legalmente en España, su categoría profesional y su periodo de actividad.
- Crear, por nichos laborales, un censo de población desplazada formada, cualificada, capacitada. Esos censos laborales servirían de demanda de empleo permanente para estos trabajadores aunque residiesen en otros países.
- Redactar al trabajador inactivo una *carta de trabajo preferente* para ejecutar el retorno a nuestro país y se requieran trabajadores de su perfil laboral y su categoría profesional.

2) Medidas dirigidas a desplazados no regularizados que hayan perdido su puesto de trabajo en el mercado laboral opaco. Contando siempre con el beneplácito del trabajador se podrá:

- Facilitarle, de manera gratuita, un billete de retorno a su país de origen.
- Certificar, oficialmente, su estancia de forma no regularizada en España.
- Crear un censo de población inmigrante no cualificada que sirva de demanda de empleo permanente para estos trabajadores.
- Redactar al trabajador inactivo una *carta de trabajo preferente* para ejecutar el retorno a nuestro país y pueda demostrar, fehacientemente a las autoridades españolas el haber adquirido formación suficiente en su país de origen.
- Firma, por parte del desplazado no legalizado, de un documento en el que se comprometa a no retornar de manera ilegal a este país bajo pena de ser repatriado forzosamente a su país de origen y asumir el coste de todos los pasajes aéreos abonados por el Gobierno de España o las Comunidades autónomas para sus sucesivos retornos.

Con estas actuaciones se está haciendo frente, globalmente, a los estresores dos, tres y cuatro. Los trabajadores desplazados que se acogieran a ellas podrían volver a sus países de origen sin sentimiento de fracaso, serían acogidos en sus comunidades sin ser estigmatizados y tendrían la posibilidad de volver cuando la situación socioeconómica lo permitiera. El coste económico para este país sería sumamente bajo, el ahorro que conllevaría en gasto social sería importante, el beneficio social entre la población desplazada y autóctona nada desdeñable y la imagen internacional del país muy saludable.

A su vez esta medida serviría para realizar una labor de educación social entre la población española que se ha servido, de forma directa o indirecta, de esa mano de obra cuando el país la requería. Educaría colectivamente en la asunción de responsabilidades y en el respeto a la dignidad personal del conciudadano. Esa acción de educación colectiva consistiría en revertir una serie de beneficios necesarios hacia las personas que han dejado en la sociedad su fuerza de trabajo. Educaría en deontología social al desterrar la idea existente, en estos momentos, de desechar a las personas que ya no resultan productivas o rentables. El legislar la manera de repatriarles, voluntariamente a sus países en condiciones nada desfavorables sería una manifestación de ética social, de equidad comunitaria hacia el trabajador foráneo y un posible germen de una justicia equitativa colectiva.

El Gobierno de España, a través del RDL 4/2008 de 19 de septiembre y del RD 1800/2008 de 3 de noviembre intentó, sin gran éxito, algo similar. Legisló un *Plan de retorno voluntario* consistente en el abono acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornaran voluntariamente a sus países de origen. Su filosofía de base fue acertada pero las condiciones de acceso al Plan sumamente restrictivas tanto en lo referente a la nacionalidad de los beneficiarios⁴ como a las condiciones sociolaborales que debían cumplir para acogerse a él⁵.

4. Educación social del inmigrante desolado

Esbozada una actuación legislativa de raigambre socioeducativa para la situación en la que viven estos desplazados urge formarles en el manejo y control de las emociones que le produce su situación personal. Para ello la Educación ha ideado una serie de estrategias de autocontrol emocional.

«El control de las emociones.../... supone poseer una serie de habilidades que permiten a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante los diversos acontecimientos de la vida» (Vivas, Gallego y González, 2006: 31).

4 Sólo podrían acogerse a él aquellos inmigrantes sin nacionalidad española provenientes de Andorra, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Ecuador, E.E.U.U., Federación Rusa, Filipinas, Marruecos, Méjico, Paraguay, Perú, República Dominicana, Túnez, Ucrania, Uruguay y Venezuela.

5 Ser ciudadano de un país con convenio bilateral con España en materia de Seguridad Social, tener residencia legal en España, estar inscrito como demandante de empleo en el INEM o en los Servicios Públicos de Empleo de las distintas Comunidades Autónomas, encontrarse en situación legal de desempleo como consecuencia de la extinción de la relación laboral, tener reconocida una prestación por desempleo de nivel contributivo sin compatibilizarla con trabajo a tiempo parcial, retornar exclusivamente al país del que tener la nacionalidad y no tener prohibida la salida de España por la Ley de Extranjería.

Este tipo de inmigrante tiene que aprender a aislar los efectos de cada uno de los cuatro estresores a los que se enfrenta. Su lema vital habrá de ser «divide y vencerás» afrontando estresor a estresor de manera independiente. Reducir la intensidad de un solo estresor lleva acompañado un segundo beneficio que es la disminución del estrés acumulado que acompaña la vida diaria del desplazado (Salaberria y del Valle, 2017). Esa lucha por huir de la cronicidad del estrés acumulativo permitirá el nacimiento de un tercer aspecto beneficioso como es la incipiente sensación de control de su propia existencia superando el tercer y cuarto estresor.

Luchando por superar el estresor del fracaso, rebajando el nivel de estrés acumulado y comenzando a controlar su vida, el aquejado por el Síndrome de Ulises se sentirá capaz de relacionarse con los demás, crearse una mínima red social de apoyo, (rebajando el estresor uno), enfrentarse a los estresores clásicos de diferencia idiomática, paisajística, cultural y social que, generalmente, son plenamente asumibles por todo tipo de desplazados.

Con esa seguridad personal aumentará su calidad de vida al disminuir la somatización de sus dolencias y así acudirán al Centro de Salud para ser atendido en sus auténticos padecimientos fisiológicos, si es que sigue padeciéndolos. En los Centros de Salud ya se trabaja con estas poblaciones de manera interdisciplinar, es decir, sin perder de vista la finalidad educativa de las consultas médicas. Julia Moreno, trabajadora social del Equipo de salud mental de Médicos del Mundo de Aragón e investigadora del proyecto *Prevención y detección precoz del Síndrome de Ulises (2006)* afirma:

«[el proyecto] Procura tratamiento psicosocial para estos emigrantes basado en la orientación e información sobre los recursos de apoyo social (contacto con asociaciones, grupos, cursos, etc.) y asesoramiento legal. Paralelamente se interviene sobre los síntomas con una leve psicoterapia que ayude a la contención emocional y a clarificar la confusión. Y cuando existen síntomas paralizantes, como el insomnio o las crisis de ansiedad, se suelen administrar fármacos que alivien de forma temporal.» (Citado en Espar, 14/06/2008. Síndrome de Ulises, la enfermedad de los invisibles. *El País, En Portada*. P.2).

No todos los profesionales sanitarios de la red primaria están capacitados para entender la situación socioafectiva de estas poblaciones y, en algunos casos, en su inoperancia pueden desmoralizar más que ayudar a los pacientes a que clarifiquen la génesis de los problemas físicos que les han llevado a las consultas médicas (Chávez y Alava, 2019). Para no entorpecer —la labor educativa desplegada con estos pacientes desplazados por otros profesionales— la Educación también realiza una labor de orientación con el personal sanitario puesto que «es casi un lugar común hacer referencia a los planteamientos biopsicosociales en los discursos oficiales de la psiquiatría, [pero] a la hora de la verdad lo social sigue siendo la cenicienta de la psicopatología» (Achotegui, 2008: 16).

La Educación recomienda a los sanitarios:

- Entender la salud de forma integral (modelo holístico), es decir, concebir a la persona como un todo que interacciona, constantemente, con el medio ambiente que le rodea. Los galenos han de aceptar que esa interacción se realiza desde las dimensiones espiritual, social, biológica e intelectual de cada persona.
- Formarse en las características culturales que definen a cada colectivo de desplazados por nacionalidades.
- Realizar estudios epidemiológicos centrados en su heterogeneidad, en sus riesgos de salud específicos, en sus actitudes ante la enfermedad y ante cada tipo de enfermedad (Florenzano, *et al.*, 2018). Actuando así se constatará que

las dolencias desarrolladas por las poblaciones afectadas por el *Síndrome de Ulises* guardan relación, en múltiples ocasiones, con su cultura originaria y con su lugar de nacimiento.

- Según Vázquez, (Coordinador del Grupo de Atención al inmigrante de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria, semFYC) hay que aprovechar cualquier contacto con el sistema sanitario para realizar actividades de prevención y promoción de la salud (citado en Todo en Salud (2012), www.todoensalud/lacaraocultadelsindromedeulises).
- Con el objetivo de que el personal sanitario se convierta en un actor educativo eficaz, sería importante dotar a todos los sanitarios de una clave informática para acceder a la historia clínica de cada uno de estos pacientes. De esta forma todos los médicos del país podrían conocer todas las pruebas diagnósticas que se les han realizado así como los resultados obtenidos. Este dato facilitaría la actuación en red con idéntico criterio socioeducativo de todos los sanitarios.
- Contar con la colaboración de mediadores interculturales e intérpretes para poder entender el padecimiento real de estos enfermos.
- Realizar, sistemáticamente, videoconferencias entre médicos de familia especializados en Síndrome de Ulises para tratar historias clínicas de pacientes atendiendo, no solo a sus dolencias, sino también y sobre todo a sus nacionalidades.
- Mantener activa la red Atenea, ya existente, (www.laredatenea.com) para dar apoyo psicosocial a los desplazados en situación extrema por parte de psiquiatras españoles y extranjeros.

5. Metodología de intervención socioeducativa: trato empático hacia el desplazado desolado

El proceso socializador de todo individuo, para ser efectivo, ha de partir de su conocimiento intrínseco y de las necesidades ambientales que le rodean. Esta afirmación se torna fundamental en la socialización de las poblaciones desplazadas. Es un hecho que los desplazados vulnerables al *Síndrome de Ulises* viven en una cultura que perciben como hostil por el desconocimiento de las normas sociales, la relación entre causa y efecto de los hechos realizados y el nerviosismo que este desconocimiento les genera. El habitante autóctono conoce las relaciones entre causas y efectos sociales de cada acción desplegada. Este conocimiento innato lo aprovechará para seguir las normas de la *hipótesis del contacto cultural* Amir (1969) para normalizar la vida del desplazado.

La naturalidad y salubridad del contacto cultural, recalca Amir dependerá de las condiciones en las que se realice la interrelación poblador foráneo-autóctono. Una de las estrategias facilitadoras de este contacto cultural se basa en la escucha atenta, activa y empática de sentimientos e informaciones ofrecidas por el desplazado. Esa empatía se consigue, en este caso:

- Tratando a desplazados del mismo sexo que el ciudadano autóctono. Además del mismo sexo sería ideal compartir estatus cultural similar (el desplazado, al abandonar su país, suele perder su estatus social pero no así su estatus cultural). Establecer en el país de acogida relaciones sociales equiparables a las mantenidas en el país de origen rebaja su ansiedad.

- Usando el mismo registro idiomático que utilice el desplazado (coloquial, vulgar, culto...). El desplazado percibe la cercanía o lejanía de su interlocutor dependiendo del registro idiomático que el nativo utilice.
- Escuchando al desplazado con apertura mental. Esta actitud abre una posible vía para establecer incipientes relaciones sociales.
- Manifestando cercanía afectiva a través del lenguaje no verbal, a través de los gestos y la sonrisa. Es, fundamentalmente, a través de los ojos, la boca y el tono de voz como la psicología considera que las personas adivinan y transmiten, claramente, los sentimientos propios y ajenos.
- Permitiendo, respetuosamente, la aparición del llanto tanto en hombres como en mujeres y justificando, al inmigrante, la naturalidad de su llanto.
- Interesándose, respetuosamente, por las vivencias contadas por el desplazado. Será preciso no invadir ni su intimidad ni forzándole a narrar aspectos que el desplazado no quiera contar.
- Imbuyéndose en la cultura del desplazado y desde esa visión cultural orientar la relación con él.
- No afeando conductas impropias (mentiras descubiertas). Es mejor que las rectificaciones las haga, el desplazado, por propia iniciativa.

El desplazado rebaja el nivel de ansiedad y comienza a relajarse (superando los estresores uno, tres y cuatro). La relajación abre las puertas a una incipiente comunicación. *La primera ayuda que necesita un inmigrante pasa por dejarle hablar* —señala— Castro (2010: 62). Al narrar sus experiencias se hace visible, al menos, para el interlocutor que le escucha. Es decir, abandona el anonimato, su invisibilidad para la sociedad del país de acogida y comienza a superar el primer estresor.

6. Alfabetización emocional y toma de decisiones

El desplazado obligado a vivir solo, sin una red social de apoyo y desconfiando de las intenciones de sus allegados suele presentar escasa o nula capacidad para conocer y, menos todavía, para comprender sus propios sentimientos o emociones. Siguiendo a Salovey, Mayer y Caruso (2002) y, posteriormente, a Goleman (2001) el desplazado no regularizado sufre un nuevo agravante del *Síndrome de Ulises* debido a su profundo analfabetismo emocional.

El analfabeto emocional es un ser que no ha podido, no ha sabido o no ha tenido la oportunidad de desarrollar dos tipos de inteligencias contenidas en la inteligencia personal: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. El iletrado emocional percibe o procesa la información de una forma nada perspicaz y, paralelamente, procesa sus sentimientos de la misma forma.

El constructivismo, tradicionalmente, ha mantenido que la realidad no existe de manera independiente al observador. Es por ello por lo que el desplazado vive la realidad (ya no como es) si no como él la observa y la siente y esas erróneas percepciones le sumen en un profundo abatimiento. Para prevenir ese abatimiento es preciso alfabetizar

emocionalmente al desplazado vulnerable. El primer paso consistirá en cubrir sus necesidades materiales. Después y solamente después de cubrir sus necesidades se le facilitará el desarrollo de su inteligencia inter e intrapersonal. Es preciso enseñar al desplazado a conocerse, a controlarse y a motivarse entendiendo los sentimientos de sus convecinos y acogéndolos, también él, empáticamente.

El desplazado solo y abatido se alfabetizará emocionalmente, es decir, «será capaz de entender tanto las emociones y los sentimientos propios, como ajenos» (Segura, y Arcas, 2007: 30), en la medida que reconozca los sentimientos o las emociones que se producen en su persona y en los demás y conduzca esos sentimientos a través de técnicas básicas de control emocional (Segura y Arcas, 2007). La instrucción emocional mantenida en el tiempo y el control emocional desembocarán, antes o después, en un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influirán en una habilidad específica dirigida a afrontar las demandas y presiones ambientales de forma exitosa (Mayer, 2001), es decir, en el desarrollo de un nivel de inteligencia emocional.

Goleman (2001) argumenta que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos y que también saben interpretar y relacionarse con los sentimientos de los demás, suelen disfrutar de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida. En la misma línea apostillan Vivas y Gallego (2008):

«Esas personas suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes por el contrario no controlan su vida emocional se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con suficiente claridad» (p. 33).

El objetivo del desplazado que ha abandonado su país es disfrutar de seguridad. Este objetivo podrá irlo cumpliendo, entre otros factores, en la medida que domine sus sentimientos más nefastos o destructivos y con ello combata el segundo estresor que agobia su desarrollo personal (el sentimiento de fracaso). Esta idea de fracaso nace en el desplazado al no disfrutar del tipo de seguridad buscada. No obstante, en la medida que el desplazado pueda alfabetizarse emocionalmente se incrementarán, colateralmente, sus posibilidades de acceso al mercado laboral y este acceso permitirá comenzar a sentir seguridad.

Uno de los mecanismos que llevan a reducir la incidencia de este sentimiento de fracaso reside en el deseo y el ejercicio efectivo de una auténtica alfabetización emocional a través del desarrollo de habilidades de inteligencia emocional similares a las indicadas por Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999:29).

Tabla 1.
Habilidades de inteligencia emocional

| Habilidades emocionales | Habilidades cognitivas | Habilidades conductuales |
|---|---|--|
| Reconocer, identificar y expresar sentimientos | Comprender los sentimientos de los demás, asumir sus puntos de vista y respetar las diferencias | Resistir las influencias negativas |
| Controlar sentimientos y evaluar su intensidad | Saber leer e interpretar indicadores sociales | Escuchar a los demás y responder, eficazmente a las críticas |
| Aprender a controlar la ansiedad, la tristeza, la ira y la cólera | Dividir en fases la toma de decisiones y la resolución de problemas | Comunicarse con los otros a través de canales no verbales (gestos, tono de voz, expresión facial...) |
| Controlar las emociones y comprender lo que hay tras un sentimiento | Adiestrarse en la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos | Participar en grupos positivos de compañeros |

Fuente: Elaboración propia a partir de Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999).

El desarrollo de estas habilidades no es nada fácil de conseguir. Está influenciado por la cultura de origen del desplazado y por la forma de enfrentar el fracaso.

La Educación tiene que enseñar a estas posibles poblaciones dianas del Síndrome de Ulises a conocer qué emociones experimentan y por qué las experimenta, a percibir los vínculos entre sus sentimientos y lo que piensan, hacen y dicen, conocer sus puntos fuertes y débiles, ser reflexivos y mostrarse seguros de sí, controlar su impulsividad y las emociones perturbadoras que vayan sintiendo, pensar con claridad y no perder el control en situaciones de presión, ser empáticos, es decir, personas socialmente equilibradas que comprendan los sentimientos, las preocupaciones y las perspectivas de sus convecinos.

Todo esto puede intentar conseguirse a través de:

- *Un ejercicio personal de contraste dirigido* con el que se recuerden los verdaderos motivos que empujaron a cada una de las personas a salir de sus países. Ese ejercicio analítico servirá para rebajar el Síndrome de Ulises cuando se produzca. Ese contraste sociológico debe repetirse, periódicamente. Se realizará de manera espontánea o dirigida por un profesional sopesando inconvenientes y beneficios pasados, presentes y futuros. Esta introspección servirá, entre otras cosas para afrontar, activamente, la toma de decisiones diarias y personales. Una estrategia desarrollada por Quicios y Ruano con mujeres latinas para desplegar esta acción evaluadora consiste en la conexión permanente con la realidad socioeconómica del país de origen a través del ciberespacio. El uso cotidiano de Internet, chats, radio internacional y televisión por cable permite conocer, evaluar, sopesar y decidir, día a día, la orientación de las emociones vividas enfrentando cotidianeidad próxima con realidad diaria del país de origen.
- *Programa de ocio dirigido*, esta estrategia ayuda a superar las frustraciones, ayuda a encontrar un espacio de esparcimiento fuera de la angustia vital y laboral, sirve para generar espacios amplios de relajación y disfrute a la vez

que educa para enfrentar realidad perdida y realidad vivida. Esa confrontación de realidades puede realizarse de múltiples formas. Una de ellas es la realizada a través de las tics puesto que el proyecto de investigación I+D SEJ 2004-06803 I+D ha concluido que las herramientas virtuales trasladan a las realidades no tangibles de forma vivencial con auténtica credibilidad. Ese sentimiento de realidad ubicua, sincrónica, coloca al desplazado ante la realidad que decidió abandonar y la realidad que eligió. Le somete a la disyuntiva de elegir opción vital mientras le permite disfrutar de las ventajas afectivas de ambas situaciones y ambas sociedades. El ocio dirigido a través de tics permite superar los estresores uno y dos y decidir libremente qué opción vital elegir. A su vez permite ver la necesidad de redirigir el camino emprendido hacia el retorno o hacia la rudeza esperanzada de la realidad española.

En definitiva, el camino para superar el Síndrome de Ulises desde la actuación educativa, con unas u otras estrategias pasa por sopesar la opción vital elegida, valorar objetivamente la realidad socioafectiva personal que acompaña el diario devenir en el país de acogida, tomar una decisión, y ejecutarla de manera individual o auxiliado por las políticas sociales del país, si es que la situación personal del desplazado desolado no le permite actuar de manera autónoma. Mientras estas acciones se van llevando a cabo lo más indicado es gestionar el nivel de estrés acumulado y combatir la ansiedad o depresión de manera autónoma o asistida.

7. Referencias

- Achotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. En E. Perdiguero y J. M. Comelles (comp.), *Medicina y cultura*, (88-100). Barcelona: Editorial Bellaterra.
- _(2002a). *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural*. Barcelona: Mayo.
- _(2002b). *Trastornos afectivos en los inmigrantes: la influencia de los factores culturales*. Suplemento Temas candentes. Barcelona: Jano.
- _(2003a) (compilador). Dossier de la reunión internacional sobre *el Síndrome de Ulises* celebrada en Bruselas en la sede del Parlamento Europeo el 5 de noviembre del 2003.
- _(2004a) (compilador). Dossier del Diálogo sobre el Síndrome de Ulises del Congreso *Movimientos humanos y migración* del Foro Mundial de las Culturas. Barcelona: 2-5 de septiembre del 2004.
- _(2004b). Emigrar en situación extrema. El Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Revista Norte de salud mental de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría*, 5(21), 39-53.
- _(2008). Migración y crisis: El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple, síndrome de Ulises. *ASMR Revista Internacional On-Line*, 7(1), 1579-3516.

- _ (2009). Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises) *Gac Med Bilbao*, 106, 122-33. Recuperado de: <http://dev.elsevier.es/esrevista-gaceta-medica-bilbao-316-avance-resumen-estres-limitesalud-mental-el-S0304485809746657>
- _ (2017). El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Revista de Menorca*, 96, 103-111.
- Achotegui, J., Lahoz, S., Marxen, E. y Espeso, D. (10-15 de Septiembre 2005). *Study of 30 cases of inmigrantes with The Immigrant Síndrome with Chronic and Multiple Stress (The Ulysses Syndrome)*. Communication in the XVIII^o World Congress of Psychiatry, Cairo, Egipto.
- Achotegui, J., López, A., Morales, M., Espeso, D. y Achotegui, A. (2015). Estudio sociodemográfico de los inmigrantes con síndrome de Ulises. Estudio sobre 1.110 inmigrantes atendidos en el SAPPPIR en Barcelona. *Norte de salud mental*, XIII, 52, 70-78.
- Achotegui, J. y Jayme, M. (2016). El reto de trabajar la relación terapéutica extendida y la transferencia negativa con inmigrantes, minorías y excluidos sociales. *Clínica Contemporánea*, 7(2), 105-112.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relation. *Psychological Bulletin*, 71, 319-342.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings*. Boulder, CO: Westview.
- _ (1990). Psychology of acculturation: understanding individuals moving between cultures. En R. W. Brislin (ed.), *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park Calif.: Sage.
- _ (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5-68.
- Castro, Á. (2010). *S. O. S....Soy inmigrante. El Síndrome de Ulises*. Madrid: Pirámide.
- Chávez, G. C. y Alava, L. (2019). Intervención del trabajador social frente a la inmigración, caso de estudio: familias venezolanas que residen en los bloques multifamiliares de la Ciudadela de los Tamarindos de la Ciudad de Portoviejo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/03/trabajador-social-inmigracion>
- Delgado, S. (2013). El síndrome de Ulises: El impacto psicológico de la emigración. *Psicología en la Red*. Recuperado de <http://www.psicologiaenlared.com/el-sindrome-de-ulises-el-impacto-psicologico-de-la-emigracion>
- Espar, M. (14 de junio de 2008). Síndrome de Ulises, la enfermedad de los invisibles. *El País. Portada. La salud de los inmigrantes*. Recuperado de <https://elpais.com>
- Espeso, D. (2009). Estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises) en población infantil, desde una perspectiva multicultural. *Desenvolupa*, 30. Recuperado de <http://www.desenvolupa.net/Numeros-anteriors/Numero-30/Estres-cronico-y-multiple-Sindrome-de-Ulises-en-poblacion-infantil-desde-una-perspectiva-multicultural-Dra.-Dori-Espeso-Montagud>

- Florenzano, R., Bortolaso, M., Apablaza, M., Estay, P., Bustos, P., Lomeli, K. y Puig, G. (2018). Salud mental de migrantes consultantes en la unidad de enlace psiquiátrico de un hospital general: un análisis retro y prospectivo. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 14(2), 143-149.
- Gallego-Díaz, S. (20 de septiembre de 2011). No es depresión, es Síndrome de Ulises. *El País. Madrid. Sociedad*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2011/09/20/actualidad/1316469615_850215.html
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- García Carrasco, J. (2006). ¿Cómo se forman los sentimientos? En A.A.V.V. *Comunicaciones al V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (17-26). Madrid: Dykinson.
- González de la Rivera, J. L. (Octubre de 2005). Migración, cultura, globalización y salud mental. *II Jornadas de salud mental y medio ambiente*. Lanzarote.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. En Cherniss, C. y Goleman, D. (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- _(2003). *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona: Kairos.
- Huesca, A. (2009). El “derecho a la seguridad” en la base del desarrollo. *Miscelanea*, 67, 75-96.
- _(2016). Seguridad Humana y pobreza. En S. Giménez, y D. Santos (Ed.) *Integraciones y desintegraciones sociales. Pobreza, migraciones, refugio* (335-350). Toledo: Asociación Castellano Manchega de Sociología.
- Huesca, A., Giménez, S., y Quicios, M. P. (2018). Mejorando la seguridad de los refugiados: una propuesta de intervención del Trabajo Social clínico. *Cuadernos De Trabajo Social*, 31(1), 69-83. DOI: 10.5209/CUTS.56491
- Lara, A., Jimenez, F., Tocornal, M.C., Cayupan, E., Gallardo, I., Mateluna, D. y Alcaino, M. (2017). Nudos críticos en la atención psicoterapéutica a migrantes y refugiados desde un centro universitario. *Revista Sul Americana de Psicología*, 5(2). 161-171.
- Lara, A. (2019). Perspectiva de atención psicoterapéutica a personas en situación de refugio. *Revista Interdisciplinaria Movilidad Humana* 27(55), 97-112.
- Mayer, J.D. (2001). *Afield guide to emotional intelligence*. En L. Feldman Barret y P. Salovey (Eds.), *The wiadom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Moreno, J. (2006). La mediación en el ámbito de la inmigración y convivencia intercultural. *Acciones e investigaciones sociales*, 1, 113-192.
- Navarro, M. (2015). *La medicina emocional*. Madrid: Vivelibro.

- Navarro-Lashayas, M.A. (2018). Población inmigrante sin hogar y salud mental. *Cuaderno Psiquiatría Comunitaria*, 15(1), 63-79.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to New Cultural. *Environments Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Quercetti, F. (29 de noviembre a 2 de diciembre de 2017). El derecho a la salud mental de las personas refugiadas y solicitantes de asilo. Psicopatologización del sufrimiento psíquico: el Síndrome de Ulises ¿una alternativa a las nosografías psiquiátricas clásicas? En N. Cervone (Presidente), *Psicología, Culturas y Nuevas Perspectivas*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Quicios, M. P. (Diciembre de 2008). Prevención del Riesgo Social o Síndrome de Ulises a través de la inteligencia emocional. *II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Quicios, M. P. y Quicios, M. (2010). La otra cara de la inmigración: educación para el retorno. *Revista Iberoamericana de Educación. EOI*, 51(3), 1-13.
- Real Decreto Ley 4/2008, de 19 de septiembre, sobre abono acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornen voluntariamente a sus países de origen. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 20 de septiembre de 2008, núm. 228, pp. 44727 a 44729.
- Real Decreto 1800/2008, de 3 de noviembre, por el que se desarrolla el Real Decreto-ley 4/2008, de 19 de septiembre, sobre abono acumulado y de forma anticipada de la prestación contributiva por desempleo a trabajadores extranjeros no comunitarios que retornen voluntariamente a sus países de origen. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 11 de noviembre de 2008, núm.272, pp. 44727 a 44729.
- Reig-Botella, A., Clemente, M. y Sangiao, I. (2018). Migración y Síndrome de Ulises: ser nadie en tierra de nadie. *Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 24, 27-43.
- Rodríguez, O. (1 de marzo de 2011). Síndrome de Ulises, el sufrimiento de los inmigrantes. En *la Web para TODOS los inmigrantes*, www.tomai.es
- Salaberria, K. y Del Valle, A. (2017). Estrés migratorio y salud mental. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(2), 419-432.
- Salovey, P., Mayer, J.D., y Caruso, D. (2002). *The positive psychology of emotional intelligence*. In C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (159-171). New York: Oxford University Press.
- Segura, M. y Arcas, M. (2007). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Sevillano, M. L. (Dir.) (2010). *Diagnóstico y desarrollo de competencias en el uso de herramientas de comunicación virtuales para la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida*. Madrid: Pearson.

- Todo en Salud (2012). <http://todo-en-salud.com/2010/12/la-cara-oculta-del-sindrome-de-ulises>
- Vallejo-Sánchez, B. y Pérez-García, A. M. (2016). Estrés vital: variables psicológicas y sociodemográficas predictoras del malestar emocional. *Acción Psicológica*, 13(1), 159-178. DOI: 10.5944/ap.13.1.16150
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicología de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vauclaire, C.M. y Bratanova, B. (2016). Income inequality and fear of crime across the European region. *European Journal of Criminology*, (2) 221–241. DOI: 0.1177/1477370816648993
- Vázquez, J. (Octubre de 2005). Estudio de la salud mental de una población en un área de atención primaria en Almería. *VIII Congreso de la Asociación Andaluza de Neuropsiquiatría*, Almería.
- Vivas, M. y Gallego, D. (2008). *La inteligencia emocional ¿Por qué y cómo desarrollarla?* Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de los Andes.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.

7



70 Years of ‘Catastrophe’: Can Israel thwart ‘Right of Return’ for Palestinian Refugees?

70 años de «catástrofe»: ¿puede Israel frustrar el «derecho de retorno» para los refugiados palestinos?

Romana Rubeo*; Ramzy Baroud**

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25217

Recibido: 4 de julio de 2019

Aceptado: 17 de octubre de 2019

*ROMANA RUBELO: es una escritora y traductora con sede en Italia. Tiene un Máster en Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Università degli Studi dell’Aquila. Está especializada en traducción audiovisual y periodística. Rubeo escribe en italiano e inglés y es colaboradora habitual de *Al Jazeera English*. **Datos de contacto:** E-mail: romana.rubeo@gmail.com

RAMZY BAROUD: Ramzy Baroud es un periodista americano-palestino, asesor de medios de comunicación, columnista internacional, Editor de la *Crónica Palestina* (1999-presente), antiguo editor del *London-based Middle East Eye* y Editor-Jefe del *The Brunei Times*. Desde un primer académico ha impartido clases de comunicación de masas en la Universidad Curtin de Tecnología de Australia, en el Campus Malaysia. Es autor de cinco libros y co-autor de otros muchos. Su último volumen es *The Last Earth, a Palestinian Story* (Pluto Press, London, 2018). Sus libros han sido traducidos a muchos idiomas, incluyendo el francés, turco, árabe, coreano, entre otros. También es el autor de las publicaciones *Searching Jenin: Eyewitness Accounts of the Israeli Invasion* (Cune Press, Seattle, 2003); *The Second Palestinian Intifada: A Chronicle of a People’s Struggle* (Pluto Press, London, 2006); *My Father Was a Freedom Fighter: Gaza’s Untold Story* (Pluto Press, London, 2010). **Datos de contacto: E-mail: info@ramzybaroud.net

Abstract

The US is currently following a blueprint of a strategy in which it advances Israel's "victory", while imposing conditions of surrender on defeated Palestinians. (Pipes, 2016) One of the main targets of this new policy is Palestinian refugees, scattered in their millions across Palestine and the Middle East. But the 'Nakba', starting 70 years ago - and all of its dire consequences, since then - is a concept that is so deeply entrenched in the hearts and minds of most Palestinians to this day. Thus, the refugees and their insistence on their Right of Return are the main, if not the only, obstacles before the US-Israeli plot.

Keywords: Nakba; Palestinian Refugees; Israeli Apartheid; Deal of the Century; UN-RWA; Right of Return

Resumen

En la actualidad, los EE.UU. están acometiendo un proyecto estratégico por el cual se presume la «victoria» de Israel, a la vez que impone condiciones de rendición en los palestinos derrotados (Pipes, 2016). Uno de los objetivos cruciales de esta nueva política son los refugiados palestinos, dispersos por millones tanto en tierra palestina como en el Oriente Medio. El *Nakba*, iniciado hace 70 años, y todas sus funestas consecuencias desde entonces, se revela un concepto hondamente vertebrado en las mentes y almas de la gran mayoría de palestinos hasta el presente. Por ello, los refugiados y su insistencia en su Derecho de Retorno constituyen el principal (y casi único) obstáculo en el complot EE.UU-Israelí.

Palabras clave: Nakba; refugiados palestinos; apartheid israelí; acuerdo del siglo; UNRWA; derecho de retorno

1. Introduction

To be a Palestinian refugee means living perpetually in limbo - unable to reclaim what has been lost, the beloved homeland, and unable to fashion an alternative future and a life of freedom, justice and dignity.

How are Palestinian refugees to reconstruct their identity that has been shattered by decades of exile, when their powerful tormentors have linked their own existence and repatriation to their very demise? According to Israel's logic, Palestinian refugees' mere demand for the implementation of the internationally sanctioned Right of Return is equivalent to a call for "genocide" (Bauer, 2013).

According to that same faulty logic, the fact that Palestinian people live and multiply is a "demographic threat" to Israel (Alpher & Shikaki, 1999). When Israel and its friends around the world argue that Palestinian people are "invented", not only are they aiming to annihilate their collective identity, but they are also justifying in their own minds the continued killing and maiming of Palestinians, unhindered by any moral or ethical consideration. (Curtis, 2011)

2. The Not-So-Accidental 'Nakba'

Unlike what Israeli military historians often claim, the ethnic cleansing of Palestine in 1947 - 48 (and the subsequent purges of the native population that followed in 1967, coupled with what historian, Ilan Pappé, refers to as 'incremental genocide') was no accident. It has been part of a long-drawn and carefully calculated campaign that, from the very start, was the main strategy at the heart of the Zionist movement's 'vision' for the Palestinian people.

This is how Palestinian historian, Walid Khalidi describes the joint Zionist militias' attack on one of Palestine's most populous and strategically important coastal cities, Jaffa:

"By the end of April, the combined Haganah-Irgun offensive had completely encircled Jaffa, forcing most of the remaining civilians to flee by sea to Gaza or Egypt; many drowned in the process." (Khalidi, 1984, p. 310)

Khalidi elaborates:

"The Palestinian collapse (at all fronts) resulted from bad leadership, totally inadequate civil defense arrangements, and military disparity in planning, numbers and firepower. By the end of April, the Palestinian community was badly mangled. Tens of thousands of refugees were on the trek over land, with thousands more in transit at sea." (Khalidi, *ibid.*)

This tragedy has eventually grown to affect all Palestinians, everywhere within the borders of their historic homeland, from the Galilee in the north to the Naqab in the south, and from Akka to Gaza at the opposite extremes of the Palestinian coast. Tens of thousands of refugees joined up with hundreds of thousands more at various dusty trails throughout the country, growing in numbers as they walked further, to finally pitch their tents in areas that were then meant to be 'temporary' refugee encampments. Alas, these became the Palestinian refugee camps of today, starting some 70 years ago, not only in Palestine itself, but throughout the Middle East region.

None of this was accidental. The determination of the early Zionists to establish a 'national home' for Jews at the expense of the country's Palestinian Arab nation was communicated openly, clearly and repeatedly throughout the formation of early Zionist thought, and the translation of those well-articulated ideas into physical reality. (United Nations, 1990, p. 34)

"We must expel the Arabs and take their place," wrote Israel's founder, military leader and first Prime Minister, David Ben Gurion, in a letter to his son, Amos, on October 5, 1937. That was over a decade before Plan D went into effect, which saw the destruction of the Palestinian homeland at the hands of Ben Gurion's militias. (Gurion, 1937)

"Palestine contains vast colonization potential," he also wrote, "which the Arabs neither need nor are qualified to exploit." (ibid.) This clear declaration of a colonial project in Palestine, communicated with the same kind of unmistakable racist insinuations and language that accompanied all western colonial experiences throughout the centuries was not unique to Ben Gurion. He was merely paraphrasing what was, by then, understood to be the crux of the Zionist enterprise in Palestine at the time. (Gurion, ibid.)

As Palestinian professor, Nur Masalha, concluded in his book, the Expulsion of the Palestinians, the idea of the 'transfer' - the Zionist term for "ethnic cleansing" of the Palestinian people - was, and remains, fundamental in the realization of Zionist ambitions in Palestine.

"Palestinian Arab villages inside the Jewish state that resist 'should be destroyed [...] and their inhabitants expelled beyond the borders of the Jewish state.' Meanwhile, 'Palestinian residents of the urban quarters which dominate access to or egress from towns should be expelled beyond the borders of the Jewish state in the event of their resistance.'" (Masalha, 1992, p. 178, quotation from Y. Slutsky)

The lack of remorse with which Zionist leaders carried out their violent deeds in those years continue to define the Zionist Israeli view of Palestinian refugees up to today. One of those Zionist military leaders, who later became the Minister of Defense in the Israeli army, was Moshe Dayan. Dayan, known for his violent bloody conquests against Palestinian refugee population centers for many years, attempted clumsily to confront the moral accountability of his violent campaign. Yet, he failed miserably:

" 'I must ask,' he said in a speech years after the establishment of the state of Israel, "Are [we justified] in opening fire on the [Palestinian] Arabs who cross [the border] to reap the crops they planted in our territory; they, their women, and their children? Will this stand up to moral scrutiny ...? We shoot at those from among the 200,000 hungry [Palestinian] Arabs who cross the line [to graze their flocks]; will this stand up to moral review? Arabs cross to collect the grain that they left in the abandoned [the term often used by Israelis to describe the ethnically cleansed] villages and we set mines for them and they go back without an arm or a leg ... [It may be that this] cannot pass review ..." (Morris, 1999, p. 275, quotation from Moshe Dayan)

However, even after stating the reality with a surprisingly candid depiction, Dayan remained unhinged, so self-assured with the moral superiority of his action: "But I know no other method of guarding the borders, [otherwise] tomorrow the State of Israel will have no borders." (Morris, ibid.)

Ben Gurion, Dayan and others comforted themselves with a unique kind of moral philosophy that was a blend of sheer lies and a destructive sense of self-pity. They seemed

to lack time, patience or even the mere desire to truly reflect on the inhumanity of their actions or, however begrudgingly, recognize the humanity of their Palestinian victims. With that moral failure in mind, it was no surprise that, as a direct outcome of their systematic and unbridled war crimes, a massive tragedy was culminating; a tragedy that, as of this date, has crossed the 70-year threshold, without remedy or even an honest attempt at one. Of the nearly one million Palestinians who were made refugees then, a large number descended upon the Gaza Strip. The arrival of well over 200,000 people, all at once, disturbed the established demographics of the tiny Strip and opened the door wide for hostility towards the vulnerable refugees, who had no other option but to become exploitable to the highest degree imaginable. They had no other mechanisms that would ensure their survival. Some stood in endless lines to receive rations and handouts from the Quakers, the first international organization that arrived on the scene to help the refugees in Gaza. Others offered their services to the relatively wealthy families in the cities, and were used as maids and cheap laborers serving the nomadic tribes. They often received a small meal as pay for their long hours on the Gaza farms, one that a mother or father would split among their children. One meal a day was no longer frowned upon, for some families were hardly so lucky. The Gaza scenario was repeated everywhere else.

The United Nations was yet to come to the refugees' rescue. In fact, the plight of the refugees was not yet at the center stage of political discussions, as war hostilities and political maneuvering were still not concluded. There was also ample - although idealistic - hope that the refugees would be repatriated, thus there was no pressing need to establish a long-term regime of humanitarian aid. Sadly, the refugees' exile lasted much longer than anyone had expected or hoped, save the Zionists who had no intention to allow the refugees back to their homes. (Al Hussein, 2007, pp. 435-464)

The Arabic term for that tragic period is the 'Nakba', meaning the 'Catastrophe', which almost exclusively refers to the ethnic cleansing of the Palestinian people, coupled with the destruction of the Palestine homeland in 1948. On May 1, 1950 - roughly two years after the 'Nakba' - the UN General Assembly created the United Nations Relief and Works Agency (UNRWA), a 'temporary' organization to provide urgent aid for the refugees. The temporariness of UNRWA's mission was predicated on the assumption that Palestinian refugees would soon, as per international law, be allowed to return to their depopulated towns and villages. UNRWA replaced an ad hoc agency, the United Nations Relief for Palestine Refugees, a group that operated with no staff or budget, but volunteers from the Red Cross and various religious organizations. When UNRWA's first aid workers made their way to the refugee camps, harrowing images confronted them and, by extension, the world, with a reality they described as 'unbearable':

"We went to see the refugees - thousands of men and women exposing their suffering in a mood of utter despair beneath a gray winter sky. Children by the hundreds, most of them half-naked - shoeless, shivering - conveyed the depth of their misery in gestures that were more eloquent than words. The parents showed us the camp, they showed us the holes in the ground - deep, like wells - (trenches that were built by the British and later the Egyptian army) where children were living in total darkness, piled one on top of the other on the icy rock." (Butt, 1995, p. 138.)

3. The 'Irredeemably Flawed' Deal of the Century

Seventy years have passed since the 'Nakba' and, neither has Israel taken responsibility for its action, nor Palestinian refugees received any measure of justice, however small or even symbolic. The original number of refugees has grown, multiplying by several fold since then, and Palestinian refugee camps have expanded in size as well. With the passing of time, these 'temporary' camps became permanent structures of a permanently exiled nation.

Worse still, Israeli western benefactors, led by the United States government, continue to support Israel's 'right' to maintain its strange amalgamation of an ever confused identity, that of being both Jewish and democratic, simultaneously. The Jewish identity of Israel was designed, from the very start, to provide the intellectual rationalization for the expulsion of the Palestinians. Maintaining that identity simply meant the rejection of the Palestinian refugees' 'Right of Return', as enshrined in international and humanitarian law. The insistence of the racial categorization of what Israel is meant to represent has also served to protect the undeniably racist character of the state of Israel. (Davis, 2004)

Israel's own self-tailored claims aside, the UN Resolution 194 of 1948 has provided the legal and political framework to protect Palestinian refugees' rights. Since then, the UN has, as a matter of course, confirmed that right, which continues to be 'inalienable', urgent and wholly just. Res. 194 resolves,

"that the refugees wishing to return to their homes and live at peace with their neighbours should be permitted to do so at the earliest practicable date, and that compensation should be paid for the property of those choosing not to return ..."
(A/RES/194)

All US governments since 1948 have supported Israel's dismissal of the 'Right of Return' and, following the Oslo accords of 1993, the emphasis on that right have shifted dramatically, from discussing the need to 'repatriate' the refugees to the historically marginal topic of 'compensation', which was hardly the priority for most Palestinian refugees. (Brynen, 2018) No other US administration, however, has gone as far as that of Donald Trump. Through a well-organized political campaign involving US Ambassador to the UN, Nikki Haley, (2016-18) and Trump's top adviser and son-in-law, Jared Kushner, the US is hoping to redefine the entire discourse pertaining to Palestinian refugees. (Marteau & Almohamadi, 2018)

Trump's so-called "Deal of the Century", purportedly aimed at delivering the coveted peace in the Middle East, is proven to be but a mere US-Israeli-Arab stratagem to redefine the nature of the 'conflict' altogether, and relegate issues that Palestinians consider essential in their fight for rights, freedom and justice, in favor of Arab-Israeli political normalization and economic integration. (Gardner, 2018)

Other early indications regarding Trump's 'peace initiative' suggest that the 'deal' intends to remove Jerusalem entirely from any future discussions or final agreement between Israel and the Palestinian Authority. The relocation of the US Embassy from Tel Aviv to Jerusalem, in addition to Trump's own assertion that "Jerusalem is off the table", confirm this assumption. More relevant to this article, another component of Trump's deal is to 'resolve' the issue of refugees without their repatriation and without heeding to international law, especially Resolution 194.

Various news media reports have exposed an elaborate American plot to downgrade the status of refugees, to argue against UN figures indicating their actual numbers and to choke off UNRWA, the UN agency responsible for the welfare of the refugees, from badly needed funds.

This US-Israeli design has been in motion for years. The Trump administration has already drastically cut funding to UNRWA. (George, 2018) The organization, which provided tents and basic relief to Palestinian refugees as early as 1950 has morphed in term of its mission and budget, as it is now the main provider of educational, health, and social services across Gaza, the West Bank, Jordan, Syria and Lebanon, benefiting an estimated 5.4 million Palestinian refugees. The UN agency operates nearly 700 schools, where about 500,000 children receive basic education, in addition to 150 primary health clinics, where doctors see more than 9 million patients every year. (Statistics UNRWA, 2019)

With the American decision to defund UNRWA, hundreds of thousands of Palestinian refugees are reeling under a worsening humanitarian situation. Additionally, Gaza's already high unemployment has taken a massive hit when UNRWA decided, under US pressure, to fire a large number of its Palestinian workforce. (Humaid, 2018)

US State Department spokeswoman, Heather Nauert, described UNRWA's operational model as "irredeemably flawed". (Wroughton & Sawafta, 2018) She is wrong, of course. What is truly flawed is her country's misconstrued understanding of the Palestinian situation and the never-ending pipedream that a peace deal can provide a minimal amount of justice, without addressing the core issue of the so-called 'Palestinian-Israeli conflict,' that being the Palestinian refugee crisis and the 'Right of Return' for Palestinian refugees.

Trump's actions targeting the 'Right of Return', however, were not developed in a political or intellectual vacuum. They are part and parcel of a rooted campaign that goes back decades, one that carried the ultimate aim of discounting Palestinian refugees as a central factor in whatever future arrangement Tel Aviv and Washington have for the region. The seeds of that campaign were, expectedly, planted by Israel itself. However, the acquiescence of the Palestinian leadership and the hypocrisy of the international community have also helped embolden the Israeli and American efforts, leading to the current plot to finally demolish the 'Right of Return' as a real, tangible possibility.

4. 'Politics of Denial'

The truth is that 'The Right of Return' and the terrible plight of Palestinian refugees have never been taken seriously by Israel, despite the clarity of international law regarding the matter. Masalha describes Israel's attitude as "The politics of denial". (Masalha, 2003)

Indeed, Israel denies the very existence of the Palestinian people in their historic homeland, refuses to acknowledge any moral accountability for the current misery of the refugees or its direct role in creating the crisis, in the first place. Needless to say, it pays no heed to the Right of Return. That is not all that Israel denies. It also denies Palestinians' right in a sovereign and independent state, while its mouthpieces insist that there is no such a thing as a Palestinian nation. The bizarre idea that Palestinians are an 'invented' people has been circulating among pro-Israel US political elites for decades. (Curtis, 2011) All evidence to the contrary, of a Palestinian culture, history, art, literature, historic political aspirations and a unique sense of identity is of no consequence to Israel and its allies.

The fact that Israel has approached the 'peace talks' and negotiations with the Palestinian leadership while guided by that 'politics of denial', speaks volumes about the futility of that process, at the outset. What should have been perceived as a pressing issue, the Palestinian refugees' Right of Return was relegated to a 'final status negotiations', which has never actualized.

The Palestinian leadership bears much responsibility, as well, for downgrading the importance of the refugees and their legally-protected rights. The Arab defeat in the 1967 war - also known as the 'Naksa', or the 'Setback' - proved to be a turning point (Dana, 2016), not only because it altered the physical reality on the ground, but also because it scaled back Arab and Palestinian political expectations. Before the Naksa, hopes were high that all of Palestine would be recovered and the refugees would finally be allowed to return. After the war, which witnessed massive American military support to ensure the complete defeat of Egyptian, Jordanian and Syrian forces combined, the discussion began to slowly shift. The demand for the return of all of historic Palestine was replaced with the humble demand of the recovering of 'territories' occupied in the last war; the refugees became a mere humanitarian crisis needing a humanitarian solution. (S/RES/242, 1967)

The true psychological "setback" - a second Naksa even - was the sad reality that the Palestinian leadership has truly internalized that defeat as it approached the subject of negotiations with Israel, first in Madrid in 1991 and then in Oslo. The Oslo Accords of 1993 was celebrated as a groundbreaking achievement on the road to attaining the elusive Middle East peace. But since the premise, that of a defeated Palestinian nation negotiating its own surrender with the much more powerful Israel, was faulty in the first place, the 'peace process' ultimately collapsed. That final failure, highlighted starkly at Camp David in 2000, paved the road for the emergence of Benjamin Netanyahu and his most emboldened far-right coalitions, which continue to rule Israel to this day.

Since then, the 'peace process' has served the role of political mantra, with no real objectives in mind, aside from perpetuating the illusion that peace was at hand, and further empowered the US position as a 'peacemaker.' The Right of Return was not even a subject worthy of discussion to those involved in the charade. It was lost among the massive dossiers of endless details that accompanied Oslo, and all related agreements, or attempted agreements: the Paris Protocol in 1994, Hebron Protocol in 1997, Wye River in 1998, Camp David in 2000, and so on.

With international aid pouring in, the Palestinian leadership, as represented in the Palestinian Authority, was trapped in its own false sense of importance, prestige and massive financial perks. (Said, 2004) The PA, which was busy policing Palestinians under Israeli Occupation, had neither the will, interest or the mere desire to fight for the rights of millions of Palestinian refugees throughout the region.

Israel's 'politics of denial' has, thus, infected the Palestinian leadership as well as the international community, the only guarantor of international law. Thanks to Israeli and American joint efforts at the United Nations, and the failure of Palestinians and their Arab allies, the Right of Return - once designated as 'inalienable' - was transformed into a sentimental subject rarely discussed - save in the symbolic 'international day of solidarity with the Palestinian people' once a year. (Qafisheh, 2007)

Susan M. Akram, an Associate Professor at Boston University School of Law, writes:

“Although at its core a political problem, the Palestinian refugee crisis is also a problem of legal distortion: Palestinian refugees fall into a legal lacuna that sets them outside minimal international protections available for all other refugee groups in the world.” (Akram, S. M., 2002)

This was not supposed to be the case. The status of Palestinian refugees was purposely governed by a separate regime that was not placed under the 1951 Refugee Convention and the UN High Commissioner for Refugees (UNHCR) mandate. This special regime, based on unique principles enunciated in several UN resolutions, led to the creation of UNRWA and the United Conciliation Commission on Palestine (UNCCP). (Akram, *ibid.*) The logic behind this specific arrangement was motivated by international consensus and desire to keep the issue of Right of Return ‘vital’ and a top international priority so that the refugees are finally ‘repatriated and compensated’, as per UN Res. 194.

The language here is of essence. Palestinians have historically emphasized the concept of “Repatriation”, as opposed to “settlement in a third country”. The idea of “compensation” is even more controversial, for Palestinians have long fought any US or Arab proposals to accept money in exchange for their permanent exile.

Rex Brynen, Professor of Political Science at McGill University, writes:

“Initially, many Palestinians were wary about too much focus on compensation for fear that it would be put forward as an alternative to return”. (Brynen, 2018)

The political culture that has resulted from the ‘peace process’ has changed all of that, at least from the Palestinian leadership point of view. For Palestinian refugees, however, there is little evidence that suggests their willingness to squander their historical rights and their Right of Return. (Karmi, 2011)

Israel is, of course, fully aware of the historical dynamics that led to the birth of UNRWA and, taking advantage of the complete US foreign policy capitulation, it is eager to change the status of Palestinian refugees entirely. In January 2018, Netanyahu launched an Israeli campaign to gradually allow the UNHCR to replace UNRWA as the caretaker of Palestinian refugees. (Rasgon, 2018) If Israel, with US backing, succeeds in doing so, UNHCR will be mandated to ‘settle’ Palestinian refugees outside of Palestine, while UNRWA and its unique mission that kept the Right of Return a ‘vital’ priority will be eventually marginalized and entirely relegated.

5. Conclusion

With the blind support of the anti-Palestinian US administration, Israel is orchestrating a sinister campaign to make Palestinian refugees vanish through the destruction of UNRWA and the redefining of the refugee status of millions of Palestinians. By denying UNRWA urgently needed funds, Washington wants to enforce a new reality, one in which neither human rights, international law nor morality are of any consequence.

What would become of Palestinian refugees seems to be of no importance to Trump, his son-in-law, Jared Kushner, and other US officials. The Americans are now insolently watching, hoping that their callous strategy will finally bring Palestinians to their knees, so that they will ultimately submit to the Israeli government’s dictates.

The Israelis want the Palestinians to give up their Right of Return in order to get “peace”. But the joint Israeli-American “vision” for the Palestinians basically means the imposition

of apartheid. The Palestinian people, however, as quisling as their leadership may be, will never accept this. 70 years of exile and continued resistance have taught us this much.

6. Bibliography

- Akram, S. M. (2002) Palestinian refugees and their legal status: Rights, politics, and implications for a just solution. *Journal of Palestine studies*, 31(3), pp. 36-51 Available at: http://group194.net/english/user_files/book_download/akram_palestinian_refugees_and_their_legal_status.pdf
- Al Hussein, J. (2007) The Arab States and the refugee issue: a retrospective view. *Israel and the Palestinian refugees*. New York, NY: Springer.
- Alpher, J. and Shikaki, K. (1999). Concept paper: the Palestinian refugee problem and the right of return. *Middle East Policy Council*, 6(3). Retrieved from <https://www.mepc.org/journal/concept-paper-palestinian-refugee-problem-and-right-return>
- Bauer, Y. (2013, February 7). Some comments on the Palestinian-Israeli conflict. Retrieved from <https://www.genocidescholars.org/blog/some-comments-palestinian-israeli-conflict>
- Brynen, R. (2018) Compensation for Palestinian Refugees: Law, politics and praxis. *Israel Law Review*, 51(1) 29-46
- Brynen, R. (2018) Compensation for Palestinian refugees: Law, politics and praxis. *Israel Law Review*, 51(1) pp. 29-46 doi: 10.1017/S0021223717000255
- Butt, G. (1995). *Life at the crossroads: a history of Gaza*. Nicosia, Cyprus: Rimal Publications.
- Committee on the Exercise of the Inalienable Rights of the Palestinian People, United Nations. (1990) The origins and evolution of the Palestine Problem 1917-1988, 34.
- Curtis, M. (2011, December 20). Palestinians: invented people. Retrieved from <https://besacenter.org/perspectives-papers/palestinians-invented-people/>
- Dana, S. (2016) The 1967 Naksa: The making of the new Middle East. Retrieved from <https://www.aljazeera.com/news/2016/06/1967-naksa-making-middle-east-160608073319516.html>
- Davis, U. (2004). *Apartheid Israel: Possibilities for the struggle within*. London, UK: Zed Books.
- Gardner, D. (2018, September 5) Trump's 'deal of the century' offers nothing good to Palestinians. Retrieved from <https://www.ft.com/content/40d77344-b04a-11e8-8d14-6f049d06439c>
- George, S. (2018, September 1) Trump administration cuts aid funding for Palestinian refugees. Retrieved from <https://www.independent.co.uk/news/world/americas/us-politics/us-cuts-funding-palestinian-refugees-un-relief-works-agency-west-bank-gaza-donald-trump-a8517641.html>

- Gurion, B. (1937, October 5). Letter to his son. Retrieved from <https://jewishvoiceforpeace.org/the-ben-gurion-letter/>
- Humaid, M. (2018, July 29) UNRWA job cuts in Gaza ‘a massacre for employees’. Retrieved from <https://www.aljazeera.com/news/2018/07/180729105810213.html>
- Karmi, G. (2011, January 24) Only Palestinian refugees can give up their right of return. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2011/jan/24/palestinian-refugees-right-return>
- Khalidi, W. (1984) *Before thier diaspora: a photographic history of the Palestinians 1876-1948*. Washington D.C.: Institute for Palestine Studies.
- Marteau, E. and Almohamadi, S. F. (2018, September 21) What does Trump’s UNRWA aid cut mean for Palestinians and the Middle East? Retrieved from <https://www.iiss.org/blogs/analysis/2018/09/trump-unrwa-aid-cut>
- Masalha, N. (1992) *Expulsion of the Palestinians: the concept of “transfer” in Zionist political thought*. Washington, DC: Institute of Palestine Studies.
- Masalha, N. (2003) *The politics of denial: Israel and Palestinian refugee problem*. London, UK: Pluto Press.
- Morris, B. (1999) *Righteous victims : a history of the Zionist-Arab conflict, 1881-1999*. New York, NY: Knopf.
- Pipes, D. (2016, December 31). This is the moment for an Israeli victory. Retrieved from <https://www.nationalreview.com/2016/12/israel-palestinian-conflict-israeli-victory-should-be-america-policy/>
- Qafisheh, M. (2007) *The international law foundations of Palestinian nationality* (Doctoral dissertation) Retrieved from <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2007/QafishehM/these.pdf>
- Rasgon, A. (2018, September 6) Shift to UNHCR criteria would strip refugee status from millions of Palestinians. Retrieved from <https://www.timesofisrael.com/shift-to-unhcr-criteria-would-strip-refugee-status-from-millions-of-palestinians/>
- Said, E. W.(2004) *From Oslo to Iraq and the Road Map*. New York: Pantheon Books.
- Statistic UNRWA (2019) *What we do*. Retrieved from <https://www.unrwa.org/what-we-do>
- UN General Assembly Resolution, 194 (III). *Palestine - Progress Report on the United Nations Mediator*, December 11 1948, available at: <https://www.refworld.org/docid/4fe2e5672.html>
- UN Security Council Resolution, 242. *Question of Palestine*, November 22 1967, available at: <https://unispal.un.org/unispal.nsf/0/7D35E1F729DF491C85256EE700686136>
- Wroughton, L, and Sawafta, A. (2018, August 31) U.S. halts funding to U.N. agency helping Palestinian refugees. Retrieved from <https://www.reuters.com/article/us-usa-palestinians-unrwa/u-s-halts-funding-to-u-n-agency-helping-palestinian-refugees-idUSKCN1LG2EY>



La educación compensatoria como medida para la población refugiada y migrante: evolución de resultados

Compensatory education as a measure for the refugee and migrant population: evolution of outcomes

María Julia Rubio Roldán*; **M^a José Vico Florido****; **M. Ángeles Pascual Sevillano*****

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25149

Recibido: **27 de junio de 2019**

Aceptado: **18 de septiembre de 2019**

*MARÍA JULIA RUBIO ROLDÁN: UNED **Datos de contacto:** E-mail: mjrubio@edu.uned.es

M^a JOSÉ VICO FLORIDO: Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad. Miembro del cuerpo de profesores de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Ha sido PSTS en institutos de secundaria, aulas de compensación educativa, equipos de atención temprana y equipos de orientación educativa y psicopedagógica. **Datos de contacto: E-mail: mariajosevico@gmail.com

***M. ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO: Catedrática de Escuela Universitaria. Universidad de Oviedo. **Datos de contacto:** E-mail: apascual@uniovi.es

Resumen

Este estudio explica las características esenciales de la organización de los programas de educación compensatoria tal como se aplican en un centro de la Comunidad de Madrid, así mismo expone la tipología de la educación compensatoria y se aproxima a los resultados que obtienen atendiendo a sus modalidades y a un análisis teórico específico. Una vez contextualizado el estudio, se expone el procedimiento y requisitos para participar en cada modalidad de programas de educación compensatoria según el ejercicio profesional habitual y se describe el perfil del alumnado susceptible de ser beneficiario de dichos programas atendiendo a la cobertura de necesidades de tipo lingüístico, curricular y tutorial. Se hace una mención específica a la relevante función de la familia en la educación compensatoria y a su papel crucial para alcanzar unos resultados satisfactorios. El estudio de caso que se presenta recoge los datos del curso escolar 2007-2008 al 2014-2015. Se trata de hacer un análisis inferencial a partir de los porcentajes de los datos recogidos en ocho cursos académicos consecutivos en tres modalidades determinadas de programas de educación compensatoria. Se incluye la realización de un análisis de las respuestas educativas y los resultados que se obtienen de las mismas dentro de una realidad concreta. Se analizan los datos de repetición de curso, promoción y titulación. Las conclusiones se relacionan con que el acceso a recursos compensatorios se asignan en todos los casos por deméritos académicos y sociales, pero nunca el origen tiene un valor determinante, sino que son otras circunstancias que hacen ostensiblemente desfavorable el contexto. Por ello es necesario compensar las desventajas sociales para garantizar la consecución de logros académicos en términos de equidad pese a que en los últimos años la inversión en recursos destinados a estos programas (especialmente lo relativo a la dotación del profesorado necesario) vaya en progresivo detrimento. La solución podría ser ajustar el enfoque bajo un prisma más acorde con los principios de inclusión.

Palabras clave: Educación compensatoria; inclusión; promoción de curso, equidad educativa, desventaja

Abstract

This research explains the essential characteristics of the organisation of compensatory education programmes as they are implemented in a centre in the Community of Madrid (Spain), It also presents the typology of compensatory education and approaches the results of the investments made in them according to their modalities and to a specific theoretical analysis. Once the study was contextualized, sets out the procedure and requirements for participating in each type of compensatory education programme according to the usual professional practice and describes the profile of pupils eligible for such programmes meeting the requirements of a linguistic nature, curriculum and tutorial. Specific mention is made of the important role of the family in compensatory education and its crucial role in achieving satisfactory results. The present case study includes data between the 2007-2008 school year and the 2014-2015 school year. It is a question of making an inferential analysis based on the percentages of the data collected in six consecutive academic years in three specific modalities of compensatory education programmes that include an analysis of the educational responses and the results obtained from them within a concrete reality. Data on repetition and promotion and qualification are analyzed. The conclusions revolve around the need to compensate for social disadvantages in order to ensure the achievement of academic achievements in terms of equity despite the fact that in recent years investment in resources for these programmes (especially with regard to the provision of the necessary staff) is progressively being undermined. The solution could focus on adjusting the approach to a prism more in line with the principles of inclusion.

Keywords: Compensatory education; inclusion; student promotion; equal education, disadvantaged

1. Introducción

El sistema educativo español se inspira en los principios de calidad educativa para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y características y en la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (LOE, 2006). En este sentido ya desde los años 70 se vienen desarrollando políticas educativas de carácter social que tratan de responder al principio de igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la educación, políticas que permiten mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes sin exclusiones, porque equidad y calidad se presentan ya como dos principios indisolubles. Se contempla la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (LOE, 2006). Por ello los destinatarios de tales medidas se seleccionan a partir de un informe que señala su desfase curricular y describe las situaciones adversas a su proceso de aprendizaje en las que vive el estudiante.

El conjunto de actuaciones que se llevan a cabo bajo el concepto de educación compensatoria tratan de ser un mecanismo corrector que equilibre las desigualdades de partida en la educación, compensándolas a través de una discriminación positiva.

Las finalidades de un programa específico de compensación de desigualdades se pueden concretar en las siguientes:

- Favorecer el desarrollo de las competencias básicas que permitan una adecuada inclusión social.
- Facilitar la integración del alumno/a en el sistema educativo, evitando el absentismo escolar y el abandono prematuro.
- Favorecer estrategias organizativas y curriculares promoviendo el desarrollo de aptitudes y actitudes positivas que potencien la educación intercultural, respetando las diferencias y compartiendo todos aquellos valores que los pueden enriquecer.
- A través de estas medidas se pretende posibilitar la atención específica del alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español, o con grave desfase curricular, apoyando la adquisición de las competencias curriculares y lingüísticas necesarias para su plena incorporación al sistema educativo.
- En este marco, los niños refugiados y migrantes responden al perfil de alumnado en situación de vulnerabilidad y susceptible a ser cubierto por los mismos principios de calidad y equidad educativa en las mismas condiciones, ya que en España la educación se oferta como un derecho fundamental e inalienable. La situación de migración difiere de la de refugio en el plano social y político, pero no en el plano educativo, ya que la dotación de recursos que se puedan ofertar en la escuela no depende de ello, sino de la vulnerabilidad y del desfase curricular.

El objetivo general del estudio consiste en analizarla realidad de un centro público de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en el que se analizan algunos datos relativos al programa de educación compensatoria, su promoción y repetición. Para ello

se parte del análisis del contexto del centro y se exponen las decisiones que se han ido adoptando para dar respuesta a los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad.

2. Marco teórico

2.1. Marco conceptual de la educación compensatoria

Existen muchas definiciones sobre el concepto de educación compensatoria, y como afirman Grañeras y otros (1997) es un término genérico e impreciso que conviene aclarar. Es necesario para ello partir de dos cuestiones importantes: la diversidad social y la dificultad escolar.

El sistema educativo establece unos fines y objetivos que han de ser alcanzados por toda la población, sin embargo las características que diferencian los grupos sociales condicionan en buena medida su capacidad de adaptación a un sistema que se rige por unos valores y pautas de conducta que no coincide con los suyos (Grañeras y otros, 1997). Las dificultades escolares, el fracaso y el abandono que presentan los alumnos que provienen de estos grupos sociales no se explican por deficiencias individuales, sino por su pertenencia a colectivos de desventaja social. Este es un planteamiento de «desigualdad en las posibilidades de éxito escolar en función del origen social» que ha sido ya verificado (Monarca, 2017).

Una de las definiciones más sencillas pero que nos parece más ajustada sobre el término educación compensatoria es la ofrecida por Navarro (2002) quien define este concepto como la forma de resolver a nivel práctico la desventaja sociocultural de partida de algunos alumnos.

La educación compensatoria, por tanto, se configura como un programa con un abanico de medidas destinadas a garantizar «el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de migrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas». El perfil del alumno refugiado que es escolarizado en un centro tiene un punto de partida, de desventaja por numerosos factores de índole diversa (social, psicológica, académica, emocional, etc.) que debe ser analizado individualmente (Martínez-Novillo, 2017). La individualidad de cada caso hace que cada programa deba concretarse con objetivos diferentes, a saber: evitar el desfase curricular, promover la inserción educativa y/o social y/o familiar, combatir una escolarización irregular, favorecer las destrezas del idioma de la población de acogida, etc. La educación compensatoria, por tanto, incluye todo tipo de perfiles, sean refugiados, acogidos, migrantes o no, dado que el factor determinante es el acceso al sistema educativo y su promoción en el mismo, entendiendo la promoción como el principal indicador de la consecución de los objetivos educativos establecidos.

2.2. Destinatarios de las actuaciones de compensación de desigualdades

Las actuaciones de compensación de desigualdades se dirigen al siguiente alumnado:

- a) Alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a situaciones de desventaja socioeducativa que afectan a la historia escolar.
- b) Alumnado que presenta necesidades educativas por reunir simultáneamente los dos requisitos que se señalan a continuación:

- Pertener a familias o entornos en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, con dificultades respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- Presentar un desfase curricular de dos o más cursos

Son alumnos que presentan — *dificultades de inserción educativa, — necesidad de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, — escolarización irregular, — alumnado inmigrante y refugiado con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza — y dificultades sociales añadidas.*

En España, la presencia del alumnado extranjero ha ido descendiendo en los últimos años como consecuencia de la crisis económica. Los años en los que se realiza el presente estudio, (82007 a 2015) se observa una moderada reducción de un punto porcentual (Gráfico 1).

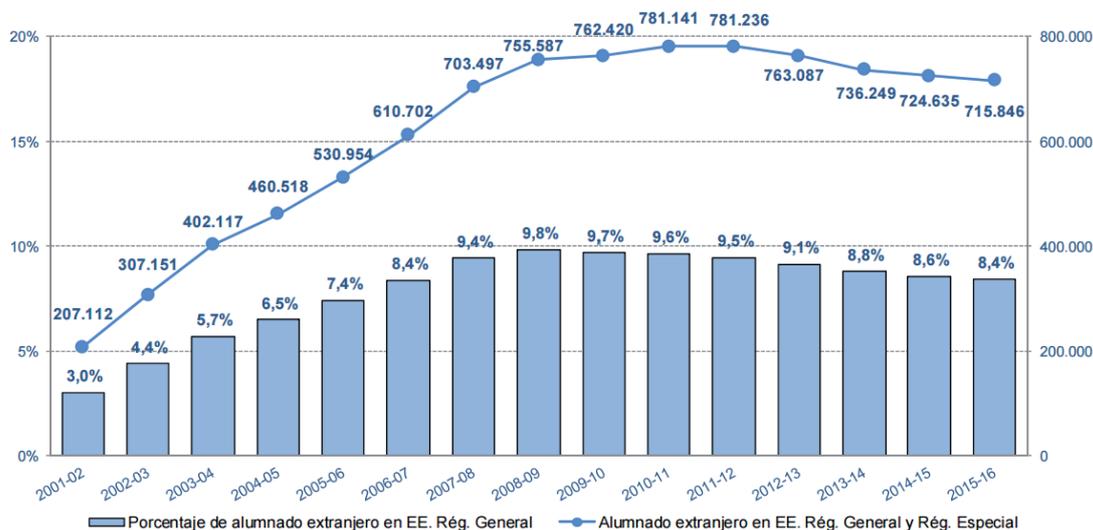


Gráfico 1. evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitario y de Régimen Especial. Curso 2015-16. Tomado de MECD avance preliminar

En cuanto a la nacionalidad de origen, destaca el alumnado procedente de Europa, 33,4 %, junto con el de África, 30,9 %, por encima del procedente de América Central y del Sur, 25,1 %, que en el pasado venía siendo mayoritario. Por países, el alumnado más numeroso corresponde al originario de Marruecos (174.785), que aumenta en 957 alumnos, Rumanía (102.918; +2.761), Ecuador (37.463; -7.113), China (36.000; +2.141) y Bolivia (23.883; -2.070).

A la vista de estos datos, podemos observar el carácter multicultural de las aulas y los continuos cambios que son necesarios acometer, para poder dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos extranjeros.

La dinámica habitual de la vida académica en los institutos de educación secundaria, nos permite identificar algunas de las características generales de los alumnos destinatarios que se combinan en los alumnos susceptibles de intervención compensatoria, entre las cuales destacamos las siguientes:

- Familias con bajos ingresos económicos, en situación de desempleo, con trabajos temporales y precariedad laboral.
- Familias con bajo nivel académico y pocas aspiraciones personales, y en las que muchas ocasiones, no se asume la responsabilidad de educar a los hijos ni de hacerles el seguimiento académico correspondiente por diversas dificultades para asegurar el sostenimiento económico familiar.
- Familias desestructuradas y con grandes carencias afectivas.
- Familias que no consideran la educación como una inversión útil y necesaria.
- Familias con desconocimiento de idioma.
- Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español.
- Alumnos con desventaja ligada a cuestiones culturales, de raza o incluso sexo.
- Alumnos absentistas
- Alumnos con dificultades académicas, etc.

2.3. Normativa que regula la educación compensatoria

En nuestro país el término educación compensatoria comienza a aparecer en la década de los setenta y se implanta en España, con carácter oficial, a raíz del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, entendiéndose la educación compensatoria como “*atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece*”. Desde entonces, la evolución del Programa de Educación Compensatoria hasta la reformulación que hace la LOE (2006) del principio de compensación educativa transcurre desde el modelo tecnológico por programas, que deriva en el «etiquetado del alumnado» y asignación de «cupos especialistas» hasta la extensión de medidas de apoyo orientadas a la promoción de la equidad en los procesos educativos (Manzanares y Manzano, 2012).

Las medidas de la educación compensatoria actual, quedan claramente diferenciadas de otras medidas de atención a la diversidad. En la Loe (2006) se destina el Capítulo II a la *Compensación de las desigualdades en educación* y los artículos 80, 81, 82 y 83 son los que dan contenido a este capítulo que comienza definiendo el grupo objeto de estas acciones compensatorias:

«Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello».

En el Art. 80.2. se destaca el compromiso de las administraciones en términos de reforzar «la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole». Es necesario señalar que las mayores concreciones de este artículo orgánico se realizan

sobre el entorno rural en particular (Art. 82), el cual no es objeto de este estudio.

En cuanto a las medidas que expone, delega en las comunidades autónomas la concreción del compromiso adquirido y solo detalla en el Art. 83 que habrán de dotarse de becas para compensar las desigualdades.

Esto podría llevar a inferir que para la ley orgánica vigente, la educación compensatoria se circunscribe principal, pero no exclusivamente, al entorno rural, y que el sistema de becas es una medida relevante para paliar la desventaja que supone.

En nuestro país el término educación compensatoria comienza a aparecer en la década de los setenta y se implanta en España, con carácter oficial, a raíz del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril entendiéndose la educación compensatoria como “*atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece*”. Desde entonces, en las sucesivas leyes educativas que ha tenido España, se ha mantenido este concepto y se han establecido medidas, programas y recursos para poder atender el hecho de las desigualdades educativas derivadas del contexto socio-cultural y económico. La evolución desde la puesta en marcha del Programa de Educación Compensatoria (Real Decreto 1.174/83 de 27 de abril) hasta la reformulación que hace la LOE (2006) del principio de compensación educativa es clara y transcurre desde el modelo tecnológico por programas que deriva en el «etiquetado del alumnado» y asignación de «cupos especialistas» hasta la extensión de medidas de apoyo orientadas a la promoción de la equidad en los procesos educativos (A. Manzanares y Manzano, 2012).

En este marco normativo, la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid promulga la Resolución de 21 de junio de 2006, por la que se dictan las instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Se señala como destinatarios de las medidas el alumnado escolarizado en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria que se encuentre en situación de desventaja socio-educativa por su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos y presente desfase escolar significativo, de dos o más cursos de diferencia, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una escolarización irregular. En esta definición caben numerosos perfiles de alumnos donde el origen es relevante, pero no así las causas de la movilidad. Todo estudiante tiene derecho a la educación y se habilitan las medidas necesarias para atender sus necesidades independientemente de si su condición es de refugiado o de asilado.

Los centros docentes que imparten las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria que desarrollan actuaciones de compensación educativa cuentan con los siguientes recursos complementarios (Capítulo III. Orden de 22 de julio de 1999):

- Maestros de apoyo: 1 por cada 25 alumnos con necesidades de compensación educativa hasta un máximo de 2 por ciclo, en el caso de Educación Secundaria este profesor se incorpora a los departamentos de orientación. También se incorpora un Profesor Técnico de formación profesional de servicios a la comunidad (PTSC). Cuando el número de alumnos sea inferior a esta cifra se adscribirá un profesor de apoyo itinerante compartido con otro centro preferentemente de la misma localidad y características similares.

- Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI): Para la atención al alumnado con desconocimiento del español.
- Los centros con más de un 25 % de alumnos con necesidad de apoyo educativo serán considerados centro «centro de actuación preferente». Esto implica que un miembro del equipo de orientación y psicopedagógico visitará el centro de Educación Primaria de 1 a 3 días a la semana.
- Centros Rurales Agrupados: Recibirán un maestro de apoyo por cada 15 alumnos con necesidades de compensación educativa.
- Dotación económica para gastos de funcionamiento del programa.

El Plan anual de compensación educativa, forma parte de la Programación general anual del centro y recoge los siguientes aspectos:

- Programación didáctica que incluya: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación.
- Procedimientos de información a las familias.
- Modelos organizativos adoptados para la atención del alumnado con necesidades de compensación.
- Programación anual del aula de compensación en su caso.
- Actuaciones de compensación interna.
- Actuaciones de compensación externa.

La determinación de las necesidades (Orden 3622/2014 de 3 de diciembre de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad de Madrid) de compensación educativa se lleva a cabo mediante la evaluación inicial individualizada en el que consta el nivel de competencia curricular, los datos relativos al proceso de escolarización y al contexto socio-familiar. Es en este documento donde puede constar si es o no alumno refugiado a modo de elementos propios de la historia de vida del alumno, pero nunca queda asociado al tipo de recurso asignado. Esta evaluación es realizada por el profesor tutor con la colaboración del profesorado de apoyo de compensación y el resto del equipo docente, bajo el asesoramiento correspondiente del orientador del centro. Una vez realizada la evaluación, se determinan los refuerzos y las adaptaciones que son necesarias.

La inclusión del alumno en el programa de compensación educativa está sujeta a revisión continua a lo largo de todo el nivel y al inicio de cada curso escolar.

La organización flexible del centro en el plan anual de compensación educativa establece las siguientes modalidades de apoyo, cuya concreción en las dos etapas recogemos en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Modelos organizativos del programa de compensación educativa

| Modelo organizativo | Educación Primaria | Educación Secundaria |
|--|---|---|
| Apoyo en grupo ordinario (Tipo A) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se produce dentro del aula. ✓ Participa el profesor de la asignatura y el profesor de apoyo para ayudar esencialmente a los alumnos de compensatoria. ✓ Modelo preferente por ser el más inclusivo. | |
| Grupos de Apoyo (Tipo B) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para trabajar la lengua vehicular o las materias instrumentales. ✓ Máximo 15h a la semana en horas no coincidentes con Educación Física, Artes Plásticas, Religión, Música, Tecnología... ✓ Máximo 12 alumnos por grupo | |
| Aula de enlace ¹ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alumnos de 3^o a 6^a curso que se escolaricen por primera vez, con desconocimiento del español o con graves carencias de los conocimientos básicos. ✓ Tiene instrucciones propias | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alumnos que se escolaricen por primera vez, con desconocimiento del español o con graves carencias de los conocimientos básicos. ✓ Tiene instrucciones propias |
| Grupo Específico de Compensación Educativa | -- | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alumnos con dificultades de adaptación en el aula, muestras de desmotivación y abandono. ✓ Alumnos de menos de 16 años. ✓ Se implanta para grupos de 1^o y 2^o ESO ✓ Requiere informe de Inspección y de la Dirección de Área Territorial. ✓ El proceso de aprendizaje se organizará a través de adaptaciones curriculares significativas de grupo y los contenidos se organizarán en torno a los ámbitos científico-matemático y lingüístico-social. El resto del horario semanal será cursado por el alumno en su grupo de referencia. ✓ Grupos de entre 10 y 15 alumnos |
| Grupo específico Singular | -- | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para alumnos de 1^o y 2^o ESO que muestran inadaptación, escasas habilidades sociales y absentismo contrastado por Servicios Sociales. |
| Aula de Compensación Educativa (Tipo D) | -- | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para alumnos de 15 años o excepcionalmente de 14 años. ✓ Grave riesgo de abandono y sin posibilidades de alcanzar los objetivos y competencias de la ESO. ✓ Máximo 15 alumnos por grupo. |

¹ En otras comunidades autónomas pueden recibir otra designación como por ejemplo en Castilla y León, donde se denominan Aulas ALISO (Aulas de adaptación lingüística y social).

2.4. Criterios que orientan la escolarización

Se ha de recabar información a través de diferentes medios que permitan identificar el punto de partida del alumno, (situación de escolarización previa y las competencias que tiene adquiridas), a partir del cual se diseña el programa específico que le permitirá alcanzar los logros establecidos desde el centro educativo, acordes con su nivel de desarrollo. Orientar la escolarización no solo implica asesorar al alumno y a su familia, sino también al colectivo docente que va a trabajar con el alumno. Alguno de los elementos que es necesario tener presente son:

- Tiempo transcurrido entre la llegada y la escolarización del alumnado.
- Nivel de competencia lingüística.
- Resultados de las evaluaciones.
- Participación en actividades complementarias y extraescolares.
- Participación de los padres en las actividades de la escuela.
- Clima relacional de la escuela.
- Se escolariza en tiempo ordinario o extraordinario

Con esta información y otros datos relevantes, se procede a seleccionar el centro escolar más indicado para cada estudiante. Como criterios básicos según la normativa vigente, se consideran de funcionamiento esencial, los siguientes criterios:

- Que todos los alumnos entre 6 y 16 años deben estar escolarizados, para lo cual los centros sostenidos con fondos públicos deben asumir la escolarización de aquellos estudiantes que los servicios de inspección al efecto les asignen.
- Que haya proximidad entre el domicilio del alumno y su centro escolar.
- Que en el centro haya alumnado de referentes culturales semejantes, siempre que no que se configuren como grupos aislados (gueto) ya que si bien favorece la sensación de comodidad en el entorno de acogida, en contextos masificados de inmigración se pueden desencadenar situaciones sociales poco ventajosas para la integración del alumno migrante y para la convivencia.
- Que el alumnado se matricule en el centro de su entorno que mejores recursos tenga, acordes con las necesidades identificadas.
- Que los recursos educativos extraordinarios necesarios se sostengan el tiempo necesario para favorecer la integración deseada.
- Que las situaciones socio-familiares desfavorecidas sean tratadas en términos de igualdad en relación con la población de acogida, dado que pueden producirse tanto si el alumno es migrante como si no lo es.

2.5. Necesidades educativas sobre las que interviene

En el caso del alumnado migrante, las necesidades educativas que suelen presentar son:

2.5.1. Atención a las necesidades lingüísticas

La falta de dominio del código lingüístico, de la lengua vehicular tanto en su uso oral como en su uso escrito.

La lengua constituye el medio fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales, para la integración social y para el aprendizaje. Aprender a dominar una lengua puede requerir mucho tiempo que el estudiante no tiene porque para poder ser exitoso en el sistema educativo tiene que evitar las repeticiones y alcanzar los logros en unos tiempos marcados.

2.5.2. Atención a las necesidades curriculares

El alumno migrante llega en unas circunstancias tales que no garantizan los conocimientos anteriores necesarios para poder seguir con éxito su escolarización. Por ello en general el alumno encuentra dos tipos de dificultades:

- Dificultades en la adquisición de conocimientos ligados a la historia y al patrimonio cultural propio de la zona de acogida.
- Adquisición de habilidades instrumentales que le permitan, de una parte alcanzar al menos los requisitos mínimos establecidos, y por otro lado, posibilitar la adquisición de subsiguientes aprendizajes más complejos.

Para lograr superar este tipo de necesidades es necesario detectar la intensidad y tipo de necesidades que se presentan, para considerar si es preciso realizar adaptaciones curriculares.

2.6. Tipos de actuaciones a contemplar en la compensación educativa

Las actuaciones que contempla el plan de compensación educativa se encuentran principalmente relacionadas con las políticas y prácticas educativas. Algunas de estas actuaciones son:

- Programas de absentismo escolar. Acciones de control y seguimiento de absentismo escolar.
- Plan de acogida a las familias extranjeras migrantes.
- Apoyo en la adquisición de recursos materiales para el alumnado migrante y refugiado.
- Programa de actuaciones escolares compensadoras para el alumnado con necesidades específicas. Apoyo en las áreas instrumentales.
- Programa para desarrollar actitudes interculturales en todo el alumnado.
- Plan de optimización de los recursos materiales. Elaboración de materiales didácticos.

- Programas de actividades extraescolares compensadoras.
- Plan de formación del profesorado de Compensación Educativa.
- Actuaciones interinstitucionales.
- Atención sociofamiliar.
- Ayudas al transporte, comedor, libros...
- Atención educativa domiciliaria.
- Atención Educativa a la población escolar de familias temporeras e itinerantes.
- Información sobre los procesos administrativos.
- Becas y ayudas para la adquisición de material didáctico, comedor o actividades extraescolares.

2.7. La familia del alumno de educación compensatoria

La colaboración familia-escuela y escuela-familia debe ser multidireccional. Las familias migrantes reúnen una serie de variables que podrían trastocar los resultados de Coleman (1966) ya que como indica Cárdenas (2011) se produce la separación de los miembros nucleares, los contextos de acogida son sustancialmente diferentes, se experimentan sensaciones de inseguridad en la vivienda o en la seguridad que afianzan la vulnerabilidad social; todos ellos son aspectos básicos para garantizar un entorno equilibrado y emocionalmente apacible.

La participación en la escuela se considera activa cuando se realiza desde cuatro dimensiones (González, 2010):

- Dar y recibir información: ya sea a través de comunicaciones habituales con el tutor como por otros medios.
- Dar y recibir opiniones: como en la participación del AMPA o en el Consejo Escolar.
- Tomar decisiones: Que permita mejorar la función de la escuela y su repercusión en los alumnos.
- Realización de tareas: ya sean didácticas como complementarias.

La participación de las familias de los alumnos migrantes, por razones generalmente vinculadas al trabajo de los padres, es menor que la de los padres de los alumnos autóctonos (Henaó-Agudelo, *et al.*, 2016; Casado, 2015). Pese a ser una participación baja en general, la mayor incidencia se produce en las reuniones informativas siendo muy minoritaria en todas las demás.

Las indagaciones apuntan a que puede haber una falta de conocimiento del sistema de participación de la familia en el país de acogida y que por ello se puede tender a no implicarse. Así mismo y tal y como afirman algunos autores como Santos, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004), aunque tiende a hacerse público que las tareas son compartidas, los

hechos ponen de manifiesto que la responsabilidad de las tareas educativas recae esencialmente en la madre.

3. Objetivos

Los objetivos de este estudio de caso sobre la educación compensatoria se centran en el análisis de las respuestas educativas que desde la organización de los centros escolares se ofrece al alumnado en situación de desventaja sociocultural. Este análisis se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar la normativa que regula la educación compensatoria a nivel nacional y en la Comunidad de Madrid.
2. Identificar las principales medidas de atención educativa compensatoria.
3. Señalar los principios rectores y rasgos definitorios la compensación educativa.
4. Analizar cómo se ha llevado a cabo el programa de compensación educativa a través de un caso específico de un centro educativo de Educación Secundaria y en una trayectoria desde 2007 hasta 2014.

4. Metodología

Para llevar a cabo este análisis se realizará un proceso de construcción reflexiva sobre la práctica. Una vez establecida la conceptualización y la normativa existente en materia de compensación educativa, llegaremos a una concreción de aplicaciones en un centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria.

Para proceder con el estudio, se ha accedido al histórico de dicho centro para extraer los datos que se presentan con el fin de presentar un marco de discusión sobre lo que las medidas de educación compensatoria ofrecen y el grado de atención establecido sobre la atención a la diversidad de los alumnos que lo precisan por razón de origen.

El caso que se presenta corresponde a un centro público de Educación Secundaria Obligatoria de un entorno urbano de más de 160.000 habitantes que pertenece a un área de influencia industrial relevante. Dicho centro escolariza anualmente a 600 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. El contexto no es especialmente desfavorecido ni particularmente privilegiado y la convivencia es estable y consolidada entre la población migrante y la autóctona.

Los alumnos reúnen los requisitos establecidos por la normativa y reciben los apoyos estipulados en la misma, tal como queda descrito en la tabla 1 para los modelos organizativos tipo A, B y D.

Los datos se toman en un intervalo de tiempo que comienza en el curso escolar 2007-2008 y terminan en el curso 2014-2015. Esto constituye un periodo de 8 años consecutivos que puede permitir observar tendencias y realizar inferencias.

5. Resultados

A partir de las diferentes modalidades organizativas de la compensación educativa hemos analizado en un centro de caso único, 3 parámetros en tres de las modalidades organizativas de la compensación educativa tal como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2.

Parámetros y modalidades organizativas del programa de compensación educativa

| Parámetros | Modalidades organizativas |
|---|---|
| 1. Porcentaje de población española matriculada. | • Modalidad tipo A. Apoyo en grupo ordinario. |
| 2. Porcentaje de repeticiones, independientemente del origen. | • Modalidad tipo B. Grupo específico de compensación educativa. |
| 3. Porcentaje de promoción y/o titulación. | • Modalidad tipo D. Aulas de compensación educativa (ACE). |

En relación al parámetro porcentaje de alumnos de educación compensatoria que son españoles por modalidad y año escolar encontramos los siguientes datos:

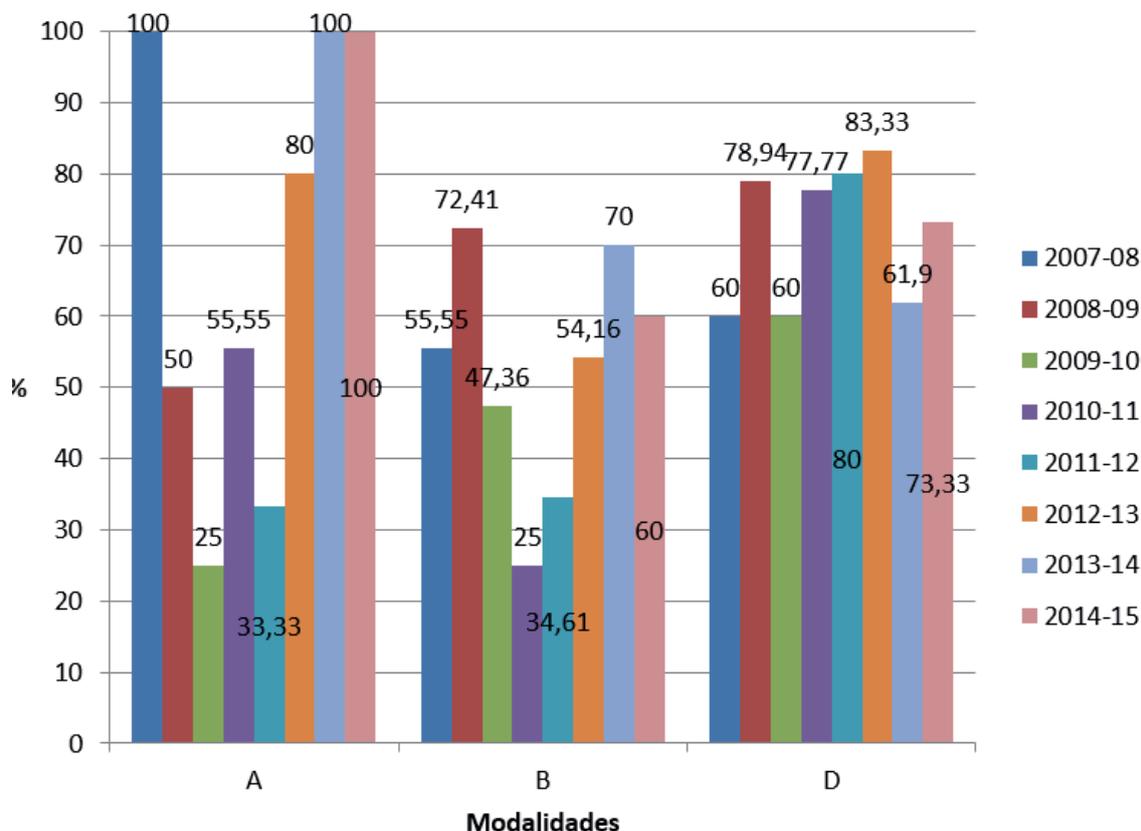


Figura 1. Porcentaje de alumnos de educación compensatoria que son españoles por modalidad y curso.

En la modalidad A (Apoyo en el aula ordinaria) la nacionalidad de procedencia de los alumnos que se acogen al plan de educación compensatoria varía en los diferentes cursos académicos. En los cursos académicos (2007-2008, 2013-2014 y 2014-2015), el 100 % de los alumnos son de nacionalidad española. Sin embargo en los cursos 2009-2010 y 2011-2012 fundamentalmente es alumnado extranjero.

En la modalidad B (grupo específico de compensación educativa) se aprecia una mayor heterogeneidad. Solo en los cursos 2009-2010 a 2011-2012 hay una mayor participación en el programa de alumnado extranjero.

En la modalidad D (Aula de compensación educativa) hay un mayor porcentaje de alumnado español por encima del 60 % durante todos los cursos escolares objeto de análisis.

A la luz de los datos observados y de la práctica diaria, es preciso señalar que no es posible asegurar que el 100 % de estos alumnos tengan progenitores de nacionalidad española, para estudiar esta información, serían precisos análisis ulteriores dado que datos estadísticos confirman que la inmigración en España comienza mucho antes del curso 07-08, que es el primero de nuestra serie. Además a lo largo de estos años analizados conviene indicar que coincide con el comienzo de una crisis económica en España y el consiguiente inicio de movimientos migratorios de retorno.

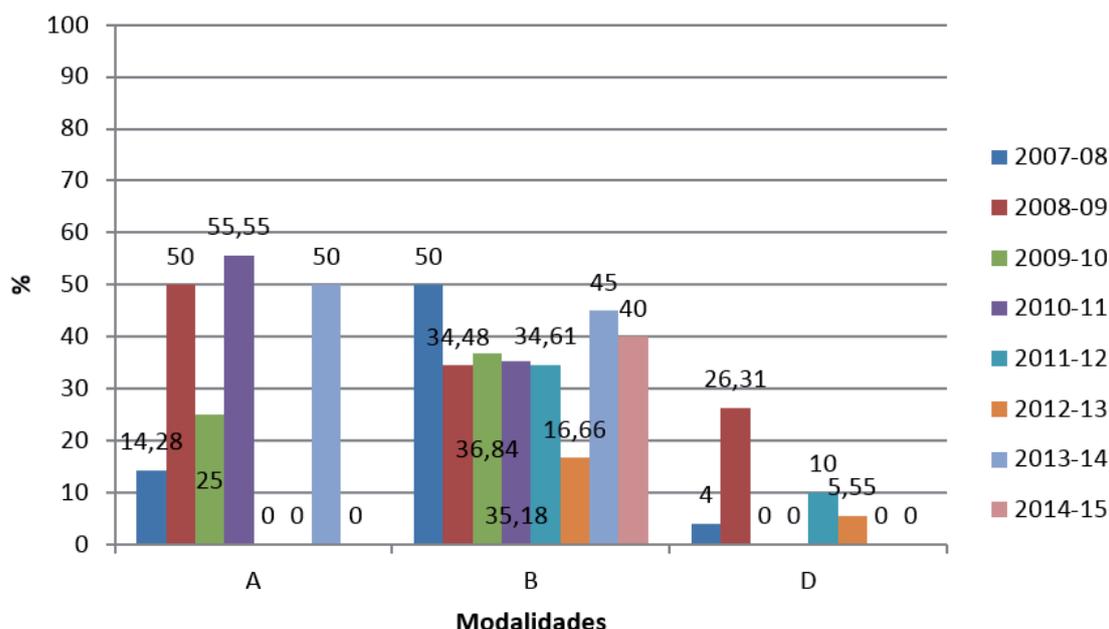


Figura 2. Porcentaje de alumnos de educación compensatoria que repiten curso por modalidad y curso.

En cuanto a las condiciones de titulación y promoción en la ESO son muy diversas. Un alumno puede promocionar por lo que se denomina «imperativo legal» al haber agotado las repeticiones o puede promocionar por haber superado los objetivos correspondientes. Los datos que presentamos agrupan tres tipos de alumnado, los que promocionan por haber superado los objetivos correspondientes, alumnado que promociona por criterio de edad y alumnado que no titula pero que por la edad, se incorporan a la formación profesional básica o bien al mercado laboral.

Entre los estudiantes que siguen la la modalidad A se aprecia una gran heterogeneidad cuyo análisis exige el conocimiento de otras variables de las que no disponemos.

En la modalidad B, la media (66.92) de los alumnos que promocionan entre 2007 y 2014 es más homogénea. En la modalidad D es necesario considerar que el criterio de promoción es alcanzar la edad de 16 años. A partir de ahí, estos alumnos se incorporan a la formación profesional básica o bien al mercado laboral.

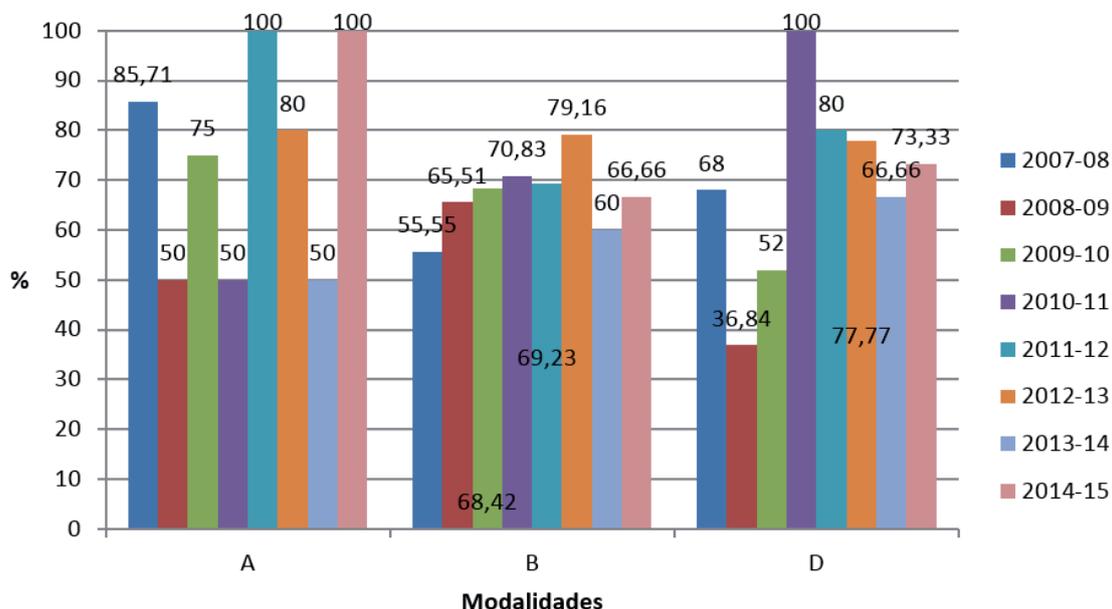


Figura 3. Porcentaje de alumnos de educación compensatoria que promocionan y/o titulan por modalidad y curso.

6. Discusión

La respuesta al principio de igualdad de oportunidades ha sido ofrecida en nuestro sistema educativo, a través del plan de compensación de desigualdades que ha tenido desigual desarrollo en las diferentes comunidades autónomas.

La medida de educación compensatoria afecta por igual a todos los alumnos pues tiene como objetivo compensar las desigualdades socioculturales y de contexto y no atiende de forma específica al alumnado migrante. Sin embargo, muchos de los estudiantes que reciben esta medida son extranjeros y los centros educativos introducen entre sus actuaciones estrategias dirigidas a las necesidades que este alumnado suele presentar, así en el caso analizado encontramos que en la modalidad de apoyo en el aula ordinaria el 30 % del alumnado a lo largo de estos 8 años es extranjero y porcentaje similar observamos en la modalidad de aula de compensación educativa. Sin embargo, el porcentaje de alumnado extranjero en la modalidad de grupo de apoyo llega al 48 % como media de todos los cursos académicos analizados. En este sentido, se ha comprobado en otros estudios (Goenechea e Iglesias, 2016) cómo algunas de las estrategias habilitadas para el alumnado migrante, como puede ser el apoyo lingüístico de la lengua vehicular requiere el agrupamiento de este de este alumnado para la actuación organizada del especialista.

Por otra parte se ha comprobado a partir de los porcentajes de promoción y titulación que el alumnado que acude a los programas de educación compensatoria consigue promocionar y/o titular, especialmente aquel alumnado que acude a la modalidad de apoyo en grupo ordinario y la modalidad de aula de compensación educativa. Este hecho

corroborar los resultados del análisis de Pedró (2012) desde la Sección de políticas educativas y desarrollo docente de la UNESCO en relación a las políticas de apoyo y refuerzo a nivel internacional con el objetivo de mejorar los resultados de los alumnos en desventaja y por ende el rendimiento global del conjunto del sistema.

7. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten extraer las siguientes conclusiones en relación a los programas de educación compensatoria:

- El programa de educación compensatoria tiene como finalidad real ofertar a todas las personas una educación de calidad independientemente de su condición étnica, cultural y/o social, de tal manera que aquellas personas que presentan una situación social desfavorecida se vean apoyadas con medidas que permitieran un acceso igualitario al sistema educativo, «compensando» las diferentes situaciones que pudieran producir «desventaja socioeducativa».
- No se aprecian diferencias entre el uso de recursos educativos para paliar las situaciones de desventaja en función del origen de los estudiantes. Resulta indistinto que sean migrantes, refugiados o autóctonos. Los datos de origen quedan diluidos sin ser relevantes en el proceso educativo. La clave es el contexto desfavorable, que puede serlo por muy diversas razones.
- No existen tendencias apreciables que vinculen la nacionalidad con los resultados académicos en el uso de los recursos de educación compensatoria, lo que demuestra una tendencia inclusiva dominante.
- Los recursos necesarios para hacer frente y dar respuesta educativa a los alumnos que presentan unas condiciones que favorecen la exclusión del sistema educativo y se someten al régimen que la Unidad de Programas Educativos de la Consejería de Educación estime ya que es la responsable de la asignación de recursos.

8. Referencias bibliográficas

Consejo de la Unión Europea (2011). Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. Bruselas: Consejo de la Unión Europea.

Goenechea, C. e Iglesias, C. (2016). Aportaciones del programa ATAL a los centros educativos desde el punto de vista intercultural. *Revista Educación y Comunicación*, 12, 88-104.

González, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2(2), 105-116. <http://hdl.handle.net/10272/11326>

- Grañeras, M. *et al.* (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en educación en España*. Madrid. CIDE.
- Henaó, C., Lalueza, J. L., y Tenorio, M. C. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas a Barcelona: ¿Qué cambia y qué permanece? *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 14(1) pp. 603-615. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxy.uned.es/docview/1813199636/fulltextPDF/7D3A21AD540F4BF3PQ/1?accountid=14609>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE 04/07/1985)
- Ley 8/1995 de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE 21 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE 04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10 de diciembre de 2013).
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (BOE 4 de octubre de 1990).
- Manzanares, A. y Manzano, N. (2012). Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 14-20.
- MECD. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2015-16. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2015-2016/NotRes1516.pdf>
- Navarro, J. (2002). *La Compensación Educativa: Marco, realidad y perspectivas*. Consejería de Educación y Cultura de Murcia.
- Martínez-Novillo, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- Monarca, H. (2017). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares. *MAGIS. Revista Internacional de investigación en Educación*, 10 (20), 69-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ppa>.
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. BOE de 28 de julio de 1999.
- Orden 3622/2014 de 3 de diciembre de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 22-45. <http://orcid.org/0000-0001-7749-0878> Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril sobre educación compensatoria. BOE de 11 de mayo de 1983.

Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio por el que se regula el sistema de beca y otras ayudas al estudio de carácter personalizado. BOE de 27 de agosto de 1983.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en Educación. BOE 62/96 de 12 de marzo de 1996

Resolución de 21 de julio de 2006 de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. (BOCM 192 pág. 25 y ss. del 14 de agosto de 2006)

Santos, M. A, Esteve, J. M., Ruiz, C. y Lorenzo, M. M. (2004): Familia, educación y flujos migratorios. En J.M. Touriñan, y M. Santos (Eds.). *Familia, educación y sociedad civil*. (203-280). Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.

9



El impacto del estrés por aculturación sobre la sintomatología de los adolescentes migrantes en Arica y Antofagasta, Chile

Acculturative stress impact and symptomatology on migrant's adolescents at Arica and Antofagasta, Chile

Iciar Villacieros*

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25107

Recibido: **24 de junio de 2019**

Aceptado: **5 de septiembre de 2019**

* ICIAR VILLACIEROS: Desde un prisma académico y formativo destaca su licenciatura en Psicología por la Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, doctorándose en dicha disciplina en la misma Universidad, en la especialidad de migraciones internacionales. Adicionalmente, cuenta con el estudio y superación de dos másteres tanto en Terapia Familiar y de pareja (por la Universidad Complutense de Madrid) , y en Drogodependencias (por la Universidad Deusto, Bilbao). Tiene experiencia docente en el ámbito universitario. Desde una vertiente profesional, destaca su labor como Psicóloga clínica, con amplia experiencia de intervención con población en ámbitos de exclusión y clínico: migraciones, adicciones, violencia de género, trastornos de la alimentación... Es, asimismo, y ejerce como Terapeuta familiar sistémica y de pareja, teniendo amplia experiencia con familias con adolescentes en riesgo y problemas de pareja, afectividad, sexualidad. Cuenta con abundante experiencia en dirección de equipos en ámbitos de psicología social y comunitaria. **Datos de contacto:** E-mail: ivillacieros@gmail.com

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el estrés por aculturación y la sintomatología en los adolescentes migrantes procedentes de Perú, Bolivia y Colombia asentados en Chile. La muestra final se compuso de 146 participantes de 11 a 17 años ($M=13.77$, $DT=2.01$). De ellos un 47.9% ($N=70$) son varones y 52.1% ($N=76$) son mujeres asentados en las ciudades Arica y Antofagasta (Chile). Los resultados muestran relaciones estadísticamente significativas entre las dos escalas ($r=.488$, $p<.01$). Destacan las relaciones entre las dimensiones de síntomas internos y discriminación ($r=.461$, $p<.01$) y síntomas internos y añoranza y nostalgia del país de origen ($r=.402$, $p<.01$). Los síntomas externos correlacionaron con sentir la familia rota ($r=.381$, $p<.01$). La sintomatología interna fue la dimensión con mayor relación con la escala total de estrés ($r=.477$, $p<.01$). Por último, se discuten la utilidad de los resultados, sus limitaciones y aplicaciones.

Palabras clave: Migraciones; adolescentes; estrés por aculturación; sintomatología

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between acculturation stress and symptomatology in migrant adolescents from Peru, Bolivia and Colombia living in Chile. The final sample consisted of 146 participants between the ages of 11 and 17 ($M=13.77$, $DT=2.01$). Of these, 47.9% ($N=70$) are men and 52.1% ($N=76$) are women settled in Arica and Antofagasta (Chile). The results show statistically significant relationships between the two scales ($r=.488$, $p<.01$). The relationships between internal symptoms and discrimination ($r=.461$, $p<.01$) and internal symptoms and longing and nostalgia for the country of origin ($r=.402$, $p<.01$) stand out. External symptoms correlated with feeling family broken ($r=.381$, $p<.01$). Internal symptomatology was the dimension with the greatest relationship to the total stress scale ($r=.477$, $p<.01$). Finally, the usefulness of the results, their limitations and applications are discussed.

Keywords: Migrations; adolescents; acculturative stress; symptomatology

1. Introducción

El número de migrantes internacionales ha aumentado exponencialmente en los últimos años, llegando, en 2017, a 258 millones en todo el mundo. De ellos, 36,1 millones fueron niños (Naciones Unidas, 2019). La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006) define las migraciones internacionales como «los movimientos de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera» (p.40). Esta definición incluye todos los migrantes que salen de su país en dirección a otro, independientemente de su condición legal.

Por otro lado, a finales de 2017, el Alto Comisionado para las Naciones Unidas (ACNUR, 2018) contabilizaba 68,5 millones de personas desplazadas forzosamente en todo el mundo, cifra que incluye refugiados, solicitantes de asilo, desplazados internos y apátridas.

Según la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y su Protocolo de Nueva York en 1967, en el Artículo 1A(2) (OIM, 2006) define a un refugiado como cualquier persona que:

«debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección del país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él» (p.42).

En cambio, el término migrante económico se reserva para toda «persona que habiendo dejado su lugar de residencia o domicilio habitual busca mejorar su nivel de vida, en un país distinto al de origen» (p.42).

Los patrones migratorios son procesos complejos en constante cambio, por lo que estos datos pueden variar de año en año. La muestra de este estudio corresponde a lo que ACNUR (2010) ha definido como movimientos migratorios mixtos, siendo estos «donde los refugiados recurren a las mismas rutas y medios que los migrantes, enfrentando también los mismos peligros, y viajando con personas que han decidido abandonar sus países por motivos que no están relacionados con necesidades de protección internacional» (ACNUR, 2010, para.2). Probablemente uno de los mayores desafíos de las Américas en este momento.

2. El contexto de las migraciones en América del Sur

Desde el año 2014, cuando se realiza este estudio, en América Latina, se observa un agotamiento de la migración transoceánica-europea y un aumento de la intensidad de la migración interregional, donde crecen los flujos migratorios «sur-sur».

En el año 2015, la situación en Venezuela y Colombia fue incrementando el número de personas migrantes que cruzaban las fronteras en dirección a países vecinos. Por un lado, la crisis socio-económica y política desatada en Venezuela, ha generado que

1,5 millones de venezolanos hayan migrado a países vecinos (Brasil, Perú, Costa Rica o Colombia). Por otro lado, Colombia sigue siendo uno de los primeros países del mundo con mayor número de desplazados internos; en 2017 fueron 250.000 más que el año anterior, debido al conflicto armado y la violación de derechos (ACNUR, 2017). También en 2017, se presentaron 111.600 solicitudes de asilo de nacionales venezolanos a países vecinos, frente a las 34.200 del año anterior (ACNUR, 2017).

Una de las fronteras más transitadas en América Latina, donde se realizó este estudio, es la comprendida entre Perú, Bolivia y Chile. Los datos se obtuvieron en la frontera de Tacna (Perú) y su contraparte en Arica y Antofagasta (Chile). En ambas fronteras, el Servicio Jesuita a Migrantes (Perú y Chile), desarrolla su actividad con la población de migrantes económicos irregulares, desplazados y refugiados provenientes principalmente de Colombia, Perú, Bolivia y Venezuela.

Entre los factores propulsores de este flujo migratorio están (i) la búsqueda de la mejora de condiciones de vida (empleo y educación), debido a la incapacidad de los mercados de dar trabajo en el país de origen; (ii) los desastres naturales en algunos países de América Latina (como es el caso de Haití); (iii) la pervivencia de los conflictos armados por el narcotráfico (como Colombia); y (iv) la pobreza y la inestabilidad de los regímenes democráticos (como Venezuela).

Todo ello estimulado por las previsiones de mejora de la calidad de vida; las redes de apoyo ya existentes en el país de destino; y la legislación existente entre ambos países (Perú y Chile), que permitía el libre tránsito y los intercambios comerciales a los inmigrantes pertenecientes a la Comunidad Andina de las Naciones (Comunidad Andina de las Naciones, 1969) bajo el acuerdo MERCOSUR 40 (Ministerio del Interior Chile, 2009).

La realidad de Chile, como país de destino, también ha ido cambiando en los últimos años. La población migrante ha crecido exponencialmente desde el año 2008 hasta la actualidad, convirtiéndose en uno de los nuevos destinos principales de inmigración de América Latina junto con Brasil (Departamento de Extranjería y Migración, 2019). En el año 1982 se contabilizaban alrededor de 83.000 migrantes y, en 2014, este número ascendió hasta 441.000, que supone el 2.3 % de la población total de Chile. A finales de 2018, según la última estimación del censo, se contabilizaban 783.282 migrantes residentes (Departamento de Extranjería y Migración, 2019).

3. El estrés por aculturación en los adolescentes migrantes

La migración es un proceso complejo que en principio aporta ventajas, pero también conlleva estresores en el proceso de adaptación o aculturación (Achoategui, 2009). Algunos de ellos son las dificultades para encontrar empleo o vivienda, el rechazo social o la discriminación, las trabas administrativas, la adaptación a la alimentación, horarios, costumbres sociales, la separación de los seres queridos, el sentimiento de desesperanza, el miedo al fracaso, y/o la indefensión al carecer de derechos.

El estrés por aculturación, también llamado *cultural shock* (Furnham y Bochner, 1986) se ha utilizado para hacer referencia a las dinámicas en las que la adaptación al país de destino pone a prueba los recursos psicológicos de las personas para su aculturación poniendo en riesgo la salud mental. Además, se ha definido como aquel estrés que se produce cuando los diversos factores del proceso de adaptación generan un

conflicto cultural, e implica unas demandas para el sujeto superiores a sus capacidades o recursos (Bhugra, 2004).

Otros acercamientos desde la psicología han descrito la migración como un duelo acumulativo, con múltiples estresores crónicos y a su vez, parcial o ambiguo (Achotegui, 2009). Es parcial, puesto que las pérdidas (del país de origen, de los familiares, de las costumbres) no son completas, como en el duelo por muerte, sino que siguen vivos, pero con imposibilidad de verlos. Esta situación, genera un sentimiento de ambigüedad emocional, donde no puede haber despedida o cierre completo de los objetos perdidos. Es acumulativo y crónico puesto que el estrés viene derivado de múltiples adversidades y estas afectan al migrante durante meses. Finalmente, el modo de resolución del duelo migratorio va a definir el grado de adaptación del migrante al país de destino y su bienestar (Sayed-Ahmad, 2010).

Las consecuencias del estrés sobre los adultos migrantes han sido demostradas, pero para la presente investigación, conveniente recalcar como la vulnerabilidad de los migrantes aumenta cuando hay familias con niños, expuestos a falta de recursos o vulneración de sus derechos por estar en situación irregular. En 2008, López, refiere como la adolescencia en sí misma consiste en una etapa evolutiva de cambios y pérdidas, a los que se unen a las separaciones propias de la migración. En algunos casos, el adolescente puede quedar al cuidado de una persona afectuosa, hasta que se reúne con sus padres. Dichas personas asumen el papel de padre-madre, suponiendo una nueva pérdida en el momento de reunión con los padres. En otros casos puede permanecer con parientes ambivalentes o que los desatienden. En cualquier caso existe el riesgo de psicopatología, las más frecuentes en adolescentes son: los síndromes ansioso-depresivos, los trastornos afectivos y psicosomáticos, los problemas de conducta y personalidad, las alteraciones del comportamiento y regresiones en los más pequeños (López, 2008).

El presente trabajo es parte de un estudio de investigación mayor donde el objetivo general consistió en analizar el papel de la resiliencia familiar, en relación a la salud psicológica de los adolescentes migrantes, así como su relación con el estrés migratorio. El objetivo de este trabajo fue describir y analizar la relación entre estrés y sintomatología de los adolescentes migrantes; basándose en la hipótesis que sostiene que, a mayor estrés por aculturación, mayor sintomatología en los adolescentes migrantes.

4. Método

4.1. Participantes

La muestra del presente estudio incluyó 146 cuestionarios válidos obtenidos de adolescentes de 11 a 17 años migrantes, que viajaron con sus familias (o con un plazo de separación de un año como máximo) desde Bolivia, Perú y Colombia en dirección a Chile. Los datos se recogieron en 2014 en las ciudades de Arica y Antofagasta (Chile). Se consideraron entre los criterios de selección ser migrante en cualquier situación de legalidad y en riesgo socio-económico.

4.2. Instrumentos

Se utilizaron los siguientes cuestionarios: Para medir los niveles de estrés de la muestra, se utilizó el Cuestionario de estrés por aculturación (Ruiz, Torrente, Rodríguez y Ramírez de la Fe, 2011); para medir la existencia de sintomatología adolescente se utilizó el Cuestionario de dificultades y fortalezas (SDQ) (Goodman y Lamping, 2010).

El instrumento de estrés por aculturación precisó de una adaptación a la muestra y validación previa a su utilización, puesto que se trataba de un cuestionario creado originariamente para adultos migrantes en España. Se aplicó en su versión original al castellano que consta de 24 ítems y seis dimensiones que hacen referencia a diversas fuentes de estrés de aculturación: 1) Discriminación y el rechazo, 2) diferencias con el exogrupo (autóctonos del país de destino), 3) problemas de ciudadanía y legalidad, 4) problemas de relaciones sociales con otros grupos de inmigrantes, 5) la añoranza y nostalgia respecto del país de origen, 6) el sentimiento de familia rota.

Se modificaron todos los ítems originales redactados para adultos migrantes a la situación de los jóvenes. Por ejemplo:

- Ítem 10 (original): «Me han afectado...las dificultades para conseguir vivienda, por no tener “papeles”».
- Ítem 10 (modificado): «Me han afectado... las dificultades para conseguir vivienda que ha tenido mi familia debido a no tener “papeles”».

Principalmente se modificaron los pertenecientes a las subescalas «Problemas de ciudadanía y legalidad» (Ítems 1, 5, 10 y 16) «Diferencias con el exogrupo» (Ítems 8, 14, 20 y 23).

El cuestionario de Dificultades y fortalezas (Goodman y Lamping, 2010), también precisó una revisión para adaptar el lenguaje a la muestra. Se aplicó en su versión original de Río de la Plata (Argentina) y se utilizó su versión publicada en 2010, para adolescentes de bajo riesgo (Goodman, Lamping y Ploubidis, 2010). Este cuestionario fue creado para niños y adolescentes de 4 a 16 años y se compone de 25 ítems repartidos en tres dimensiones: síntomas internos, externos y conducta pro-social.

4.3. Diseño y procedimiento

Este trabajo es parte de un estudio descriptivo y correlacional con metodología cuantitativa mediante cuestionario auto-informado en un solo momento. Se cuidó la elaboración del cuestionario, con un formato atractivo, comprensible y se adaptaron las palabras a los usos propios del español de América Latina. Se aplicó el cuestionario «piloto» a 2 adolescentes y 2 profesionales para recibir dudas y comentarios del texto. Se hicieron las correcciones pertinentes y se elaboró el cuadernillo final.

Posteriormente se contactó con 9 colegios de Arica y Antofagasta por medio del Servicio Jesuita a Migrantes en Chile (SJM). Se enviaron correos electrónicos a los directores y psicólogos de cada colegio, para explicar el estudio y coordinar las visitas. Tras la autorización y consentimiento del director, un encargado del departamento psicológico seleccionaba los estudiantes extranjeros y se aplicaba el cuestionario en grupo en su misma aula.

Se les daba el tiempo que necesitaran para completarlo (aproximadamente 30 minutos) y la entrevistadora se quedaba en la sala para resolver cualquier duda. Una vez entregados, se revisaron las posibles omisiones, se resolvían dudas y se pedía su cumplimentación.

4.4. Análisis estadísticos

Se realizaron análisis de validez y fiabilidad de ambos cuestionarios. Previamente se realizó un análisis de normalidad de las variables mediante la prueba de bondad de ajuste

de Kolmogorov-Smirnov y se calculó el *Critical Ratio* para curtosis y asimetría como recomiendan Curran, West, y Finch (1996). La validez de constructo se estudió mediante análisis factorial exploratorio utilizando el método de Mínimos Cuadrados Generalizados y rotación Varimax en ambas escalas. Para valorar la adecuación de los datos se utilizaron los indicadores X^2 /grados de libertad, porcentaje de varianza explicada y análisis de los residuos. La fiabilidad se estudió por consistencia interna, mediante coeficiente alfa de Cronbach tanto de la escala como de las subescalas. Para contrastar las hipótesis planteadas, correlación de Pearson y análisis de medias. Se utilizó el paquete estadístico SPSS v19.0.

5. Resultados

Se recogieron 151 cuestionarios de adolescentes principalmente provenientes de Colombia, Bolivia y Perú residentes en Chile. Después del proceso de depuración de datos, la muestra final se compuso de 146 adolescentes migrantes de 11 a 17 años, siendo la media 13.77 años ($DT=2.01$). De ellos un 47.9 % ($N=70$) son varones y 52.1 % ($N=76$) son mujeres asentados en las ciudades Arica y Antofagasta (Chile).

Los valores del Alfa de Cronbach para las 6 subescalas de Estrés por aculturación fueron adecuados; subescala discriminación y rechazo $\alpha=.81$, diferencias con el grupo del país de destino $\alpha=.75$, problemas de ciudadanía y legalidad $\alpha=.73$, relaciones sociales con otros migrantes $\alpha=.59$, añoranza y nostalgia de mi país $\alpha=.69$ y sentimiento de familia rota, $\alpha=.73$.

En la subescala de estrés por las relaciones sociales con otros migrantes, el ítem 18 («Tener pocas relaciones sociales con los chicos de mi país») presentó una baja correlación ítem-test (.20), por lo que se eliminó, aumentando el nuevo valor del alfa de Cronbach a .65 con 3 ítems. El índice de alfa de Cronbach final del total de la escala resultó .90 (con 23 ítems).

En el cuestionario de Fortalezas y dificultades (Goodman y Lamping, 2010), se realizan los análisis de fiabilidad e ítems siguiendo la agrupación propuesta por los autores en 2010. Los resultados muestran una fiabilidad en la escala total adecuada ($\alpha=.74$). En la subescala de síntomas emocionales internos (agrupa sentimientos de tristeza, preocupación y somatizaciones) el resultado fue $\alpha=.70$, para lo que se eliminaron los ítems 14 y 11 en el análisis de ítems. En la escala de síntomas externos (problemas de conducta y de hiperactividad) el resultado fue $\alpha=.66$ para lo que se eliminaron los ítems 21, 25 y 7 en el análisis de ítems. Por último, el resultado de la subescala de conducta pro-social resulta $\alpha=.60$ (eliminando el ítem 4).

Posteriormente, se realizaron los análisis a través de correlaciones bivariadas y diferencias de medias entre variables. Entre los resultados se encuentra una alta correlación estadísticamente significativa entre el estrés por aculturación y el total de síntomas ($r=.488$, $p<.01$). Entre los estresores por aculturación (ver tabla 1) que más afectaron a la aparición de síntomas internos emocionales, como tristeza o sentimientos de inadecuación, fueron la dimensión «discriminación y el rechazo» ($r=.461$, $p<.01$) y la «añoranza y nostalgia del país de origen» ($r=.402$, $p<.01$). Y para los síntomas externos, como la hiperactividad o los problemas conductuales como robar o problemas de resolución de conflictos, correlacionaron más con el estrés por sentir que la familia se rompe ($r=.381$, $p<.01$). Asimismo, entre los resultados se encuentra una leve correlación, pero estadísticamente significativa, entre el estrés por la añoranza y nostalgia del país

de origen y las conductas pro-sociales ($r=.200, p<.01$). De manera que a medida que aumenta la nostalgia, aumentan también las conductas de ayuda y pro-sociales de los jóvenes. Por último, la dimensión que se relaciona en mayor medida con el estrés por aculturación total, fue la sintomatología interna ($r=.477, p<.01$).

Tabla 1.

Matriz de correlaciones de Pearson bivariadas entre las dimensiones de estrés por aculturación y del cuestionario de sintomatología.

| | Sínt.Int | Sínt.Ext | Sínt. Int-Ext | ProS |
|-------------|-----------------|-----------------|--------------------------|-------------|
| Discri. | .461** | .331** | .474** | .085 |
| Dif.Exo | .252** | .189* | .264** | .095 |
| Leg. | .291** | .198* | .293** | .066 |
| R.S. | .387** | .189* | .350** | -.109 |
| Añor. | .402** | .269** | .403** | .200* |
| Fam.Rota | .380** | .381** | .449** | .002 |
| Total TeptA | .477** | .337** | .488** | .099 |

Nota: Discri. = Discriminación y rechazo; Dif.Exo = Diferencias con el exogrupo; Leg. = Problemas de ciudadanía y legalidad; R.S. = Relaciones sociales con otros migrantes; Añor = Añoranza y nostalgia del país de origen; Fam.Rota = Miedo a sentir la familia rota; Total TeptA = Total Estrés por aculturación; Sínt. Int = Síntomas internos; Sínt. Ext. = Síntomas externos; Sínt. Int-Ext = Síntomas internos y externos; Pro.S. = Conducta pro-social.

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

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de estrés por aculturación en relación a la sintomatología del adolescente ($F(2, 143) = 20.21, p < .01$). Como se observa en la Tabla 2, los mayores niveles de estrés por aculturación, se relacionan con mayores niveles de sintomatología en los adolescentes.

Tras la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas ($L=.732, p > .05$), se observan los resultados de la prueba Bonferroni donde se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estrés por aculturación alto y el bajo ($B=6.70, p < .05$) con un tamaño del efecto grande ($d=.1.55$) y entre el estrés por aculturación alto-medio ($B=4.5, p < .05$) con tamaño del efecto grande ($d=.99$).

Tabla 2.

Diferencias entre los niveles de estrés por aculturación y el total de síntomas en la prueba ANOVA.

| SDQ | Bajo estrés Aculturación ($n=37$) | | Medio estrés Aculturación ($n=72$) | | Alto estrés Aculturación ($n=37$) | | g.l. | F |
|--------------------------------|---|------|--|------|---|------|-------|---------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | | |
| Total Síntomas negativos | 7.07 | 4.22 | 9.20 | 4.59 | 13.77 | 4.58 | 2.143 | 20.21** |

Nota: g.l. = Grados de libertad; F = Estadístico F de Snedcor

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

6. Discusión

Las consecuencias en la sintomatología de los adolescentes debido al estrés migratorio han sido estudiadas de manera amplia (Katsiaficas, Suarez-Orozco, Sirin y Gupta, 2013; López, 2008; Goodman, Lamping y Ploubidis, 2010). Pero la mayoría de los estudios se centran en analizar las consecuencias de la sintomatología externa de los adolescentes, perdiendo de vista la interna. Este es uno de los primeros resultados destacables del trabajo; cómo el estrés por aculturación se relaciona en mayor medida con la sintomatología interna. Por su propio carácter, al tratarse de procesos internos, existen algunas dificultades para su medición. Por lo tanto, el joven debe ser consciente de ellos y manifestarlos. Además, los síntomas internos no resultan disruptivos para los demás compañeros, por lo que frecuentemente pasan desapercibidos a profesores y familiares. La ausencia de síntomas externos a menudo, se interpreta como total ausencia de malestar, cuando se trata justamente de lo contrario (Sirin, Rogers-Sirin, Cressen, Gupta, Ahmed y Novoa, 2015). Para sustraer conclusiones de mayor relevancia, parece imprescindible un abordaje cualitativo, utilizando entrevistas en profundidad o grupos de discusión. De esa manera, a través de un estudio en profundidad de pocos casos, se podrían mostrar relaciones causa-efecto.

En segundo lugar, los resultados evidenciaron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con más o menos estrés por aculturación, siendo el grupo con mayor estrés el que tenía mayores niveles de sintomatología interna y externa. En esta misma línea, en 2014, Oshri y otros, encuentran como el consumo de alcohol y otras drogas se relaciona con el estrés por aculturación de los adolescentes hispanos asentados en Estados Unidos (Oshri *et al.*, 2014). Así como se han encontrado relaciones entre los síntomas internos (aislamiento y depresión) y el estrés por aculturación, en muestras de adolescentes migrantes de primera generación (Katsiaficas *et al.*, 2013).

Entre las dimensiones analizadas, el estrés por discriminación y rechazo fue uno de los que mostró mayor relación con la sintomatología, donde a medida que aumenta el primero, aumenta el segundo. En esta misma dirección, Patel, Tabb y Eltareed en 2015, encuentran que los adolescentes de América Latina expuestos a discriminación en Estados Unidos, tenían niveles más altos de sintomatología interna. En el estudio longitudinal de Schwartz, y otros (2015), concluyen que estrés por discriminación predice peores niveles de síntomas internos en los adolescentes hispanos llegados a Estados Unidos. Por otro lado, Sirin y otros (2015), encuentran resultados sobre la sintomatología interna (síntomas ansioso-depresivos, quejas somáticas y aislamiento) relacionado con sufrir estrés por discriminación, alertando de los posibles riesgos de no considerarlos. De la misma forma, se han obtenido evidencias entre la discriminación y la depresión, ansiedad y quejas somáticas en otras muestras de adolescentes migrantes latinoamericanos (Fisher, Wallace y Fenton, 2000).

Otra de las dimensiones que mostró resultados estadísticamente significativos para la muestra, fue el factor de estrés por la añoranza o nostalgia del país de origen, sobre la sintomatología interna. En 2008, López evidencia como las separaciones prolongadas del país de origen y la nostalgia, se relaciona con los problemas en la salud mental de los jóvenes migrantes (débil auto-concepto, baja autoestima y vínculos inseguros).

Por otro lado, también se encuentra una relación estadísticamente significativa con la conducta pro-social; donde a mayor añoranza y nostalgia, mayores conductas de ayuda hacia los adultos. Es posible que, al sufrir altos niveles de nostalgia, aumenten su cercanía y ayuda a los adultos para recibir aceptación, mitigando así su malestar.

Por último, los síntomas externos correlacionaron significativamente con el estrés por sentir que la familia se rompe. Otros autores (Derluyn, Mels y Broekaert, 2009) han obtenido resultados similares comparando dos muestras de adolescentes refugiados acompañados y no acompañados por su familia asentados en Bélgica. En este estudio se encontró como los adolescentes separados de sus dos padres experimentaban un número mayor de eventos estresantes y sintomatología (ansiedad, depresión) comparado con los adolescentes acompañados (Derluyn, Mels y Broekaert, 2009).

Las limitaciones del estudio se presentaron a nivel metodológico. En primer lugar, se trata de un estudio transversal mientras que la migración y el estrés que la acompañan es un proceso, por lo que son necesarios los estudios longitudinales. Asimismo, los procesos de adaptación de los adolescentes se realizan con varios actores en interacción, por lo que sería recomendable llevar a cabo entrevistas o aplicar instrumentos de exploración a los padres de familia y profesores. Otra dificultad metodológica, fue conseguir la muestra, que no suele estar disponible debido a la edad y el respeto a la confidencialidad de sus datos y por el miedo a las represalias administrativas si se encuentran en situación irregular. En este sentido, sería recomendable aumentar la muestra para mejorar la representatividad de los datos del estudio. Respecto a la metodología utilizada, resulta necesario un abordaje cualitativo, con el fin de subsanar las limitaciones encontradas para analizar las variables internas, como los sentimientos de depresión y aislamiento. Asimismo, un estudio de pocos casos y en profundidad, ayudaría a establecer relaciones causa-efecto entre las variables. A la hora de aplicar el cuestionario también pudo haber sesgos al ser auto-aplicativo, aunque anónimo, siempre genera sesgos de deseabilidad. Algunas variables que no han sido analizadas para este estudio fueron las diferencias de sexos, edades o tiempo de residencia, que podrían ser futuras fuentes de estudio que muestren variabilidad en los resultados.

Para terminar, se detallan las principales conclusiones que se obtienen de este trabajo:

- 1) Se confirma la hipótesis del estudio que dice que, a mayores niveles de estrés por aculturación, mayor sintomatología en los adolescentes migrantes. Especialmente importante resultaron las consecuencias a nivel interno en los jóvenes de la muestra, por lo que sería recomendable tanto a nivel familiar, como escolar prestarles especial atención.
- 2) Los estresores que guardan una mayor relación en la aparición de síntomas internos emocionales, son la discriminación y el rechazo y la añoranza y nostalgia del país de origen. Se recomienda, por lo tanto, implementar programas de prevención de la discriminación y el racismo en las escuelas que fomenten contextos inclusivos libres de prejuicios para los adolescentes migrantes. Asimismo, parece necesario dotar a los jóvenes migrantes de espacios para compartir sus sentimientos de añoranza, nostalgia del país de origen y sus miedos a una posible ruptura familiar. Estos espacios pueden ser compartidos con otros jóvenes migrantes con similares experiencias, generando procesos de identificación y rebajando probablemente su malestar interno emocional. Igualmente, a nivel familiar se pueden favorecer estos espacios, eliminando el «encapsulamiento» de sus miembros (Delage, 2010) y compartiendo una misma nostalgia y añoranza que alivie sus síntomas y favorezca su cohesión.

3) Así mismo, el estrés de sentir que la familia se rompe se relacionó con los síntomas externos. Una posible explicación, es que a menudo el proyecto migratorio se lleva a cabo en dos fases. En un primer momento, un adulto migra en solitario para explorar las posibilidades de trabajo o vivienda y en una segunda etapa reúnen a toda la familia en el país de destino. Durante este tiempo las familias están separadas y ambas partes deben afrontar la situación a nivel económico, laboral, social y familiar. Estas situaciones tienen consecuencias en los jóvenes, incluso después de la reunificación. Frecuentemente, estas configuraciones familiares «temporales» generan nuevos roles en los adolescentes, ocupándose de tareas de «adultos» sustituyendo al miembro ausente de manera funcional, o conteniendo el malestar emocional de los padres y dejando el suyo a un lado, generando síntomas. Sería por lo tanto recomendable, generar espacios de comunicación familiar para clarificar los miedos y dudas de los adolescentes, sobre los procesos de separación familiar.

7. Referencias

- Acuerdo sobre Residencia de los Estados Partes del Mercado Común del Sur (Mercosur), Bolivia y Chile (2009). Oficio Circular 26.465 del Ministerio del Interior de Chile. Disponible en: <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/02/Oficio-Circular-26465-Acuerdo-MERCOSUR-diciembre-2009.pdf> (Consultado en 18.06.2019).
- Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Zerbitzuan*, 46, 163-171.
- Akkaya-Kalayci, T., Popow, C., Winkler, D., Bingol, R., Demir, T., y Ozl, Z. (2015). The impact of migration and culture on suicide attempts of children and adolescents living in Istanbul [El impacto de la migración y la cultura en los intentos de suicidio de niños y adolescentes viviendo en Estambul]. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 19(1), 33 -39.
- Alto Comisionado para las Naciones Unidas (2017, abril). ¿Dónde trabaja? Acnur en el sur de Sudamérica. Recuperado de: <http://www.acnur.org/donde-trabaja/america/peru/>.
- Alto Comisionado para las Naciones Unidas (2010, noviembre). *Movimientos migratorios mixtos cambian el perfil del asilo en las Américas*. Recuperado de <https://www.acnur.org/es-mx/noticias/noticia/2010/11/5b0c205512/movimientos-migratorios-mixtos-cambian-el-perfil-del-asilo-en-las-americas.html>
- Alto Comisionado para las Naciones Unidas (2018). *Fact sheet Peru*. [Hoja Informativa Perú]. Argentina: Acnur Las Américas
- Alto Comisionado para las Naciones Unidas (2018). *Tendencias Globales. Desplazamiento Forzado en 2017*. Recuperado de <https://www.acnur.org/es-es/stats/globaltrends/5b2956a04/tendencias-globales-desplazamiento-forzado-en-2017.html>.
- Berganza, I. y Cerna, M. (2016). *Ciudadanía migrante. Rutas, costos y dinámicas de los flujos mixtos en el tránsito por Perú. Informe de trabajo de campo*. Lima: Servicio Jesuita Migrantes, Lima y Entreculturas, Madrid.

- Berganza, I., y Cerna, M. (2011). *Dinámicas Migratorias en la frontera Perú-Chile*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Bhugra, D. (2004). Migration and mental health. [Migración y salud mental]. *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 109, 204-258.
- Cano, F., Rodríguez, L. y García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Española de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Curran, P., West, S. y Finch, J. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. [La robustez de los test estadísticos respecto de la prueba de no normalidad y el error de especificación en el análisis factorial confirmatorio]. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. Barcelona: Gedisa.
- Departamento de Extranjería y Migración, (2019). *Migración en Chile 2005-2014*. Santiago de Chile: Ministerio del interior y seguridad pública. Recuperado de: <https://www.extranjeria.gob.cl/>
- Derluyn, I., Mels, C. y Broekaert, E. (2009). Mental Health problems in separated refugee adolescents. [Problemas de salud mental en adolescentes refugiados separados]. *Journal of Adolescent Health*, 291-297.
- Fisher, C., Wallace, S. y Fenton, R. (2000). Discrimination distress during adolescence. [Angustia por discriminación durante la adolescencia]. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 679-695.
- Furnham, A. y Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. [Choque cultural: reacciones psicológicas ante ambientes desconocidos]*. London: Methuen.
- Goodman, A., Lamping, D. y Ploubidis, G. (2010). When to use broader internalizing and externalizing subscales instead of the hypothesized five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British Parents, Teachers and Children [Cuándo usar sub-escalas de internalización y externalización más amplias en lugar de las cinco sub-escalas hipotéticas en el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ): datos de padres, maestros y niños británicos]. *Journal Abnormal Children Psychology*, 38, 1179–1191.
- Katsiaficas, D., Suarez-Orozco, C., Sirin, S. y Gupta, T. (2013). Mediators of the relationship between acculturative stress and internalization symptoms for immigrant origin youth. [Mediadores de la relación entre el estrés aculturativo y los síntomas internalizados en jóvenes de origen inmigrante]. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(1), 27-37.
- Koehlin, J. (2014). Perú, como zona de tránsito para migrantes. *Migraciones*, 26-28.
- Koehlin, J. y Eguren, J. (2018). *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración*. Lima: Colección OBIMID, OIM, Antonio Ruiz de Montoya y Konrad Adenauer Stiftung.

- Leonardo, J. (2014). Disparities in depressive symptoms among adolescent children of immigrants and native adolescents: race, socioeconomic status, stress, and social supports. [Disparidades en los síntomas depresivos entre los hijos adolescentes de inmigrantes y adolescentes nativos: raza, estatus socioeconómico, estrés y apoyo social]. *Humanities and Social Sciences*, 74.
- López, M. (2008). Inmigración y salud mental infantil y juvenil. En N. Sayed-Ahmad Beiruti, R. Galan y E. González (Coords.), *Inmigración y salud* (pp. 103-120). Colección IS. Monografía 1. Andalucía: Escuela andaluza de salud pública. Junta de Andalucía.
- Naciones Unidas (2019). *Migración*. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/>
- Novick, S. (2010). Migraciones, políticas e integración regional: avances y desafíos. En G. M. Mera, *Migraciones y Mercosur: una relación inconclusa* (pp. 9-28).. Buenos Aires: buenos Aires.
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM (2006). *Glosario sobre Migración*. Derecho Internacional sobre migración, 7-92.
- Oshri, A., Schwartz, S., Unger, J., Kwon, J., Des Rosiers, S. y Baezconde-Garbanati, L. E. (2014). Bicultural stress, identity formation, and alcohol expectancies and misuse in Hispanic adolescents: a developmental approach. [Estrés bicultural, formación de identidad, y expectativas de alcohol y uso indebido en adolescentes hispanos: un enfoque desarrollista]. *Journal of Youth and Adolescence*, 2054-2068.
- Patel, S., Tabb, K., Strambler, M., y Eltareb, F. (2015). Newcomer immigrant adolescents and ambiguous discrimination: the role of cognitive appraisal. [Adolescentes inmigrantes recién llegados y discriminación ambigua: el papel de la evaluación cognitiva]. *Journal of Adolescent Research*, 30(1),7-30.
- Ruiz, J., Torrente, G., Rodríguez, A., y Ramírez de la Fe, M. (2011). Acculturative stress in Latin-American immigrants: an assessment proposal. [Estrés aculturativo en inmigrantes latinoamericanos: una propuesta de evaluación]. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 227-236.
- Sayed-Ahmad, N. (2010). Experiencia de migración y salud mental. Hacia un nuevo modelo de salud. En L. Coord. Melero, *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp. 259-295).. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Schwartz, S., Unger, J., Baezconde-Garbanati, L., Zamboanga, B., Lorenzo-Blanco, E., Rosiers, S., et al. (2015). Trajectories of cultural stressors and effects on mental health and substance use among hispanic immigrant adolescents. [Trayectorias de factores de estrés cultural y efectos sobre la salud mental y el uso de sustancias en adolescentes hispanos inmigrantes]. *Journal of Adolescent Health*, 56(4), 433-439.
- Servicio Jesuita a Migrantes, Perú (2019). *Encuentros, Servicio Jesuita para la Solidaridad*. Recuperado de: <http://www.encuentros-sjs.org/>.

- Sirin, S., Rogers-Sirin, L., Cressen, J., Gupta, T., Ahmed, S., y Novoa, A. (2015). Discrimination related stress effects on the development of internalizing symptoms among latino adolescents. [Efectos del estrés relacionados con la discriminación en el desarrollo de síntomas de internalización en adolescentes latinos]. *Child Development*, 86(3), 709-725.
- Urzúa, M., Basabe, N., Pizarro, J. y Ferrer, R. (2017). Afrontamiento del estrés por aculturación: inmigrantes latinos en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-13. doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-5.aeai.
- Villacieros, I., Berástegui, A. y Aza, G. (2017). *Resiliencia familiar: un acercamiento al fenómeno de la triple frontera Perú, Bolivia, Chile, desde la perspectiva de los adolescentes* (tesis doctoral no publicada). Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11531/18375>.

10



La educación en los campamentos saharauis: un sistema educativo en el refugio y en el desierto

Education in the Saharawi camps: an educational system in the shelter and in the desert

José Antonio Vinagrero Ávila*

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25174

Recibido: **30 de junio de 2019**
Aceptado: **2 de octubre de 2019**

*JOSÉ ANTONIO VINAGRERO ÁVILA: Maestro de profesión, se licenció en Pedagogía por la UNED. En este periodo investigó sobre la educación saharauí desplazándose in situ durante tres meses y observando todos los centros educativos. Los resultados supusieron el inicio de sus estudios de Doctorado y publicó junto a Agustín Velloso dos libros en los que se recogen los datos de esta investigación. Experto en este tema coordinó el proyecto «Libros de texto en español para el Sáhara» financiado por la AECID. Actualmente dirige un colegio público en Valladolid y sigue estudiando la educación de los saharauis en el refugio. **Datos de contacto:** E-mail: javinagrero@educa.jcyl.es

Resumen

Cuando en 1975 España abandona a su suerte a los habitantes de la antigua provincia española del Sáhara Occidental, la mayor parte de la población saharauí tiene que huir de sus hogares perseguidos por los ejércitos de Marruecos y Mauritania en la operación conocida como «Ecouvillon» mientras la población civil marchaba a territorio saharauí en «La marcha Verde». En esta huida hacia el desierto encuentran refugio en un territorio inhóspito de la Hamada argelina donde, ubicados en cuatro campamentos, declaran la República Árabe Saharaui Democrática (RASD), organizando los servicios básicos que permitan la supervivencia de la población así como la posibilidad de retorno y gobierno del territorio del Sáhara Occidental en un futuro. Dentro de la dureza de la situación surge algo excepcional y es el eje principal de este artículo. El pueblo saharauí es capaz de crear en los campamentos de refugiados en el desierto, un sistema educativo que permite reducir el analfabetismo en toda la población en general y en la infancia en particular. Han sido capaces de organizar un sistema educativo en el que prácticamente el 100% de los niños y niñas se encuentran escolarizados, reduciendo el analfabetismo del 90 % de la población en la época colonial, hasta datos semejantes a los de los países desarrollados. En la educación de los campamentos se pueden cursar estudios de educación infantil, primaria, secundaria y también de formación profesional. En este artículo profundizaremos sobre las principales características y dificultades de un sistema educativo estructurado prácticamente sin recursos económicos pero que supone una gran apuesta por la educación como forma de lucha, progreso social y político. También analizaremos el papel del Gobierno español como donante de ayuda humanitaria a este pueblo, así como su responsabilidad política en un conflicto que sigue abierto desde hace más de 40 años, siendo el Sáhara Occidental el único territorio del mundo pendiente de descolonización.

Palabras clave: educación; refugiados; analfabetismo; política educativa; organización escolar; formación del profesorado

Abstract

When in 1975 Spain leaves to its fate the inhabitants of the former Spanish province of Western Sahara, most of the Saharawi population has to flee their homes chased by the armies of Morocco and Mauritania in the operation known as "Ecouvillon" while the civilian population marched to Saharawi territory in "The Green March". In this flight to the desert find refuge in an inhospitable territory of the Algerian Hamada where, located in four camps, declare the Sahrawi Arab Democratic Republic (SADR), organizing basic services that allow the survival of the population as well as the possibility of return and government of the territory of Western Sahara in the future. Within the hardness of the situation emerges something exceptional and it is the main axis of this article. The Saharawi people are able to create in the desert refugee camps an educational system that reduces illiteracy in the population as a whole and in childhood in particular. They have been able to organize an educational system in which practically 100% of children are in school, reducing the illiteracy of 90 % of the population, in colonial times, to data similar to those of developed countries. In the education of the camps you can study children's education, primary, secondary and also vocational training. In this article we will go deeper into the main characteristics and difficulties of a structured educational system practically without economic resources, but what represents a great commitment to education as a form of struggle, social and political progress. We will also analyze the role of the Spanish Government as a donor of humanitarian aid to these people, as well as its political responsibility in a conflict that has been open for more than 40 years, with Western Sahara being the only territory in the world pending decolonization.

Keywords: education; refugees; illiteracy; educational policy; School organization; teacher education

1. Introducción

El territorio del Sáhara Occidental está ubicado en el continente africano y hace frontera al norte con Marruecos, al sur con Mauritania, al este con Argelia y al oeste con el Océano Atlántico.

El Sáhara Occidental tiene una zona costera y una zona de interior. Dispone de importantes recursos naturales y económicos como las minas de fosfato (principalmente los de la explotación de Fos Bucráa), petróleo y un impresionante banco de pesca en sus caladeros.

La historia del Sáhara Occidental y la historia de España están unidas desde hace muchos años, no en vano es fácil encontrar referencias a este territorio como el Sáhara español. Los detalles históricos de como el Sáhara Occidental pasó a ser una colonia española para después ser una provincia española, en un intento de evitar la descolonización, hasta su total abandono, pueden ser consultados y estudiados en diferentes fuentes bibliográficas, como por ejemplo: Barreñada y Ojeda (2016); Bárbulo (2002); Velloso y Vinagrero (2011) y (2016).

Un rápido resumen histórico para contextualizar lo que a continuación se expone, nos sitúa en noviembre de 1975, al final del régimen de Franco, con el dictador a punto de fallecer y con una situación política interna en España muy delicada. Por otro lado y de forma paralela, cronológicamente hablando, la ONU presiona a España para que se haga efectiva la descolonización del territorio del Sáhara Español, facilitando la independencia de esta provincia siguiendo así los pasos de otros muchos territorios que ya habían sido descolonizados previamente. Esta coyuntura política es aprovechada por el reino de Marruecos, con Hassan II como rey, para reclamar los territorios del Sáhara Español en un intento por apropiarse del territorio a pesar de que el Tribunal Internacional de Justicia de la Haya no encontrase ninguna relación de soberanía entre ambos territorios.

Finalmente el 14 de noviembre de 1975 España entrega la mitad norte del territorio a Marruecos y la mitad Sur a Mauritania firmando lo que se conoce como los Acuerdos Tripartitos de Madrid. Ese es el punto de inicio de la conocida Marcha Verde, una supuesta marcha pacífica donde la población marroquí y mauritana marchaban a liberar el Sáhara Occidental. Pero lo cierto es que además de ese «teatro» pacífico los ejércitos de ambos países, con el apoyo de potencias como EEUU y Francia, intentaron masacrar a la resistencia y la población saharauí iniciando una guerra para apoderarse del territorio. Dicha guerra sigue declarada pero con un alto el fuego acordado desde el año 1991.

Ante estos acontecimientos la población saharauí que tiene capacidad de huir marcha hacia el interior por el desierto intentando alcanzar la frontera argelina. Otra parte de la población, incapaz de realizar la huida, se queda en el territorio bajo el sometimiento y la presión de las fuerzas invasoras.

En pleno camino de huida hacia el refugio, sin el apoyo de España ni de ningún organismo internacional, el pueblo saharauí declara en la localidad de Bir Lehlú, muy cerca de la frontera argelina, la República Árabe Saharaui Democrática (RASD).

Esta República asienta a su población en La Hamada argelina, una de las zonas desérticas más inhóspitas de todo el planeta, ubicándose en un principio en cuatro campamentos separados unos de otros, como medida de seguridad ante posibles ataques.

2. Creación de un sistema educativo en el refugio

Desde ese primer momento la RASD empieza a organizarse en muchos ámbitos (sanidad, suministros, desarrollo económico, justicia y asuntos sociales) para establecer la supervivencia de su población y realizan una apuesta contundente con respecto a la educación para revertir los altísimos índices de analfabetismo dejados por la metrópoli española. Apostando por la educación pretenden formar a los futuros dirigentes de la república en su retorno al territorio que les pertenece.

Lo que no sabían los cerca de 40.000¹ que llegaron a Argelia en el año 1976 es que más de cuarenta años después, ellos y sus descendientes continuarían refugiados en los mismos campamentos y sin esperanza de una solución al conflicto armado y humano que esto supone.

El índice de analfabetismo de la población saharauí, cuando se asientan en los campamentos de Tindouf², se estima en un 90 % de la población, alcanzando el 96 % si nos referimos exclusivamente a la población femenina. Ante este saldo desalentador donde solo un 10 % de la población sabía leer y escribir una de las principales medidas fue la de enviar al mayor número de niños y jóvenes posible a estudiar a países que reconocieron a la RASD y les ofrecieron su ayuda en esta materia. Generaciones enteras estuvieron más de diez años estudiando en algún país de acogida para poder dirigir en un futuro a la RASD en su camino a la autodeterminación en territorio saharauí.

Esta medida supuso un gran esfuerzo individual y colectivo, donde las familias se vieron separadas de sus hijos y estos sufrieron una aculturación profunda de sus raíces siendo muy difícil su integración en la vida de los campamentos al finalizar sus estudios³.

A parte de esta medida, rápidamente en los campamentos se empezaron a crear escuelas donde la población no analfabeta enseñaba a leer y escribir a los niños y a otras personas analfabetas. En un primer momento no eran más que «jaimas»⁴ y la escritura se realizaba sobre la arena del suelo o en pequeños pizarrines. Pero con el tiempo, el aumento de la población y la llegada de ayuda humanitaria, bien de forma directa o a través de proyectos, se fueron creando escuelas de educación infantil (tarbías) y de educación primaria (madrasas) en todos las Dairas de cada uno de los campamentos (Wilayas)⁵.

Además de estas escuelas se han creado escuelas de alfabetización de mujeres, centros de formación profesional, centros de educación secundaria y centros de formación del profesorado. Creando una red de centros sin igual en otras poblaciones en la misma situación de refugio. Esta estructura ha conseguido que el índice de analfabetismo de la población infantil saharauí sea actualmente inferior al 1 %, dato equiparable solo a países desarrollados e inimaginable en un país que depende totalmente de la ayuda humanitaria en el refugio.

1 Datos obtenidos de la web de ACNUR

2 En ocasiones se denomina así a los campamentos de refugiados saharauis por la cercanía a la población argelina de Tindouf.

3 Para ilustrar esta cuestión en los campamentos encontramos a personas que en aquella época se fueron a estudiar a Cuba y hablan fluidamente el español con acento cubano. A estas personas se las denomina familiarmente como «cubanauis».

4 Se denomina así a las tiendas de campaña instaladas para la vida en los campamentos. Con el tiempo se han ido construyendo pequeños habitáculos de adobe anexos a las mismas.

5 Los campamentos en Hassanía, dialecto árabe saharauí se denominan wilayas suele ser análogo a región, cada wilaya está formado por Darías (ciudades) que a su vez se dividen en forma de cuadrícula en cuatro barrios.

2.1. La educación infantil

Las escuelas infantiles se denominan Tarbías, las primeras se crearon en los campamentos en el año 1984, ubicadas estratégicamente en el centro de las Dairas, son edificios de adobe muy simples con un patio central. Estos centros tienen una misión educativa y de acogimiento de los niños. En una Tarbía se cursan tres cursos, desde los 3 a los 5 años, serían los equivalentes al segundo ciclo de educación infantil en España. De los tres cursos, los dos primeros serían de carácter voluntario⁶ y el tercero de carácter obligatorio y preparatorio para la siguiente etapa educativa.

Las tarbías suelen tener unas seis clases, dos por curso. En los dos primeros cursos no existe un currículum educativo con tal y se realizan actividades lúdicas cumpliendo muchas veces una función asistencial y de guardería. El tercer curso dispone de un currículum propio en el que se recogen actividades de lectoescritura, conocimiento numérico y cálculo.

El horario de las Tarbías es solo de mañana y la totalidad de las maestras son mujeres formadas en su inmensa mayoría en la Escuela Nacional 27 de Febrero o en la Escuela Olof Palme. La ratio maestra alumno es elevada y las carencias estructurales y de materiales muy grandes.

2.2. La educación primaria

Una vez terminado el tercer curso en la tarbía se pasa a cursar la educación elemental o primaria que se imparte en las madrasas. Los estudios de las madrasas tienen carácter obligatorio para así conseguir escolarizar a toda la población infantil y evitar el analfabetismo en los campamentos.

La educación primaria consta de seis cursos, igual que en el sistema educativo español. Las madrasas abren sus puertas de sábado a jueves, siendo el viernes el único día no lectivo así como la tarde de los miércoles. El horario de las clases es partido, siendo de 9:00 a 13:00 y de 16:00 a 18:00 evitando las horas centrales de máximo calor, en primavera incluso se adelanta la entrada de la mañana siendo la jornada escolar matutina de 8:00 a 12:00.

Durante el tiempo escolar se dispone de treinta minutos de recreo y el resto del tiempo se cursan las asignaturas de Geografía e Historia, Dibujo, Educación Islámica, Matemáticas, Educación Física, Lengua Árabe, Tecnología, Ciencias Naturales y Lengua Española. Se imparten todas ellas en Hassanía⁷, a excepción de Lengua Española.

El Ministerio de Educación Saharaui no dispone de un currículum propio de enseñanza elemental aunque sí que envían directrices de organización escolar y de gestión de recursos humanos a los centros. Las asignaturas siguen la secuencia de contenidos de la educación argelina a excepción de Lengua española. El mayor intento por desarrollar un currículum propio se centra en la asignatura de Geografía e Historia donde nada tiene que ver la geografía e historia argelina con la del pueblo saharauí.

A parte de los escasos libros que en las aulas se encuentran, el principal material didáctico es la pizarra, que suele estar apoyada en el suelo porque las paredes de adobe no son capaces de sostener su peso.

6 En España el segundo ciclo de educación infantil tiene carácter voluntario pero de obligada asistencia, es decir que las familias deciden si escolarizar o no a sus hijos pero una vez matriculados tienen la obligación de asistir al centro.

7 Dialecto árabe hablado por el pueblo saharauí.

Los centros tienen una estructura similar a las tarbías, pero con más aulas y un espacio central más amplio donde se desarrolla el recreo, las clases de educación física, la oración, la izada y la arriada de bandera.

Existen treinta madrasas en total en los campamentos con diferentes tamaños, número de alumnado y de profesorado. Según los estudios de campo la media por clase es de 51,56 alumnos, pero la realidad es otra y si visitamos una madrasa será raro encontrar clases que superen los 25 alumnos.

Las madrasas, al igual que las tarbías, se encuentran en los campamentos en número suficiente y bien ubicadas, permitiendo al alumnado desplazarse a las mismas caminando.

Las madrasas tienen enormes carencias y toda la ayuda de pequeños proyectos o cualquier aportación es siempre bien recibida. Tienen escasez de materiales con poco material didáctico, pupitres y sillas desvencijadas, pizarras que no se sostienen en las paredes, escasez de libros de texto, los cuales tienen que ser compartidos, incluso a veces solo existe un ejemplar para el profesor que copia la lección y los ejercicios en la vieja pizarra.

Pero además, también presentan carencias de infraestructura. La más relevante es que las ventanas no suelen tener cristales y para evitar la entrada de sol o del viento del desierto cargado de arena, disponen de unos cuarterones de madera que tienen que estar siempre cerrados. Eso crea ambientes escolares de gran oscuridad, ya que las madrasas, igual que la mayor parte de instalaciones, no disponen de electricidad. El resultado es que el alumnado saharauí estudia en casi total penumbra lo que genera problemas de vista y las instalaciones escolares de adobe endeble son azotadas por las inclemencias del desierto.

Los edificios de las madrasas fueron creados en los años 80. Son construcciones de adobe con techos de zinc muy endeble ante la erosión del desierto. Los saharauis no tienen estructurado un sistema de mantenimiento de sus escuelas por falta de recursos, siendo en la actualidad, la mayor parte de ellas, edificios ruinosos con mucha arena y carentes de elementos básicos como sanitarios.

La evaluación en las madrasas se realiza a través de exámenes escritos en todas las asignaturas, en tres momentos del curso, coincidiendo con la semana anterior a las vacaciones escolares⁸. En el sexto curso los exámenes son elaborados en el ministerio de educación saharauí y son repartidos en los centros por los inspectores de educación y realizados en los centros a lo largo de una semana. En el resto de los cursos los exámenes de cada asignatura los elabora el jefe de cátedra que suele ser el maestro de mayor experiencia en su asignatura en cada madrasa.

La mayor parte del alumnado supera los exámenes, aunque las asignaturas que les suponen un mayor problema suelen ser las de matemáticas y lengua española. La promoción se puede dar hasta con dos asignaturas suspensas siempre y cuando el promedio de todas las asignaturas sea de aprobado. El sistema de notas, al igual que en otros sistemas educativos va desde la mejor nota 10, hasta la peor 0, siendo el aprobado el término medio 5.

El promedio no es una cuestión menor, sobre todo al terminar la etapa de primaria ya que en las Madrasas los que obtienen mejores promedios tendrán preferencia a la hora de elegir plaza educativa en la educación secundaria. De esta forma una familia cuyos hijos tengan un buen promedio podrán elegir entre alguna de las escuelas ubicadas en los campamentos o la elección de plaza en alguno de los países que ofertan plazas de secundaria, como por ejemplo Argelia, Libia, Rusia,...

8 Sistema bastante similar al modelo educativo español del que los saharauis toman muchas referencias por las relaciones que mantienen con el pueblo español, sus instituciones, ONGs, etc.

2.3. La educación Secundaria

La mayoría de los saharauis que han terminado sus estudios en los campamentos han tenido que salir a otros países a continuar sus estudios, ya que son muy pocas las plazas existentes para estudiar secundaria en los campamentos. En primer lugar por falta de instalaciones y medios para crear estos edificios en número suficiente, pero fundamentalmente por la falta de un profesorado bien formado para tal tarea.

La secundaria se cursa de 7^o a 10^o curso, el alumnado comienza la secundaria con 12 años y se ven obligados a abandonar a sus familias para seguir estudiando en otros lugares lejos de los suyos. Con niños y niñas de esas edades nos volvemos a encontrar con casos de aculturación y de abandono temprano de los estudios por las duras condiciones de vida en las que se encuentran. Por ello, en los últimos años es una prioridad para el Ministerio de Educación Saharaui crear las suficientes plazas escolares de educación secundaria en los campamentos y conseguir un profesorado suficiente en número y formado para el desempeño de esta tarea docente.

Históricamente el único centro que existía en los campamentos para cursar la educación secundaria era la Escuela Nacional 12 de Octubre. Una escuela ubicada a unos veinte kilómetros por el desierto del campamento más cercano y donde el alumnado estudia en régimen de internado. Se trata de un edificio que en un primer momento fue creado con fines militares y que fue reacondicionado para albergar un edificio escolar, aunque las instalaciones y estructura se asemejan más a un cuartel militar que a una escuela.

También se llegó a crear en los campamentos otra escuela de secundaria denominada 9 de junio pero en un temporal de lluvias torrenciales quedó completamente destrozada. Corría el año 2007-2008 y es cuando las autoridades saharauis se plantean reformar la educación secundaria para lograr que los niños y niñas saharauis no abandonen los campamentos para poder continuar sus estudios en la educación secundaria.

La primera medida que se tomó al respecto fue la de aumentar el número de plazas escolares disponibles en la Escuela Nacional 12 de octubre, pasando de unas cuatrocientas cincuenta a mil quinientas plazas. Otra medida es crear escuelas de formación del profesorado, incentivando la profesión. El principal centro de formación del profesorado se ubica en la antigua escuela 9 de junio. Finalmente el ministerio de educación comienza a hacer esfuerzos para crear una red de centros de secundaria en todas las wilayas semejante a la red de *tarbíyas* y *madrásas* ya existentes.

Fruto de estos esfuerzos y con la ayuda económica de países como Cuba y Venezuela, en septiembre de 2011 se inaugura la escuela de secundaria «Simón Bolívar» en el campamento de Smara. El centro dispone de habitaciones para albergar alumnado en régimen de internado además de que a la escuela acuden estudiantes del propio campamento con capacidad para 700 alumnos.

La gran mayoría de los profesores de este centro son jóvenes con carreras universitarias obtenidas en Cuba y que han sido formados pedagógicamente para el desempeño de la labor docente en los propios campamentos.

2.4. La Formación Profesional

En los primeros años de refugio la RASD creó en los campamentos la Formación Profesional destinada a enseñar un oficio a aquellas personas que no accedían a la educación secundaria o que no conseguían terminarla.

Los primeros centros se crearon en los campamentos en los años ochenta, como por ejemplo, el Centro de Formación El Lualí Mustafa, fundado en 1984 ubicado en las instalaciones de la Escuela 12 de Octubre y donde se daba formación relacionada con: motores de automóviles, chapa y pintura, carpintería, administración, electricidad del automóvil, electricidad industrial y soldaduras. Este centro no continúa funcionando ya que en ese edificio, como se ha comentado anteriormente, se ubica una escuela mixta de educación secundaria.

Otro centro de FP es el centro Gazuani, con capacidad para setenta alumnos en régimen de internado y ubicado a unos 5 kilómetros de la sede organizativa de los campamentos en Rabuni. Este centro funciona con el apoyo de instituciones españolas como el Ayuntamiento y la Diputación de Córdoba que son los encargados del mantenimiento y todo el apoyo financiero. En el centro Gazuani se pueden estudiar módulos de electricidad, electrónica, informática básica y montaje de ordenadores. A través de la Universidad de Córdoba este centro da la oportunidad de obtener un título oficial reconocido por una institución española.

Otros centros de FP son los llamados centros de producción como es el caso del de Smara que cuenta con veintidós talleres ocupacionales y de empleo, dirigidos a jóvenes desempleados. Destacar también la escuela de enfermería Abdelfatah a 55 kilómetros de Smara donde se estudia en régimen de internado y la escuela de formación audiovisual «Abidini Kaid Salen» creada por CEAS-Sáhara⁹ como complemento al festival de cine FISAHARA que se celebra anualmente en los campamentos saharauis.

Como se puede observar la mayor parte de los centros de formación profesional están impulsados y sostenidos por entidades extranjeras que a su vez dependen de subvenciones y partidas para poder continuar colaborando en estos proyectos. Esto genera una falta de planificación a largo plazo, diferencias sustanciales entre unos centros y otros, así como graves problemas organizativos en el momento que alguna de las entidades interrumpe su apoyo por falta de financian de forma inmediata.

2.5. La educación superior

Para continuar los estudios superiores en alguna universidad los saharauis que habitan en los campamentos de refugiados de Tindouf tienen que conseguir plaza en alguna universidad de algún país que de forma solidaria les concede alguna plaza.

En un principio los saharauis iban al extranjero convencidos de que esa formación les permitiría desarrollar una profesión acorde con sus estudios a la vuelta al territorio del Sáhara Occidental. Pero son muchas las generaciones de jóvenes con estudios universitarios que a la vuelta a los campamentos se han encontrado la misma situación social, sin esperanzas de una solución política y con precariedad laboral. Estas cuestiones hacen que cada vez más familias sean reticentes a enviar a sus familiares a estudiar al extranjero. Por ello, aunque el índice de analfabetismo en la edad infantil es prácticamente inexistente, en lo que respecta a la enseñanza superior universitaria, cada vez son menos los saharauis que obtienen una titulación de esta índole.

Los principales países que acogen alumnado saharauí en carreras universitarias son: Argelia, Libia, Cuba y Venezuela, en menor medida México e Italia. Las plazas ofertadas son negociadas con la RASD que es la que propone un tipo de perfiles u otros en función de las demandas formativas internas.

9 CEAS-Sáhara es la coordinadora estatal de asociaciones solidarias con el Sáhara impulsora de muchos proyectos en los campamentos y defensora de los derechos humanos tanto en territorio ocupado como en los campamentos.

De todo el alumnado que sale en busca de una titulación superior solo el 50 % de los mismos logra terminar sus estudios.

Dentro de los campamentos ha habido intentos de creación de universidades incluso con algún módulo a distancia. Normalmente las iniciativas surgen de asociaciones, ONGs, entidades o las propias universidades que intentan cooperar ofreciendo una formación universitaria reglada y con titulación reconocida. Pero las diferencias políticas, el hecho de que los estados occidentales, como España, no reconozcan a la RASD como un estado en el refugio pendiente de descolonizar, hacen muy difícil que estos intentos de creación de cursos universitarios fructifiquen. Por ello la mayor parte de los intentos, aparte de no tener una titulación oficial, se asemejan más en contenido a módulos de formación profesional que a cursos universitarios superiores.

En esta línea existe desde hace diez años la universidad de Tifariti en territorio liberado¹⁰, pero es una universidad sin consolidar que ofrece cursos de formación de poca duración y que supone más un esfuerzo de reivindicación política del territorio que una universidad funcional.

2.6. La educación especial

Haciendo una retrospectiva de todo lo comentado hasta ahora en el presente artículo, nos damos cuenta de que, pese a todas las dificultades posibles: políticas, humanitarias, económicas, formativas, de instalaciones, recursos didácticos, etc. El pueblo saharauí ha sido capaz de crear un sistema educativo en el desierto que ha conseguido paliar el analfabetismo heredado de su época colonial y, gracias a colaboraciones de otros países, formar profesionalmente y en estudios superiores a una parte de su población. Pero esta cuestión excepcional no se queda solo ahí, sino que han sido capaces de crear centros de educación especial que atienden a personas con algún tipo de discapacidad, ya sea física, intelectual o sensorial. La atención educativa de las personas con discapacidad en los campamentos se inicia considerablemente más tarde que la creación de las escuelas «ordinarias», creándose el primer centro de educación especial en el año 1995 en la wilaya de Smara. La capacidad de seguir articulando un sistema que da la posibilidad educativa a todas las personas es algo de admirar.

Cuando se crearon estos centros tenían un carácter asistencial y sus impulsores, muchos de ellos en activo actualmente, cuentan como tenían que ir a las casas de las familias convenciendo a los progenitores de que la asistencia de sus hijos con discapacidad a este tipo de centros les iba a resultar muy beneficioso. En una época en la que cualquier tipo de discapacidad se intentaba ocultar y en una sociedad que había sufrido los estragos de una guerra, donde la población civil había sido bombardeada con napalm y fósforo blanco, el número de personas con discapacidad era considerable sin tener en cuenta todos los heridos de guerra por, entre otras cosas, minas antipersona, aún instaladas en torno al muro de la vergüenza¹¹.

Por suerte la educación especial en los campamentos ha evolucionado y actualmente son las propias familias las que contactan con el centro de educación especial de su wilaya¹² si detectan alguna cuestión significativa. El sistema de educación ordinaria no

10 Se conoce como territorio liberado a la franja de territorio recuperado por el Frente Polisario en la guerra con Marruecos hasta 1991.

11 Muro defensivo que Marruecos levanta dividiendo los territorios del Sáhara Occidental ocupados por Marruecos y la pequeña franja que los saharauís recuperan antes del alto el fuego.

12 Suele haber un centro para personas con discapacidades visuales o ceguera y otro que aglutina a las personas con discapacidad intelectual o de audición y lenguaje por cada una de las wilayas. Las personas con discapacidad física-motórica solo son atendidas en el centro de educación especial de Smara.

dispone de mecanismos de detección y orientación educativa por lo que es importante que las familias den el primer paso para que esas personas no queden desasistidas.

El objetivo principal de estos centros es lograr educar a estas personas para que sean capaces de aumentar su autonomía personal y su integración dentro de la sociedad. Para conseguir una mayor integración social, los centros crean pequeños talleres de empleo que permiten obtener unos mínimos ingresos económicos a las personas con discapacidad.

Al existir solo un centro por wilaya, los maestros empiezan su jornada con algún vehículo pasando a recoger a las personas que asisten al centro, dejándolas de nuevo en sus jamas al terminar la jornada lectiva.

La permanencia de las personas con discapacidad en los centros de educación especial se puede prolongar hasta los veintitrés años, momento en el cual tienen que abandonar el centro. En este punto no existen organizaciones o centros que se encarguen de seguir fomentando la integración socioeducativa de estas personas, lo que supone un problema para el individuo, la familia y el resto de la sociedad.

Los problemas de estos centros son similares a los problemas del resto de centros educativos de los campamentos en sus distintas etapas. Quizá se agrave el hecho de disponer de pocos recursos materiales y de personal con formación suficiente para el desempeño de una tarea tan compleja.

Pese a todo, es admirable que un pueblo desplazado en el refugio, con pocos recursos y dependiente totalmente de la ayuda humanitaria, sea capaz de generar una estructura educativa que contemple también la educación especial.

2.7. La formación del profesorado y el abandono profesional

En cuanto a la formación inicial del profesorado podemos encontrar varias etapas a lo largo de la creación de este sistema educativo en el desierto. En un primer momento, nada más instalarse en los territorios argelinos, donde el índice de analfabetismo estaba entorno al 90 %, eran aquellos que sabían leer y escribir los que enseñaban en las escuelas improvisadas en el desierto.

Cuando empezaron a retornar los jóvenes que fueron a estudiar carreras universitarias a otros países, se consiguió que la mayor parte del personal que trabajaba en las madrasas dispusiera de la titulación de maestro.

Con el paso del tiempo y la llegada de entidades colaboradoras a trabajar en el terreno, así como la donación económica de las familias que en verano participaban en el programa vacaciones en paz¹³, el dinero empezó a tener importancia en los campamentos. Prácticamente hasta el inicio de los años 90 la población saharauí sobrevivía con la ayuda humanitaria donada por organismos internacionales y que la RASD distribuía entre la población. Pero con la llegada de «incentivos»¹⁴ de las ONGs y la donación de familias, empezó a haber una brecha en los campamentos donde había familias con más posibilidades que otras. Se creó una economía alternativa a la controlada por el estado donde algunas personas podían comprar en Tindouf productos que vendían luego en los campamentos, adquirir vehículos para ejercer como taxistas, etc.

13 El programa de vacaciones en paz consiste en el acogimiento en los meses más calurosos del verano de niños saharauis por familias de otros países, principalmente españolas. De esta forma se consigue evitar a los niños de entre 7 y 10 años las duras condiciones del verano en el desierto y por otro lado generar vínculos de unión con familias de otros países para lograr su colaboración y el apoyo de su causa.

14 Pequeñas aportaciones económicas por la realización de algún tipo de trabajo.

Ante la llegada de dinero a la economía saharauí, los maestros vieron que podían ejercer otras profesiones que les repercutieran mayores ganancias. Esta cuestión afectó principalmente a los maestros de español, ya que muchas de las entidades extranjeras, principalmente españolas, necesitaban colaboradores que dominasen el idioma y estos maestros abandonaban la profesión para hacer de traductores.

Esto generó que, poco a poco, los maestros fueran dejando la tarea docente en busca de otras ocupaciones. Una cifra que ilustra este abandono es que la media de permanencia en el cuerpo docente en los campamentos es de 9,75 años, cifra que aumenta en los maestros de árabe que promedian unos 14 cursos mientras que los de español superan por poco los 7 cursos de media.

Por ello, ahora en las escuelas son pocos los maestros (se estima en un 21 %)¹⁵ con una titulación de magisterio, algunos poseen otro tipo de titulaciones universitarias pero también hay maestros que no tienen ningún tipo de formación (alrededor del 23 %).

También se da el caso de maestros que buscan un segundo «trabajo» para completar los ingresos lo que hace que también aumentase el absentismo de los docentes.

Para frenar esta situación e intentar revertirla, el Ministerio de Educación Saharaui ha empezado a pagar un pequeño incentivo a los maestros, se ha fomentado el hermanamiento de escuelas saharauís con escuelas de otros países para conseguir aportaciones económicas que mejorasen el material, las instalaciones y el incentivo del profesorado. Además se ha creado un centro de formación del profesorado para dar formación a todos aquellos maestros que no tienen ningún tipo de formación inicial a nivel pedagógico y didáctico.

3. El Gobierno de España: posicionamiento humanitario y político

Según datos de las Naciones Unidas, el mundo se encuentra en un momento sin precedentes donde existe un gran número de personas desplazadas de sus hogares. Se calcula que sobre 68,5 millones de personas en todo el mundo han tenido que abandonar sus hogares a causa de las guerras y la persecución. Entre ellas, hay casi 25,4 millones de refugiados, de los cuales más de la mitad son menores de 18 años. Además, hay más de 10 millones de personas apátridas a las que se les ha negado una nacionalidad y el acceso a derechos fundamentales, como la educación, sanidad, empleo y libertad de circulación.

Con estas cifras cuantitativas macro, hablar de la población refugiada saharauí en Tindouf donde unas 165.000 personas habitan un pedazo de tierra desértica de la Hamada argelina, puede parecer un dato menor. Pero si nos centramos en cuestiones relacionadas con la responsabilidad y la historia, el padecimiento y la miseria en la que vive este pueblo debería ser una prioridad del Estado español. No solo en lo relacionado con ayuda humanitaria y acogimiento de la población refugiada sino y fundamentalmente, en la toma de medidas para la solución definitiva de un conflicto que se prolonga en el tiempo y en cuyos orígenes, a nivel político, España es el máximo responsable.

Analizaremos a continuación el papel que tiene el gobierno español en materia de cooperación con los refugiados saharauís, así como su posicionamiento político al respecto.

Al ser un pueblo refugiado en el exilio, la población saharauí depende casi exclusivamente de la ayuda humanitaria. Esta ayuda humanitaria fluctúa en función de las personas censadas en el refugio, por eso no es extraño que no exista una cifra única

15 Datos obtenidos de Velloso y Vinagrero (2016)

y oficial. Según ACNUR¹⁶ al inicio de la ocupación del territorio saharauí unas 40.000 personas huyeron a través del desierto hasta la Hamada argelina instalándose en cuatro campos de refugiados. Según esta misma fuente en mayo de 2016 son 165.000 refugiados los que habitan en los campamentos de los cuales un 60 % son menores de 30 años y son ya dos generaciones las que han nacido en el exilio y no conocen el territorio del Sáhara Occidental.

Según datos de ACNUR, en una publicación de 2018, la población saharauí a fecha 31 de diciembre de 2017 es de 173.600 personas que viven en el refugio, de las cuales el 75 % es población vulnerable, es decir, según la agencia de cooperación española¹⁷, personas afectadas por problemas relacionados con la desnutrición y la anemia, entre las que se contabilizan:

- Mujeres embarazadas y madres lactantes.
- Menores de edad con anemia crónica.
- Familias monoparentales encabezadas por mujeres (viudas, divorciadas o solteras).
- Otros colectivos con necesidades específicas: personas adultas mayores, personas con diversidad funcional y/o con enfermedades crónicas.

¿Cómo es capaz de sobrevivir esta población donde la mayoría son personas vulnerables? Pues fundamentalmente son dependientes de la ayuda humanitaria de entidades como ACNUR, PNUD, la UE a través de sus programas ECHO, etc. Así como la ayuda humanitaria de diversos países en los que destaca España como primer país donante de ayuda humanitaria al pueblo saharauí en el refugio.

Con todas estas aportaciones y según datos de ACNUR son 125.000 raciones alimentarias diarias las que se proporcionan a los campamentos de refugiados saharauis. Aquí aparece la primera disyuntiva, si ACNUR estima en 173.600 las personas en el refugio, de las cuales el 75 % son vulnerables, es decir 130.200. La ayuda humanitaria no sirve ni para nutrir a la población saharauí vulnerable.

Es cierto que España es el primer país donante al pueblo saharauí con donaciones estimadas entre 5 y 10 millones de euros, dependiendo del año y por lo tanto de la estrategia política desarrollada en cada momento por el gobierno de turno. Pero, también es cierto, que la donación es insuficiente para garantizar unas condiciones de vida mínimamente dignas de esta población.

En este sentido, España obtiene una condición muy ventajosa, por un lado es el primer donante humanitario del pueblo saharauí, pero esta donación es insuficiente lo que logra que, poco a poco, la población en el exilio se debilite y vayan abandonando sus requerimientos políticos para la celebración de un referéndum de autodeterminación con garantías, transparente y justo, bajo el amparo de las Naciones Unidas a través de su Misión de las Naciones Unidas para el Referéndum del Sáhara Occidental (MINURSO).

¿Cuál es la posición oficial del gobierno de España respecto a la causa Saharauí?

Según la web de Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de España¹⁸:

16 Datos obtenidos de la web de ACNUR: <https://eacnur.org/blog/refugiados-saharauis-40-anos-de-vida-en-los-campos/>

17 <http://www.aecid.es>

18 Datos obtenidos de la web del Ministerio de Asuntos Exteriores: <http://www.exteriores.gob.es>

«En lo relativo al Sáhara Occidental, España apoya una solución política, justa, duradera y mutuamente aceptable que prevea la libre determinación del pueblo saharauí en el marco de los principios y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas. España apoya el papel central de las Naciones Unidas en la búsqueda de una solución y mantiene su compromiso humanitario con el pueblo del Sáhara Occidental, siendo el primer donante bilateral de ayuda a los campamentos de refugiados».

A priori es una declaración justa y a favor de la causa saharauí, en el que además se muestra el lado humanitario del gobierno como principal país donante de ayuda humanitaria. Pero si analizamos en profundidad esta declaración, lo que está apoyando el gobierno español es la propuesta marroquí de convertir el Sáhara Occidental en una autonomía del Reino de Marruecos ya que esta es la única solución ofrecida y la única que será admitida por Marruecos, país invasor del territorio del Sáhara Occidental y por tanto la única «...mutuamente aceptable...»

Si continuamos leyendo en esta misma web, donde se recoge la estrategia política en materia de asuntos exteriores con el Magreb encontramos, dos párrafos más allá, las siguientes afirmaciones:

«Desde una perspectiva económica, España mantiene intensos vínculos con el Magreb. Las relaciones comerciales e inversiones tienen una importancia particular tanto en Marruecos (España se convirtió en 2012 en el primer socio comercial de Marruecos, siendo además el primer destino africano y árabe de las exportaciones españolas, con 20.000 empresas españolas operando), como en Argelia (España ha sido el primer socio comercial de Argelia en 2013 y 2014 con un volumen de intercambios superior a 15.000 M\$, particularmente en el sector energético).»

Es difícil de creer, a tenor de lo que afirma la web de exteriores, que España esté a favor de la celebración de un referéndum justo en el Sáhara Occidental cuando sus mayores socios comerciales del norte de África nos son otros que el país invasor, Marruecos y el país de acogida, Argelia. Parece claro que la política exterior española prioriza los acuerdos comerciales y los intereses empresariales sobre la justicia y la resolución de un conflicto que mantiene en el olvido a 173.600 saharauis.

Qué gobierno, por fin, tomará las riendas para la solución de este conflicto, pudiendo incomodar a sus socios comerciales, cuando, citando la misma web:

«El Magreb es uno de nuestros principales suministradores energéticos. Importamos de esta región aproximadamente el 45 % del gas, lo que tradicionalmente ha desequilibrado nuestra balanza comercial.»

Lo cierto es que parece que a nivel gubernamental estamos vendidos a los intereses económicos y energéticos. Parece claro que un intento de solución del conflicto podría llevar a la desestabilización de los acuerdos económicos con Marruecos y también con Argelia.

Eso sin entrar a valorar otras cuestiones como la externalización de las fronteras de la UE donde Marruecos es un socio fiel a las políticas migratorias¹⁹:

19 Continuación de los datos obtenidos de la web del ministerio de Asuntos exteriores español.

«La seguridad en la región constituye una preocupación compartida por España y los países del Magreb. La criminalidad organizada, los tráficos ilegales y el terrorismo internacional activo en el Sahel y Libia representan una amenaza directa para todo el Mediterráneo. Por este motivo, las autoridades españolas trabajan con sus homólogas magrebíes para identificar y prevenir riesgos y cooperar en el ámbito policial y judicial con el fin de evitar la impunidad. Por otro lado, la necesidad de gestionar los flujos migratorios ha impulsado la firma de acuerdos con los países del Magreb, zona de destino y tránsito de muchos inmigrantes que anhelan llegar a Europa. España apoya en este sentido las nuevas políticas migratorias de los países de la zona, como Marruecos. También destaca en esta materia la colaboración con Mauritania.»

Si además a todo esto añadimos que España es también el primer donante de ayuda humanitaria a Marruecos²⁰: «...Marruecos es además el principal receptor de asistencia en materia de vecindad y pionero en negociar nuevos acuerdos en materia migratoria, de pesca o comercial.»

Y que parte de esta ayuda se destina a afianzar la cultura y empresas marroquíes en territorio ocupado como el caso de los 13.385.389 de dólares, equivalentes a 11.916.744,12 de euros, de un proyecto bilateral bajo el amparo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) desarrollado entre los años 2008 y 2012²¹.

La conclusión al respecto es que España se mantiene en una posición muy cómoda con respecto a todos los organismos, socios y países implicados. Con el pueblo saharauí abandera su condición de ser el país que más ayuda destina a la cooperación en los campamentos. Con Argelia muestra el rostro de país colaborador con el pueblo saharauí y realiza acuerdos comerciales muy potentes sobre todo en materia de energía (fundamentalmente importando gas). Con Marruecos se muestra como un país donante de ayuda humanitaria al pueblo saharauí, pero con una donación insuficiente que desalienta la causa y la resistencia saharauí, por otro lado, es también el primer país donante de ayuda humanitaria a Marruecos, colaborando en proyectos de aculturación de la zona ocupada y de mantenimiento de la situación actual. Además tienen grandes intereses económicos comunes, entre los que se encuentran la explotación de los fosfatos del Sáhara ocupado y de la explotación de sus recursos pesqueros y petrolíferos, entre otros.

Con la UE España se muestra como un país que vela por los acuerdos de la Unión, siendo clave en la creación y mantenimiento de los mismos, como por ejemplo, con los acuerdos pesqueros con Marruecos donde muchas capturas se realizan en los caladeros del Sáhara Occidental, hecho completamente ilegal como dicta la ONU. También se muestra firme en las políticas migratorias donde junto a Marruecos crean una política de retención y devolución de inmigrantes externalizando de esta manera las fronteras de la UE.

Con respecto a los Estados Unidos, Marruecos es un enclave estratégico fundamental para el control del Magreb, del estrecho de Gibraltar y del mundo islámico, España colabora en estas cuestiones estratégicas vendiendo armas al reino de Marruecos, a pesar de las prohibiciones de los organismos internacionales de venta de armas a países en conflicto, como en este caso.

En conclusión parece que el gobierno español es uno de los países más beneficiados del mantenimiento del *status quo*, para no desequilibrar sus estrategias políticas y económicas. Manteniendo en el refugio y en condiciones miserables a ciudadanos españoles

20 Continuación de los datos obtenidos de la web del Ministerio de Asuntos exteriores Español.

21 Según datos de la agencia española de cooperación y desarrollo (AECID)

y ofreciendo poca colaboración para reconocer sus derechos históricos como ciudadanos españoles.

Nada que ver con la población civil que sigue volcada en el apoyo de la causa y colaborando con el pueblo saharauí. Muchas de estas pequeñas aportaciones de entidades y asociaciones hicieron posible la creación y actualmente el mantenimiento de, entre otras cosas, un sistema educativo en el refugio y en el desierto.

4. Conclusiones

El pueblo saharauí desde los primeros tiempos en el refugio, sobre el año 1975, hizo un esfuerzo enorme apostando por la educación con el fin de alfabetizar a una población mayoritariamente analfabeta. A día de hoy, ese esfuerzo ha tenido sus resultados y han sido capaces de articular un sistema educativo en el desierto principalmente en las etapas de infantil y primaria escolarizando a prácticamente el 100 % de la población infantil. Actualmente el gobierno saharauí está intentando crear escuelas de secundaria suficientes en los campamentos, evitando que la población tenga que continuar sus estudios en el exterior. También están intentando mejorar la formación profesional y están intentando crear una universidad que pueda formar en estudios superiores a parte de la población saharauí.

El pueblo saharauí depende exclusivamente de la ayuda humanitaria. Esta ayuda es insuficiente para alimentar al total de la población saharauí. A pesar de los grandes inconvenientes su apuesta por la educación es constante y siguen mejorando un sistema educativo gracias a la cooperación, fundamentalmente, de entidades españolas y de algunas comunidades autónomas.

El gobierno español es el principal donante de ayuda humanitaria al pueblo saharauí. También es el primer responsable de la situación y no parece tener interés de resolver un conflicto que perdura desde el año 1975 ya que sus intereses comerciales con países como Marruecos podrían verse perjudicados.

El sistema educativo saharauí ha sido capaz de dar respuesta al alumnado con discapacidad creando escuelas de educación especial en cada uno de los campamentos.

La educación en los campamentos contribuye a una mejora del bienestar de la población saharauí y da la posibilidad de formar a las personas para el desarrollo de las tareas necesarias para la organización de los campamentos así como formar a los dirigentes políticos de la RASD.

5. Bibliografía

- Aranda, R. R., Arias, S. C. y González, L. (2012) La formación del profesorado saharauí en los campamentos de refugiados de Tindouf. *Revista Tendencias pedagógicas*, 20.
- Bárbulo, T. (2002). *La historia prohibida del Sáhara Español*. Madrid: Destino.
- Barrañeda, I. y Ojeda, R. (coords.). (2016). *Sáhara Occidental, 40 años después*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Diego Aguirre, J.R. (1991). *Guerra en el Sáhara*. Madrid: Istmo.
- (1998). *Historia del Sáhara español*. Madrid: Kaydeda.
- Fiddian-Qasmiyeh, E. (2015). *South-South Educational Migration, Humanitarianism and Development*. Londres. Ed. Routledge.
- Lehib, B. (2017). El Sistema Educativo Saharauí. Vivencias Diarias. (Recuperado de <https://1saharauí.wordpress.com>)
- Mahmud Awah, B. y Moya, C. (2009). *El porvenir del español en el Sáhara Occidental*. Madrid.
- Ponte, C. (2003) «Escuelas en el Sáhara. El único fruto que crece en el desierto», en *Cuadernos de Pedagogía*, 328, (pp.14-19). Barcelona: Fontalba.
- Soroeta, J. (2009). La posición de la Unión Europea en el conflicto del Sáhara Occidental, una muestra palpable (más) de la primacía de sus intereses económicos y políticos sobre la promoción de la democracia y de los derechos humanos. *Revista de derecho comunitario europeo*, 34.
- Velloso, A. (1993). *La educación en el Sáhara Occidental*. Madrid. UNED.
- (1998). *El desorden mundial y los refugiados*. Madrid. UNED.
- Velloso, A. y Vinagrero, J. A. (2011). *Educación, guerra, dictadura y refugio*. Madrid: Sanz y Torres .
- (2016). *Educación en Palestina, Sáhara Occidental, Iraq, Guinea Ecuatorial y para refugiados*. Madrid: UNED.

6. Fuentes consultadas en la red

Web oficial de la RASD:

https://www.nodo50.org/aapscyl/historia/organizacion_rasd.htm

Web de ACNUR:

<https://www.acnur.org/es-es/>

Web del Ministerio de Asuntos Exteriores:

<http://www.exteriores.gob.es>

Web de CEAS-Sáhara:

<http://ceas-sahara.es>

Web de la Agencia Española de Cooperación Internacional:

<http://www.aecid.es>

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales

*Access to the Teaching Profession in France:
A Story of National 'Résistance' Against
Some Supranational Tendencies*

Tania Alonso-Sainz*; **Bianca Thoilliez****

DOI: 10.5944/reec.35.2020.25169

Recibido: **30 de junio de 2019**

Aceptado: **18 de septiembre de 2019**

*TANIA ALONSO-SAINZ: Personal Docente Investigador en Formación (Contrato predoctoral FPU del MECD 2016-2020) en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Philosophy of Education por la University College London (2015). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, con Premio Extraordinario de Licenciatura, beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y Premio Nacional del Ministerio de Educación. Visiting Researcher en el Institute of Education de la University College London (2017) y Visiting Scholar en el College of Education de la University of Illinois (2019). Su tesis doctoral estudia la identidad docente. Es miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la UAM, y del Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) de la UCM. **Datos de contacto:** E-mail: tania.alonso@uam.es

BIANCA THOILLIEZ: Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (desde 2015) y Visiting Professor de la Faculty of Education en la Edge Hill University (desde 2019). Doctora cum laude en Educación con Mención Internacional por la Universidad Autónoma de Madrid (2013), D.E.A. en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural (2010) y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (2008) con Premio Extraordinario de Licenciatura, Beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y Premio Nacional del Ministerio de Educación. Ha sido Becaria del Programa Nacional F.P.U. del Ministerio de Educación (2009-2013), Special Research Student en el Institute of Education University of London (2010) y Visiting Scholar en la Pennsylvania State University (2013). Ha sido Profesora Adjunta en el Departamento de Educación de la Universidad Europea de Madrid (2013-2015). Es Elected Board Member de la International Network of Philosophers of Education (desde 2018), y miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la UAM, y del Grupo de Investigación de Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE) de la UCM. Su actividad investigadora abarca el estudio de la filosofía y la teoría de la educación, el análisis de políticas educativas y el desarrollo profesional docente. **Datos de contacto: E-mail: bianca.thoilliez@uam.es

Resumen¹

INTRODUCCIÓN. Vivimos una época de cierta obsesión por la figura docente: (i) por su papel clave en una cierta idea de calidad de la educación; (ii) por la supuestamente necesaria e inaplazable mejora de su formación inicial; y (iii) por la por muchos deseada transformación de sus procesos de selección e inducción a la docencia. **MÉTODO.** Se analiza el ideal docente europeo del S.XXI que promueven la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE) desde sus documentos, así como los caminos que proponen para lograrlo. Se hace en dos fases. Primero, recogiendo todos los informes sobre profesorado desde 2005 (n=32) y más tarde analizando 3 de ellos por razones de alcance, temática y perspectiva. Tras esto, se estudia en profundidad el sistema de reclutamiento docente francés para los niveles de primaria y secundaria. Se describen las pruebas que tienen cada uno de los docentes. **RESULTADOS.** Desde la UE se presenta como ideal normativo un tipo de docente que dé protagonismo al alumno, que lo acompañe como un mentor en el proceso de aprendizaje y con una orientación didáctica competencial. Por parte de la OCDE, el ideal normativo docente que se deduce del análisis que hemos desarrollado, es el de un docente competencial capaz de colaborar con otros docentes, que es autónomo en su toma de decisiones y que se encuentra bien preparado para formar en la diversidad cultural. Francia, en cambio, lejos de apostar por las soft skills para la mejora docente mantiene que, para tener a los mejores docentes del siglo XXI, necesitamos evaluar sus habilidades científicas, didácticas y pedagógicas en un campo de instrucción curricular concreto como objetivo prioritario. **DISCUSIÓN.** Sin duda, es este un ejemplo de resistencia a la agenda reformista global que creemos puede arrojar nuevas reflexiones en torno a la mejora de la profesión docente en Europa.

Palabras clave: profesión docente; selección del profesorado; formación docente; organismos internacionales; sistema educativo francés

Abstract

INTRODUCTION. Our historical time has a certain obsession with the role of teachers: (i) because of its key role in a certain idea of the quality of education; (ii) for the supposedly necessary and unavoidable improvement of their initial education programmes; (iii) for the desired transformation of their processes of selection and induction. **METHOD.** We analyse the ideal teacher of the XXI century promoted by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) and the European Union (EU) from their documents, as well as the paths they propose to achieve it. It is done in two phases. First, collecting all reports on teachers since 2005 (n=32) and secondly analysing 3 of them for reasons of relevance and social impact. After this, the French teacher recruitment system for the primary and secondary levels is studied in depth. The exams teachers must pass are also described. **RESULTS.** From the EU is presented as a normative ideal teacher the one who gives protagonist to the student, to accompany him as a mentor in the learning process and who has got a didactic competence. The ideal teacher promoted by the OECD, as it is deduced from the analysis that we have developed, is the competency based teacher capable of collaborating with other teachers, who is autonomous in his decision-making and who is well prepared in cultural diversity. France, on the other hand, far from betting on soft skills for teacher improvement maintains that, in order to have the best teachers of the 21st century, we need to evaluate their scientific, didactic and pedagogical skills in a specific field of curricular instruction as a priority goal. **DISCUSSION.** Undoubtedly, this is an example of resistance to the global reformist agenda that we believe can bring new discussions on the improvement of the teaching profession in Europe.

Keywords: teaching profession; teacher recruitment; teacher education; international organizations; French education system

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada con ocasión del XVI Congreso Nacional de Educación Comparada, organizado por la Sociedad Española de Educación Comparada en la Universidad de La Laguna los días 29-31 de octubre de 2018. Tanto esa primera comunicación como esta versión mejorada y ampliada, se encuadran dentro de los trabajos desarrollados en el marco del proyecto de investigación «La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales». Convocatorias 2015 «Proyectos Excelencia». REF: EDU2015-65743-P (MINECO/FEDER) (2016-2019).

1. Introducción

La emergencia de Organismos Internacionales (en adelante OI) y su cada vez más masiva participación en la definición, la implementación y la evaluación de las políticas educativas nacionales está desencadenando una progresiva «armonización» a escala mundial en las formas en que se definen y entienden buena parte de los principales problemas que estarían afectando hoy a los sistemas educativos nacionales. Esta tendencia global presenta varios retos fundamentales: desde la legitimidad democrática de su intervención (Thoilliez, 2018), hasta las respuestas particulares que cada contexto político nacional da a la misma. En este trabajo nos ocuparemos de atender a la particularidad del contexto francés en lo que tiene que ver con el diseño de su política educativa para el reclutamiento docente.

Conocer las propuestas de los OI es fundamental para comprender las dinámicas globales de la sociedad en general y del ámbito educativo en particular (Valle, 2012, 2013; Manso y Thoilliez, 2015). La formación, acceso y desarrollo profesional del profesorado es una de las grandes cuestiones de la política educativa en las que se quiere generar una armonización internacional desde los OI. Sin embargo, como es bien sabido, los OI recordemos que no tienen potestad para elaborar política educativa vinculante, es decir, de obligado cumplimiento en los países miembros. Estos OI generan en materia educativa lo que se denomina *soft policies* o políticas blandas que animan, alientan, recomiendan, proponen, sugieren e invitan a reformas a los estados miembros, pero nunca obligan. Sin embargo, la autoridad que ejercen sobre ellos es evidente. No quedarse a la cola en las tendencias y rankings internacionales es desde hace algo más de una década un motivo más que suficiente para que los gobiernos escuchen atentamente y apliquen las recomendaciones de los OI para la propuesta y ejecución de las políticas educativas nacionales sobre profesorado. De hecho, así lo confirman investigaciones de educación comparada que revelan el impacto que han tenido los OI a la hora de elaborar políticas educativas del profesorado en Europa (Rautalin y Alausuutari, 2007; Ozga y Rinne, 2013; Manso, en prensa; Valle y Álvarez-López, 2019), en Latinoamérica (Marchesi, 2009; Ruiz y Molinari, 2015), en Estados Unidos (Akiba, 2013), África (Jowi, 2009) y Asia (Furlong, Cochran-Smith y Brennan, 2013).

Francia ha demostrado una particular forma de resistir a estas influencias *softs*, apostando por otro tipo de conceptualización docente, que se refleja en el diseño del acceso a la profesión. Prestaremos especial atención al proceso de reclutamiento, del cual veremos cómo está integrado en la formación docente inicial y que se caracteriza por estar fuertemente normalizada a nivel nacional, ser altamente especializada y resultar extremadamente exigente (hasta el punto de quedar cada año cientos de vacantes sin cubrir, no por falta de cantidad de candidaturas, sino de candidaturas capaces de superar las diferentes fases de los exámenes de acceso). En el epígrafe que sigue, abordamos el papel de los OI en la agenda de reforma global de la actividad docente desde un análisis sistematizado de los documentos producidos por dos de estas entidades: Unión Europea (UE) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Se pondrá el foco sobre una pequeña selección de todos ellos de acuerdo con los parámetros considerados en el estudio y que se explican convenientemente. A continuación, pasamos a contextualizar el marco de acceso a la docencia en Francia para, después, poder centrarnos en el análisis de las diferentes modalidades de exámenes o *concours* a través de los cuales se está determinando quiénes sí y quiénes no pueden ejercer la profesión docente en este país. Confiamos que el caso de Francia analizado en este artículo ayude a seguir reflexionando sobre la mejora del diseño de políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de la profesión docente en el contexto español (Egido, 2017; Manso, 2019; Marina, Pellicer y Manso, 2015; Manso y Moya, 2019; Prats, 2016; Valle y Manso, 2018).

2. Organismos internacionales y la reforma global de la actividad docente y sus docentes

2.1. ¿Implosión o inflación discursiva?

Con la publicación en 2005 del informe de la OCDE *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, la profesión docente se terminó de instalar como uno de los principales temas educativos de mayor relevancia mundial (Vaillant y Marcelo, 2015; Monarca y Manso, 2016).

Desde entonces, muchos OI han publicado una gran cantidad de informes que abordan en exclusividad la profesión docente. En concreto, como anunciábamos en la introducción, aquí nos interesaremos por la OCDE y la UE¹. Desde 2015 han producido más de una treintena de informes sobre la materia (ver Tabla 1), de los cuales dos tercios corresponden a la OCDE y un tercio a la UE. Para la recopilación de los informes de la OCDE se ha recurrido a la página web oficial, a su librería online (<https://www.oecd-ilibrary.org/>). Se han tenido en cuenta todos los documentos de la profesión docente desde 2005 hasta 2019, cuya autoría era la propia OCDE y en cuyo título original en inglés aparecían las palabras “teaching” y/o “teacher” y que habían sido citados alguna vez en Google Scholar, como criterio que muestra un cierto impacto en la comunidad científica. Para el caso de la UE se ha utilizado como fuente la *Supranational Education Library* (<https://www.sel-gipes.com/>), por ser una biblioteca online especializada y detallada sobre documentación producida por diferentes OI (incluidos la OCDE y la UE).

Se han tenido en cuenta todos los documentos de la categoría «profesión docente» desde 2005 hasta 2019.

Tras el análisis documental de los 32 informes, pudimos proceder a una primera clasificación por tipologías y categorías. Las tipologías son:

1. Descriptivo. Informa estadísticamente de datos de los países en clave comparada.
2. Argumentativo-crítico. Hace juicios de valor explicativos sobre las causas y posibles consecuencias.
3. Recomendaciones. Ofrece orientaciones para la mejora de la profesión docente.

Las categorías temáticas son las siguientes tres:

- A. Datos y/o medidas para la mejora del impacto del profesorado en el rendimiento de sus alumnos.
- B. Selección, atracción, retención de los docentes y mejoras en sus condiciones.
- C. Formación inicial, desarrollo profesional.

¹ Habría sido sin duda interesante completar este análisis, con otro que abordase el análisis de pruebas de evaluación internacionales promovidas desde los OI como PISA, TALIS o PIRLS, acerca de la evolución de la calidad en el sistema educativo francés y su relación con la formación del profesorado. No obstante hacerlo conllevaría exceder los límites de extensión y los objetivos de investigación que nos proponemos abordar. Será interesante poder hacerlo en otro trabajo posterior. Agradecemos a los evaluadores del artículo sus valiosas observaciones a este respecto.

Tabla 1.
 Recopilación de los documentos sobre profesión docente (2005-2019) clasificados por tipo y temática.

| | AÑO | TÍTULO | TIPO* | | | TEMÁTICA** | | |
|--------------|------|--|-------|---|---|------------|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | A | B | C |
| | 2005 | Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers | ■ | | | ■ | ■ | |
| | 2009 | Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS | ■ | | | ■ | | |
| | 2009 | Evaluating and Rewarding The Quality of Teachers. International Practices | ■ | | ■ | ■ | | |
| | 2009 | Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices | ■ | | ■ | ■ | | |
| | 2010 | Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge | | ■ | | ■ | | ■ |
| | 2010 | TALIS 2008: Technical Report | ■ | | | ■ | ■ | ■ |
| | 2012 | Preparing Teachers And Developing School Leaders For The 21st Century | ■ | | | | | ■ |
| | 2013 | Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching | | ■ | | ■ | | |
| | 2014 | TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning | ■ | | | ■ | ■ | ■ |
| | 2014 | A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 2014 | New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education | ■ | | | ■ | ■ | ■ |
| OCDE (23) | 2014 | TALIS 2013: Technical Report | ■ | | | ■ | ■ | ■ |
| | 2016 | Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform | ■ | | ■ | ■ | | ■ |
| | 2016 | TALIS Supporting Teacher Professionalism. Insights from TALIS 2013 | ■ | | | ■ | | ■ |
| | 2017 | Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All | ■ | ■ | | ■ | | |
| | 2017 | How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers? | ■ | | | | ■ | |
| | 2017 | Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession | | ■ | | | | ■ |
| | 2018 | Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education | ■ | ■ | | ■ | | |
| | 2018 | Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| | 2018 | Effective Teacher Policies: Insights From Pisa | ■ | | | ■ | | |
| | 2019 | A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems | ■ | | ■ | ■ | | |
| | 2019 | TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners | ■ | | | ■ | | ■ |

| | | | | | | |
|--------------------|------|--|---|---|---|---|
| Unión Europea (10) | 2008 | Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe | ■ | | | ■ |
| | 2009 | Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2009/10 | ■ | | | ■ |
| | 2012 | Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12 | ■ | | | ■ |
| | 2013 | Key Data on Teachers and School Leaders in Europe | ■ | | ■ | ■ |
| | 2014 | Conclusions on Effective Teacher Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 2014 | Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14 | ■ | | | ■ |
| | 2015 | Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2014/15 | ■ | | | ■ |
| | 2015 | The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies | ■ | | ■ | ■ |
| | 2017 | Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | 2018 | Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support | ■ | | | ■ |

Fuente: elaboración propia a partir de base de datos temática SEL (<https://www.sel-gipes.com/>) y Biblioteca Virtual OCDE <https://www.oecd-ilibrary.org/>

* 1: Descriptivo; 2: Argumentativo-crítico; 3: Recomendaciones.

** A: Eficiencia para rendimiento académico del alumnado; B: Selección, atracción, retención; C: Formación inicial, desarrollo profesional.

De acuerdo con las distribuciones que refleja la Figura 1, vemos cómo el mayor número de documentos se concentra en el tipo 1 en detrimento de los tipos 2 y 3.

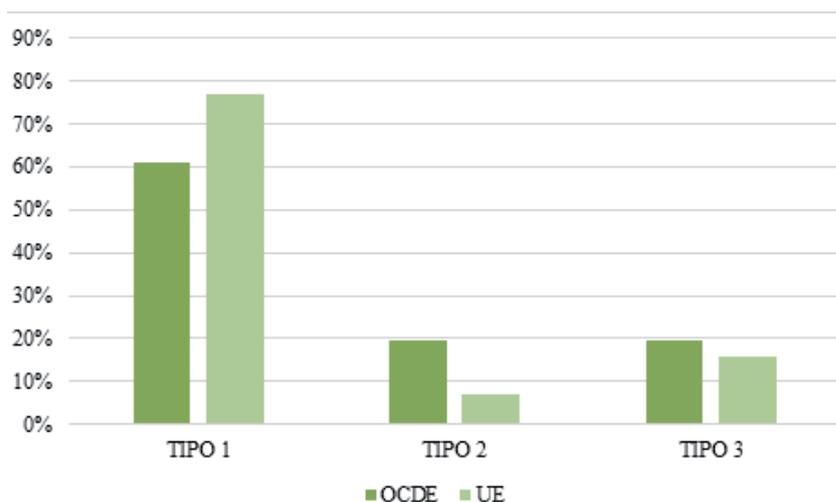


Figura 1. Distribución de los documentos por tipología. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis efectuado atendiendo a la evolución temporal (ver Figura 2), confirman claramente la tendencia apuntada por Monarca y Manso (2016), quienes señalan que ha sido en estos últimos 5 años cuando parece que están en aumento los

documentos más reflexivos, argumentativos, críticos (Tipo 2) y los de recomendaciones u orientaciones (Tipo 3), lo cual es un potente indicador acerca de la intención de influencia y orientación de estos organismos y de los trabajos que producen en materia de políticas de formación de profesorado. Su contribución no se quiere limitar ya solo a recolectar y procesar información para que los gobiernos nacionales tomen decisiones, sino que quiere ofrecer y ofrece posibilidades y cauces de acción política en materia de profesorado.

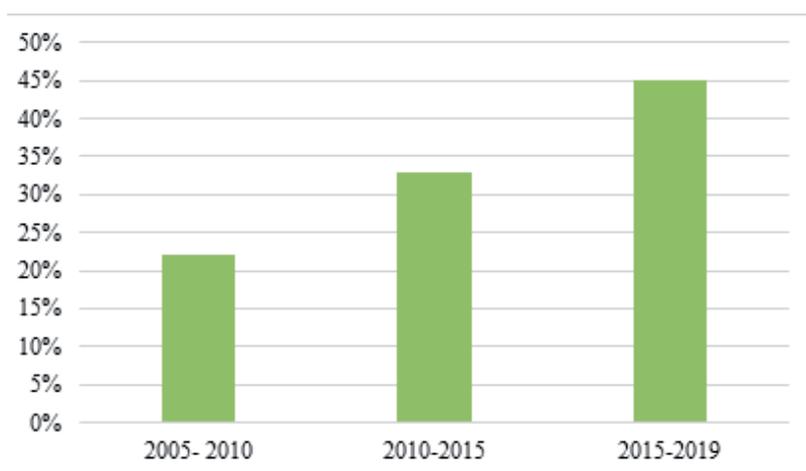


Figura 2. Evolución temporal de la publicación de informes sobre profesorado. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, encontramos diferencias entre los documentos producidos por ambas entidades según temática (Figura 3). La OCDE es el OI que más centra sus estudios en la eficiencia de los docentes entendida como mejora del rendimiento académico del alumnado (Tema A), en cambio la UE pone más el foco en las políticas de selección, atracción y retención de docentes (Tema B). Ambos dedican aproximadamente el mismo porcentaje de trabajos a la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes (Tema C).

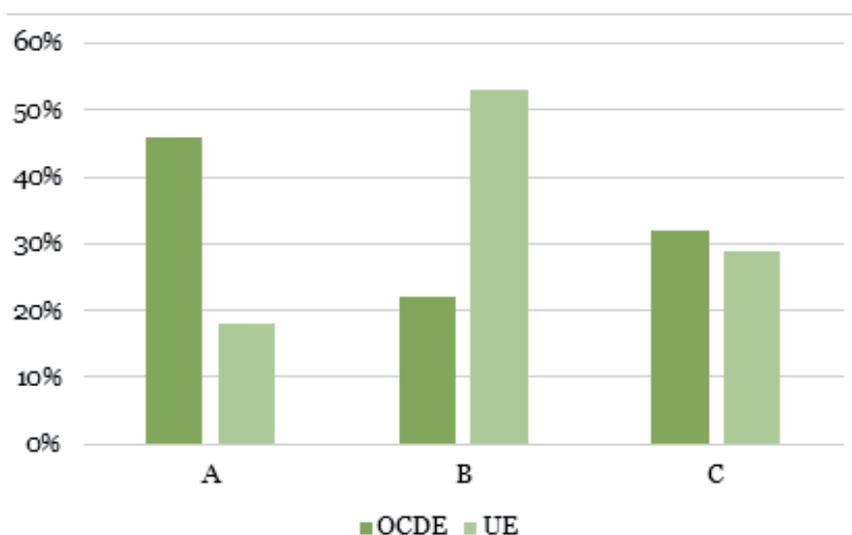


Figura 3. Distribución de los documentos por temática y OI. Fuente: elaboración propia.

2.2. Descripción y recomendaciones de la OCDE y UE sobre y hacia el profesorado

Para la segunda fase de análisis de los 32 documentos considerados, cuyo objetivo es profundizar en sus significados y sentidos que sobre y hacia el profesorado ofrecen, tomamos la decisión metodológica de seleccionar un máximo de 3 de ellos. Para proceder a dicha selección, aplicamos los siguientes tres criterios:

1. Impacto social: son los documentos más utilizados por la comunidad educativa, por académicos y/o por políticos con gran impacto en ellos. Lo observamos porque son los documentos que reciben un mayor número de cita en Google Scholar.
2. Pertinencia: hablan integralmente del profesorado o de la profesión docente como objeto de estudio, ya sea con un fin de diagnóstico, análisis o recomendaciones orientativas. Son lo suficientemente abarcadores como para poder identificar en ellos tipos de profesionales docentes.
3. Extensión: al ser tres de los informes más extensos nos ofrecen más posibilidades de análisis. De estos tres informes se derivaron muchos otros, lo cual confirma que son un buen lugar al que mirar para comprender la postura de cada OI.

Aplicados estos criterios, los 3 documentos que pasaron a la segunda fase de análisis de contenidos han sido: *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (Comisión Europea, 2013), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* (Comisión Europea, 2015), y *TALIS – Supporting Teacher Professionalism insights from TALIS 2013* (OECD, 2013).

Cuando decimos que queremos ver cómo estos documentos definen al profesorado, nos referimos a las funciones que presuponen al docente, qué dicen de sus necesidades, qué señalan como sus deberes y qué ideas subyacen a esos argumentos (Alonso-Sainz, 2017, 2019). Con el fin de sistematizar el análisis de contenido, lo que hemos hecho es responder a las siguientes preguntas:

1. FUNCIONES DEL DOCENTE, ¿qué *funciones* tiene que cumplir? (deberes, retos del siglo XXI, obligaciones, etc.)
2. LA PROFESIÓN DOCENTE, ¿qué *necesidades* principales tiene esta profesión en el S.XXI? (desarrollo profesional, mejorar la formación inicial, aumentar su autonomía, etc.)
3. EL RENDIMIENTO DOCENTE, ¿qué tal *lo están haciendo* los docentes y cuándo y cómo conocemos esta información? (puede ser en varias cuestiones: metodológicas, organizativas, formativas, etc.)
4. Los FUNDAMENTOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE, ¿sobre qué *argumentos* o razonamientos se construyen las definiciones de lo que es la profesión docente?

Que los gobiernos nacionales y las administraciones educativas, como así proponen los OI promotores de estos documentos, tengan ideas consistentes acerca del docente, la profesión docente, el rendimiento docente y los fundamentos de la actividad docente, afecta de manera transversal al conjunto de políticas educativas en materia de profesorado. Y de manera singular a aquella en la que este trabajo pone el foco: los mecanismos de reclutamiento docente. Volveremos sobre esta relación más adelante. Por ahora, vamos a presentar los resultados de la segunda fase de análisis de los documentos considerados.

Con respecto a la primera cuestión sobre las *funciones del docente*, la UE (Comisión Europea, 2013) explica que todos los países europeos coinciden en que lo importante es que los estudiantes adquieran en la formación docente inicial el conocimiento y las competencias esenciales de la profesión. Es interesante también observar que las preguntas que desde la UE se hacen a los países miembros para poder recopilar los datos que aparecen en el informe de la UE (Comisión Europea, 2013) sobre la formación inicial no se centran en la cuestión de qué aprenden sus futuros docentes, sino simplemente en saber si lo que aprenden tiene un carácter aplicado o teórico porque, al haber cambiado sus funciones, es ahora más importante conocer si los futuros docentes pueden crear situaciones de aprendizaje y acompañar procesos en el aula. Dos años después (Comisión Europea, 2015) resulta interesante leer del mismo OI que «los docentes son de una importancia primordial en el aprendizaje» (p. 11). Es cuanto menos sorprendente que en la época en la que el docente parece debiera estar en otro plano (como guía, mentor, acompañante del aprendizaje autónomo del alumno, etc.,) todos los informes (y este último de un modo particularmente taxativo desde la primera frase de su introducción), vean la necesidad de subrayar –no sabemos si como novedad o como recordatorio– que los docentes son importantes («de importancia primordial») dentro de la estructura de un centro escolar. Por su parte, en el informe de la OCDE (2013) encontramos desde el prólogo, escrito por Andreas Schleicher como director del *Directorate for Education and Skills*, alusiones a las funciones de los docentes, dentro de los retos propios del siglo XXI. Según este, las funciones principales de los docentes son: enseñar a poblaciones cada vez más diversas, inmigrantes, alumnado desaventajado o estudiantes cuya lengua materna no es la vehicular del país donde se enseña.

Pasando a la segunda cuestión sobre la *profesión docente*, vemos que según la UE (Comisión Europea, 2015) los retos y necesidades a afrontar por los docentes ahora serían estas: «fragmentación, falta de inversión, escasez de docentes y nuevos desarrollos tecnológicos que requieren nuevos modelos de aprendizaje» (p. 5). Es decir, hay que centrar las reformas en la fragmentación entre la universidad y el mundo real y entre el contexto global y local, en la falta de inversión, en la escasez de docentes, y en los nuevos desarrollos tecnológicos que requieren nuevos modelos de aprendizaje. La OCDE (2013) también deja entrever cuáles son las necesidades que tiene hoy la profesión docente, y lo hace recordando lo dicho en TALIS 2008, explicando cuáles eran las claves que influyen en la calidad de la enseñanza y aprendizaje en los centros escolares. Estos eran: el liderazgo del director, la evaluación de los docentes, la manera en la que se les da retroalimentación de su trabajo y las recompensas que obtienen a partir de esa evaluación.

Con respecto al tercer núcleo sobre el *rendimiento docente*, atendiendo al caso particular de cómo están rindiendo los profesores españoles, la UE (Comisión Europea, 2015), a través de los expertos, dice que «en España, la sociedad atribuye el mismo prestigio social a la profesión que a otras profesiones intelectuales altamente cualificadas, como las de economistas, abogados y psicólogos» (p. 108). Según esto parece que los

docentes están realmente haciendo bien su trabajo, y que su prestigio social así parece atestiguarlo. Sin embargo, esta valoración resulta algo ficticia según el trabajo de los profesores Zamora y Cabrera (2015) de la Universidad de La Laguna, los cuales, con los microdatos del Barómetro del CIS, concluyeron que la sociedad destaca la profesión de profesor como la segunda más valorada socialmente, después de médico, pero no lo recomendaría con igual fuerza para sus hijos o allegados, pasando a la posición sexta. Tanto la UE (2013) como tangencialmente también la OCDE (2013), comparten que los docentes rinden bien cuando se ajustan al modelo docente que hoy se necesita. Explican que lo que hacía en el siglo XIX que una profesión fuese profesión, era la necesidad de ella como un servicio que el Estado necesitaba, y sólo un conjunto de personas tenía esa capacidad y ese conocimiento. En el siglo XX el profesionalismo se fundó sobre la rendición de cuentas y ahora el giro que se quiere dar en el siglo XXI es que estén bien pagados, que tomen decisiones sobre su profesión y sobre su desarrollo profesional (UE, 2013, pp. 25-45). Concluyen así que el rendimiento docente va a depender de que se den tres cuestiones: 1) base de conocimientos; 2) autonomía, que se define como la toma de decisiones de los docentes sobre aspectos relacionados con su trabajo; y 3) redes entre iguales (p. 21).

Por último, sobre los *fundamentos de la actividad docente*, observamos que, aunque el *Key Data* (Comisión Europea, 2013) tenga como pretensión hacer una fotografía objetiva y descriptiva del panorama docente en Europa, no deja de definir su objeto de estudio mediante la selección de unos indicadores y no otros. Estos indicadores clave ya informan de lo que se considera central en la profesión docente. Se agrupan en: movilidad, condiciones de trabajo, niveles de autonomía y responsabilidad, selección y formación inicial. Además, vemos también (en Comisión Europea, 2015) que una nota característica sobre la que se construye el imaginario docente es la falta de claridad sobre lo que es o tiene que ser esta profesión (Alonso-Sainz, 2019); que convive con la necesidad incesante por acotarla y definirla. Así, vemos que el vocabulario con el que se habla en los informes viene de definiciones que ellos mismos han delimitado en el glosario final del informe. Siguiendo ese glosario para el caso de España, por ejemplo, tenemos que decir que en ella existe desarrollo profesional docente, marcos de competencias docentes, y capacitación profesional de los docentes. Tomemos esta última parte del informe de la UE (Comisión Europea, 2015) como ejemplo de indefinición o definición vaga:

«Capacitación profesional: Proporciona a los potenciales docentes las capacidades teóricas y prácticas necesarias para ser profesor o profesora. No incluye los conocimientos académicos de la asignatura, o asignaturas, que se van a impartir. Además de los cursos de psicología y métodos de enseñanza y metodología, la capacitación profesional incluye prácticas en centros escolares» (p. 124).

Toda la comunidad educativa, al leer esto, comprende la dificultad de los países a la hora de decir si hay «capacitación profesional» en sus países o no, porque ¿cuáles son esas habilidades prácticas y teóricas que se necesitan para ser docente de las que habla la definición? Cada país ha de dar una respuesta para «la foto europea» que condicionará las recomendaciones por parte de los OI así como las consecuentes políticas de nivel nacional. En definitiva, vemos que estos informes desvelan la imagen de un docente ideal europeo que principalmente esté formado en habilidades de integración socio-cultural y en formar redes con otros docentes para la mejora de su práctica. Siguiendo estas orientaciones de la UE, ser docente en Europa tiene que ver con la combinación de

conocimientos didácticos, autonomía y redes entre docentes. Sin negar de modo declarativo la importancia de estos elementos, veremos cómo Francia manifiesta desde su sistema de reclutamiento un ideal docente muy distinto.

3. El reclutamiento docente en Francia

3.1. Convertirse en docente en el sistema educativo francés

El sistema educativo francés en general y sus políticas de desarrollo profesional docente en particular son muy interesantes de estudiar (CRID, 2019; Commission Européenne, 2018; OCDE, 2018). Sin embargo, en este trabajo nos ocuparemos específicamente de analizar el mecanismo nacional de reclutamiento para el ejercicio de la docencia en el país. Tal y como indicábamos más arriba, las políticas de reclutamiento docente de un país son un buen termómetro para valorar el nivel de penetración de medidas y propuestas políticas llegadas desde las *soft policies* de los OI. El modelo de reclutamiento docente en Francia es muy exigente y en los últimos años está mostrando dificultades importantes para atraer a un número de candidatos suficiente como para cubrir las necesidades docentes existentes (especialmente en determinados ámbitos) (Fort et al, 2013). Una situación que ha llevado a que en los *concours* del año 2017 quedasen 1303 plazas docentes sin cubrir, lo que representa un 17 % sobre el total ofertado (Assekour, 2017). Las razones son tanto, en algunos casos, la falta de candidatos suficientes y, en otros, la falta de candidatos capaces de superar las pruebas propuestas. Como bien señala Nathalie Mons (2015), tradicionalmente Francia se ha resistido a la agenda reformista global en materia educativa, siendo a menudo criticada en los informes por su inmovilismo. Sin embargo, es incierto saber cuánto tiempo más mantendrá la política de reclutamiento actual dadas las dificultades que está encontrando para cumplir su función.

El sistema de reclutamiento docente vigente en Francia se diseña y pone en marcha tras la aprobación de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, que actualmente está plenamente desarrollada. Esta Ley marcó varias prioridades de reforma para el sistema educativo francés, también en lo que respecta a la orientación pedagógica destinada a “refundar la formación inicial y continua de las profesiones docentes y de la educación”. En el nivel declarativo, la resistencia francesa frente a la agenda armonizadora no es muy evidente. Sin embargo, es en el ámbito de las prácticas en que estas declaraciones se traducen, donde el caso de Francia resulta interesante desde la perspectiva de la educación internacional como caso que resiste las agendas globales en materia de políticas de profesorado. Incorpora parte del ideario que, como vimos, OIs como la OCDE y la UE promueven en torno a la figura del docente, pero la pauta distintiva la marcan tres aspectos clave: (i) la apuesta por cuerpos docentes muy especializados², (ii) la normalización de los procesos selectivos a través de pruebas de ámbito nacional, y (iii) la entrada gradual y controlada a la profesión.

2 Aunque abordar el debate acerca de la especialización cultural y científica del profesorado excede los objetivos del presente trabajo, no podemos dejar de apuntar que esta acentuación del sistema educativo francés por la cual parece esperar que sus docentes «amen» y «dominen» aquello que han de enseñar, resulta una clase de concreción práctica acerca de algunas reclamaciones que se vienen realizando desde el campo de la filosofía de la educación contemporánea (Bárcena, 2019; Biesta, 2017; Rechia y Cubas, 2019; Standish, 2016; Standish y Thoilliez, 2018; Thoilliez, 2019; Vlieghe y Zamojski, 2019).

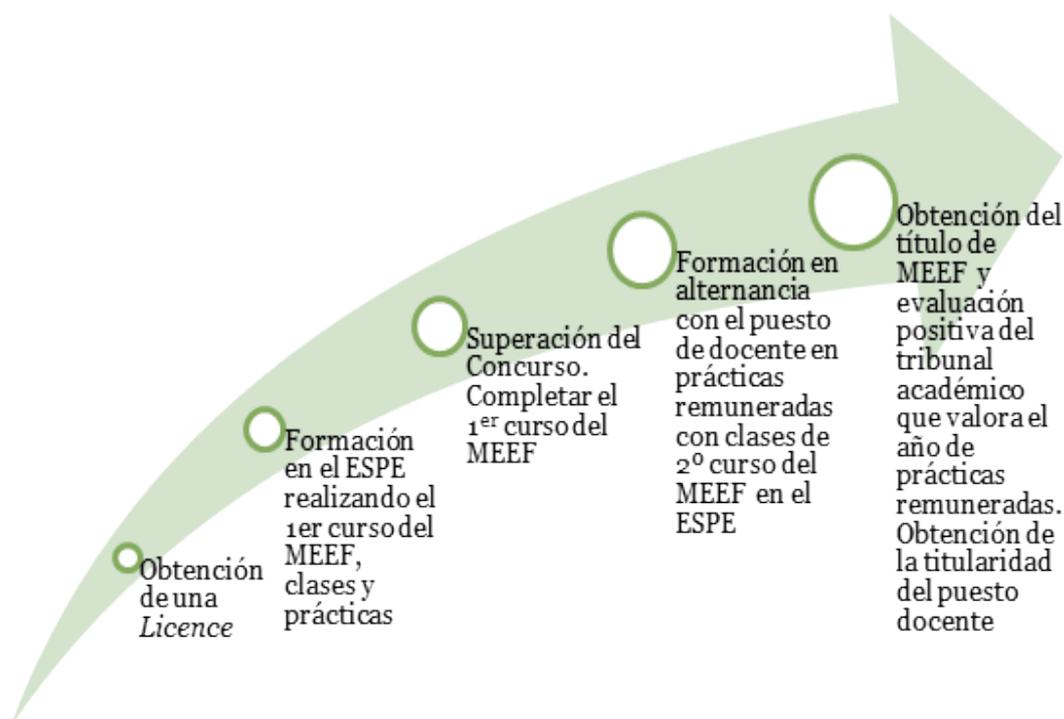


Figura 4. Recorrido estándar hacia el ejercicio de la profesión docente en Francia. Fuente: elaboración propia a partir del portal devenirenseignant.gouv.fr

La Figura 4, resume el recorrido típico por el cual una persona puede ejercer la profesión docente en Francia. Los dispositivos de que se dota el estado francés para llevar a término las tres orientaciones a las que nos referimos en el párrafo anterior son la creación de 32 *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (ESPE) que al inicio del curso 2019-2020 serán renombradas como *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation* (INSPE) (bajo el impulso de las reformas promovidas por el gobierno de Macron en materia educativa dentro del contexto del *Projet de Loi pour une École de la Confiance*). Se trata de instituciones adscritas a Universidades desde donde se organiza la formación docente inicial y continua de todos los profesionales de la educación. Dentro de la formación docente inicial, estas instituciones se ocupan de impartir el Máster MEEF (*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*), el cual consta de dos cursos y al cual se accede tras haber superado un Grado universitario de 3 años (*Licence*). Al finalizar el primer curso del Máster (durante el cual han recibido clases y realizado prácticas de 4 a 6 semanas de observación y acompañamiento en centros educativos), los candidatos tienen que superar el examen o *concours* con el que validan su primer año de formación pedagógica y gracias al cual son contratados bajo un modelo de prácticas remuneradas en el que alternan el segundo año de estudios del Máster con su periodo formativo en los centros educativos. La Figura 5 recoge la información básica de estos dos años de Máster y dónde se sitúa el proceso de reclutamiento del *concours*.

| | | | | |
|---------------------------|---|---------------------------------|---|--|
| Sem 1 | Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos | BLOQUE FORMATIVO COMÚN | Competencias vinculadas al ejercicio profesional | Prácticas de observación o de docencia acompañada T |
| | Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos | | Competencias vinculadas al ejercicio profesional | Prácticas de observación o de docencia acompañada T |
| CONCOURS DE RECLUTAMIENTO | | | | |
| Sem 3 | Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos F T A | BLOQUE FORMATIVO COMÚN | Competencias vinculadas al ejercicio profesional F T A | Prácticas con responsabilidades docentes remuneradas a tiempo parcial F T A |
| | Conocimientos disciplinares, de investigación y didácticos F T A | | Competencias vinculadas al ejercicio profesional F T A | Prácticas con responsabilidades docentes remuneradas a tiempo parcial F T A |
| Clases en el ESPE | | Prácticas en centros educativos | | |

Figura 5. Organización de la formación docente inicial para ejercer la docencia en Francia. Fuente: Adaptado de Ministère de l'Éducation National (2016).

* F: funcionario en prácticas; T: tutorización; A: formación remunerada en alternancia entre el ESPE y el centro educativo.

Otro aspecto muy destacable del modelo francés es la inclusión del profesorado destinado a desempeñarse en centros de titularidad privada en este modelo: a ellos también se les exige superar exámenes de habilitación que se celebran de manera independiente a los del turno de la educación pública, pero que en contenido son básicamente los mismos. Esto permite a la administración educativa francesa mantener un control fuerte sobre la orientación básica general de un docente que se desempeña en territorio francés pero en una escuela de titularidad privada o «libre». También se proponen para dar apoyo en la centralización de una activa política de reclutamiento docente caracterizada por el ingreso progresivo a la profesión durante el MEEF que sigue a los tres años de Grado universitario (*Licence* en cualquier especialidad para todas las figuras docentes, excepto para la de *Professeur d'Éducation Physique et Sportive* que se exige haber cursado una *Licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives)*).

La Tabla 2 recoge las diferentes modalidades de pruebas de acceso o concours a las diferentes figuras docentes. En los siguientes epígrafes presentamos una descripción analítica de la forma, contenido y modalidades que contemplan las pruebas de reclutamiento que concentran el mayor número de candidatos y plazas disponibles.

Tabla 2.

Relación de figuras docentes del sistema educativo público francés y sus correspondientes pruebas de acceso

| Figura docente | Examen de acceso | ISCED |
|---|---|---------|
| Professeurs des Écoles | Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE) | 0, 1 |
| Professeur au Collège | | 2, 3 |
| Professeur en Lycée Général | Concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES) | 2, 3 |
| Professeur Documentaliste | | 1, 2, 3 |
| Professeur en Lycée Technologique | Concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (CAPET) | 2, 3 |
| Professeur en Lycée Professionnel | Concours d'Accès au Corps des Professeurs de Lycée Professionnel (CAPLP) | 2, 3 |
| Professeur d'Éducation Physique et Sportive | Concours du Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS) | 2, 3 |
| Professeur en Lycée Agricole | Concours de Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole (PCEA) ou Concours Professeur de Lycée Professionnel Agricole (PLPA) | 2, 3 |

Fuente: elaboración propia a partir del portal devenirenseignant.gouv.fr

3.2. Les concours como dispositivo de reclutamiento docente

La función pública en Francia tal y como existe actualmente es heredera de varios siglos de historia, reformas, luchas y evoluciones estatutarias. Una historia que tiene sus orígenes en el Antiguo Régimen, se confirma tras la Revolución Francesa y consolida bajo el mando napoleónico, cuando toda la función pública se reorganiza y profesionaliza. Bajo la III, la IV y la V República, se han implementado sucesivas modificaciones estatutarias para garantizar la formación y selección de los diferentes cuadros que componen la administración del Estado francés (Rimbault, Verpeaux y Wasserman, 2018; LDF, 2019).

Los docentes de la enseñanza pública en Francia forman parte del personal estatutario bajo la figura de funcionario³. Ser funcionario implica encontrarse en una situación estatutaria y reglamentaria, lo cual quiere decir que no tienen un contrato de trabajo como tal, sino que su empleo está directamente regulado por disposiciones legales y reglamentos (decretos y órdenes). Todo el profesorado de niveles no universitarios se encuadra en la categoría funcional, a la cual se accede tras un proceso selectivo consistente en un *concour* que puede estar compuesto por una o más pruebas selectivas. La rigidez y tradición de implantación de este modelo hace que el sistema educativo francés sea especialmente reactivo a propuestas relativas al aumento de autonomía pedagógica o administrativa de las escuelas para, por ejemplo, seleccionar a sus docentes. También le cuesta, como ya se ha señalado, responder eficazmente al fenómeno no previsto de la crisis de reclutamiento que está experimentando la profesión docente en el país, y del que daremos algún otro detalle más adelante. Abordamos a continuación la descripción

³ Según los últimos datos disponibles (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019a), el sistema educativo francés emplea a un total de 1.145.300 personas, de las cuales: 870.900 son docentes (728.450 en centros estatales y 142.450 en centros privados) y 274.400 desarrollan tareas de apoyo y asistencia educativa (administración, dirección, animación pedagógica, apoyo para la enseñanza, inspección, etc.).

analítica de los dos concours por el que pasan un mayor número de efectivos docentes: el *Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE)* y el *Concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré (CAPES)*.

3.2.1. Descripción analítica de las pruebas que componen el CRPE

El CRPE que da acceso al ejercicio de la docencia en los niveles ISCED 0 y 1, está regulada por la *Arrêté du 19 avril 2013* y la *Arrêté du 13 mai 2015*.

La parte de admisibilidad consta de dos pruebas, de modalidad escrita y de una duración de 4 horas cada una, una centrada en el ámbito del Francés y otra centrada en el ámbito de las Matemáticas.

La prueba de Francés abarca tres *ámbitos de evaluación* principales: (a) Dominio y conocimiento de la lengua francesa, (b) Capacidad para comprender y analizar textos, y (c) Capacidad para apreciar los intereses y los límites didácticos de las prácticas de enseñanza del Francés. La duración total de la prueba se divide en tres partes: (1) Elaboración de una respuesta a una pregunta relacionada con uno o más textos literarios o documentales; (2) Valoración del conocimiento de la lengua a través del análisis de errores típicos en las producciones de los estudiantes, haciendo suposiciones sobre sus causas; (3) Evaluación del dominio de conceptos presentes en situaciones de enseñanza a través del análisis de un dossier compuesto por uno o más materiales de enseñanza de lengua francesa, elegidos como parte del currículo de la etapa (libros de texto, documentos pedagógicos de apoyo), y de producciones de estudiantes de todo tipo. La prueba se *califica* sobre una puntuación máxima de 40 puntos que se distribuyen del siguiente modo: 11 puntos para la primera parte, 11 puntos para la segunda parte, 13 puntos para la tercera parte y 5 puntos para evaluar la corrección sintáctica y la calidad escrita de la producción del candidato (una nota global ≤ 10 resultaría en la eliminación del proceso).

La prueba de Matemáticas tiene tres *ámbitos de evaluación* principales: (a) Dominio de los conocimientos específicos de la asignatura necesarios para enseñar matemáticas en la etapa; (b) Capacidad de tomar distancia y reflexionar sobre las distintas alternativas de solución de los problemas; y (c) Habilidad para dirigir y exponer el razonamiento matemático de una manera clara y rigurosa. La duración total de la prueba se divide en tres partes: (1) Resolución de un problema relacionado con una o más áreas curriculares de nivel universitario o inferior con la que el candidato demuestre su capacidad de investigar, extraer y organizar información útil; (2) Resolución de una serie de ejercicios independientes, complementarios al de la primera parte, para verificar los conocimientos y habilidades del candidato en diferentes áreas de contenidos curriculares (pueden ser preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas o análisis de errores estándar en producciones de estudiantes); (3) Evaluación del dominio de conceptos presentes en situaciones de enseñanza a través del análisis de un dossier compuesto por uno o más materiales de enseñanza de Matemáticas, elegidos como parte del currículo de la etapa (libros de texto, documentos pedagógicos de apoyo), y de producciones de estudiantes de todo tipo. La prueba se *califica* sobre una puntuación máxima de 40 puntos que se distribuyen del siguiente modo: 13 puntos para la primera parte, 13 puntos para la segunda parte y 14 puntos para la tercera parte, pudiéndose restar hasta 5 puntos para evaluar la corrección sintáctica y la calidad escrita de la producción del candidato (una nota global ≤ 10 resultaría en la eliminación del proceso).

La parte de admisión consta de dos pruebas, de modalidad oral, una consistente en la puesta en situación profesional de enseñanza (1 hora de duración: 20 minutos de

presentación y 40 minutos de entrevista) y otra consistente en una entrevista a partir de un dossier (4 horas y 15 minutos de duración: 3 horas de preparación, 1 hora y 15 minutos de entrevista dividida en 2 partes de 30 y 45 minutos cada una).

La prueba de la puesta en situación profesional de enseñanza tiene como *objetivo principal* evaluar las habilidades científicas, didácticas y pedagógicas del candidato en un campo de instrucción curricular a elegir de la etapa (ciencia y tecnología, historia, geografía, historia del arte, artes visuales, educación musical, o educación moral y cívica). Para realizar la prueba, el candidato entrega, en los plazos y formato que se le indique, al tribunal evaluador un dossier de no más de 10 páginas sobre el tema que ha elegido. Este dossier se compone de *dos partes*: (1) Resumen de las bases científicas relacionadas con el tema elegido, y (2) Descripción de una secuencia pedagógica, relativa al tema elegido, acompañada de los documentos que correspondan. Tras su exposición oral, el candidato mantiene una entrevista con el tribunal donde se abordan, por un lado, los aspectos científicos, pedagógicos y didácticos del dossier y su presentación, y, por otro, preguntas sobre su posible ampliación y/o profundización de acuerdo con un conocimiento reflexivo de las diferentes teorías del desarrollo infantil. La prueba *se califica* sobre una puntuación máxima de 60 puntos que se distribuyen del siguiente modo: 20 puntos para la primera parte y 40 puntos para la segunda parte.

La prueba de la entrevista a partir de un dossier tiene tres *ámbitos de evaluación* principales: (a) Dominio de las competencias para la enseñanza de la educación física y el deporte, así como su conocimiento del lugar de esta en la educación para la salud; (b) Conocimiento del sistema educativo francés y, más particularmente, de la etapa (organización, valores, objetivos, historia y temas contemporáneos); (c) Capacidad para posicionarse como futuro funcionario público (ética, sentido de responsabilidad, compromiso profesional) y futuro maestro de escuela integrado en una comunidad educativa. Para cada convocatoria se publica, previo a la celebración de la prueba, un programa de cuatro actividades físicas, atléticas y artísticas entre las que se enseñan más comúnmente en la etapa: actividades deportivas, artes del circo, danza, actividades acuáticas, juegos y deportes de equipo, actividades de orientación, actividades gimnásticas, o juegos de lucha. Esta prueba se compone de *dos partes*: (1) El tribunal propone al candidato un tema relacionado con alguna actividad o experiencia física, deportiva y artística. En el tema debe abordar cuestiones sobre la progresión dentro de un ciclo de actividades relacionadas con la actividad o experiencia considerada, o con una situación de aprendizaje respaldada por el desarrollo de una habilidad motora relacionada con esa misma actividad o experiencia física, deportiva y artística. El candidato presenta sus respuestas (10 minutos) y conversa con el tribunal (20 minutos). El tribunal extiende el cuestionamiento a las prácticas deportivas personales del candidato o al tipo de actividades deportivas que podría animar o supervisar. (2) El candidato hace una exposición (15 minutos) sobre un dossier de máximo 5 páginas que le proporciona el tribunal, el cual está relacionado con una situación profesional inscrita en el funcionamiento escolar, seguido de una entrevista con el tribunal (30 minutos). La presentación del candidato consiste en analizar esa situación y las preguntas que esta plantea, lo que le permite desplegar las habilidades profesionales que está adquiriendo relativas a la consideración de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la diversidad de las condiciones en que ejerce su profesión, las dimensiones sociales, institucionales y educativas de su contexto de trabajo, y los valores republicanos que lo sostienen. La prueba *se califica* sobre una puntuación máxima de 100 puntos que se distribuyen del siguiente

modo: 40 puntos para la primera parte y 60 puntos para la segunda parte (hasta 20 para la exposición y 40 para la entrevista).

3.2.2. Descripción analítica de las pruebas que componen el CAPES

El CAPES que da acceso al ejercicio de la docencia en los niveles ISCED 2 y 3, está regulada por la *Arrêté du 19 avril 2013 modifié, la Arrêté du 30 mars 2017, la Arrêté du 15 mars 2018 y la Arrêté du 6 juillet 2018*.

Existen un total de quince secciones de CAPES: artes plásticas, documentación, educación musical y canto coral, historia y geografía, lengua corsa, lenguas regionales (vasco, bretón, catalán, criollo, occitano-langue d'oc), lenguas vivas extranjeras (alemán, inglés, árabe, chino, español, hebreo, italiano, japonés, neerlandés, portugués, ruso), lengua de signos francesa, letras (letras clásicas y letras modernas), matemáticas (matemáticas e informática), filosofía, física y química, ciencias económicas y sociales, ciencias de la vida y de la Tierra, y tahitiano. No todos los años se ofertan plazas en todas las modalidades de todas las secciones. De acuerdo con los datos publicados por el ministerio francés (*Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2019c*), las cinco modalidades que han acumulado mayor número de inscritos, en correspondencia con elevadas cifras de plazas ofertadas, han sido: Matemáticas, letras vivas extranjeras: inglés, letras modernas, historia y filosofía.

Como en el caso del CRPE, el CAPES también consiste en una parte de admisibilidad y una posterior de admisión. Para los fines de este trabajo, centraremos el análisis de las pruebas que componen estas dos fases para la sección CAPES de matemáticas (opción matemáticas).

La parte de admisibilidad, consta de dos pruebas, de modalidad escrita y de una duración de 5 horas cada una.

La primera prueba consiste en la resolución de uno o más problemas, con lo que se busca valorar el nivel de conocimiento de las nociones matemáticas incluidas en el programa de la convocatoria. Esta prueba también exige al candidato desplegar sus habilidades de razonamiento y argumentación, así como su nivel de dominio de la lengua francesa. El programa está sujeto a modificaciones de una convocatoria a otra (*Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019b*) y su coeficiente de calificación es de hasta 1 punto.

La segunda prueba de admisibilidad consiste en varios problemas que responden a los contenidos curriculares de la etapa del ámbito de las matemáticas. Es una prueba que permite al candidato poner en perspectiva sus conocimientos matemáticos y demostrar una distancia crítica con respecto a este conocimiento. También, permite valorar, además de las cualidades científicas del candidato, su aptitud para situarse en una óptica profesional. Algunas de las preguntas propuestas requieren un análisis reflexivo para poner en perspectiva los conceptos del currículo de la etapa y justificar desde dicho análisis las decisiones pedagógicas. Su coeficiente de calificación es de hasta 1 punto.

La parte de admisión, consta de dos pruebas, de modalidad oral, de 3 horas y 30 minutos de duración cada una. Incluyen una entrevista con el tribunal para evaluar la capacidad del candidato para expresarse con claridad y precisión, para reflexionar sobre las cuestiones científicas, didácticas, epistemológicas, culturales y sociales implicadas en la actividad de enseñanza del campo disciplinar correspondiente, así como en su relación con otros campos disciplinarios.

La primera prueba (3 horas y 30 minutos de duración: 2 horas y 30 minutos de preparación, 1 hora para exposición y conversación), es una puesta en situación profesional de enseñanza y consiste en una presentación por parte del candidato seguida de una entrevista con el tribunal. Se basa en los contenidos curriculares de matemáticas de la etapa. La prueba tiene por objetivo evaluar la capacidad del candidato para dominar y organizar conceptos sobre un tema determinado y presentarlos de manera convincente. Consiste en la presentación de un plan jerarquizado que debe resaltar la toma de perspectiva del candidato en relación con el tema. El candidato elige un tema. Durante 20 minutos presenta un plan de trabajo detallado sobre el tema que ha elegido. A esta presentación sigue el desarrollo por parte del candidato de una parte de esta programación, a propuesta del tribunal. Durante la entrevista se conversa sobre el desarrollo planteado o sobre cualquier otro aspecto relacionado con el tema. Su coeficiente de calificación es de 2.

La segunda prueba gira en torno a un dossier (3 horas y 30 minutos de duración: 2 horas y 30 minutos de preparación, 1 hora para exposición (20 minutos) y entrevista (40 minutos)). La prueba permite evaluar la capacidad del candidato para participar en una reflexión pedagógica relevante y para comunicarse de manera eficaz. También permite evaluar el nivel de cultura científica del candidato y su conocimiento de los currículos oficiales. La prueba se basa en un dossier que proporciona al candidato el tribunal, que incluye diversos tipos de documentos (científicos, didácticos, pedagógicos, extractos de libro de texto, trabajos de estudiantes) y trata un tema de los incluidos en el currículo de matemáticas de la etapa. Este tema se puede ilustrar con un ejercicio que puede completarse con producciones de estudiantes, extractos de programas oficiales, documentos de recursos o manuales. Las respuestas del candidato a las preguntas formuladas en el dossier le permiten demostrar sus cualidades pedagógicas y su capacidad de reflexión didáctica. En las respuestas que dé, se espera que el candidato dé cuenta de la complejidad del enunciado del ejercicio, de las habilidades que este moviliza, de los enfoques posibles, de los métodos de resolución o de los elementos de evaluación. El candidato también debe proponer ejercicios dentro del tema del dossier y orientarlos hacia los objetivos especificados por el tribunal. Durante 20 minutos, el candidato presenta sus respuestas a las preguntas formuladas en el dossier. La entrevista con el jurado se basa en la presentación realizada por el candidato, en particular en los ejercicios que ha propuesto, tanto en lo que respecta a su resolución como a su integración en una secuencia de enseñanza. La entrevista también permite evaluar la capacidad del candidato para considerar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la diversidad de las condiciones en que ejerce su profesión, las dimensiones sociales, institucionales y educativas de su contexto de trabajo, y los valores republicanos que lo sostienen. Su coeficiente de calificación es de 2.

4. Conclusiones

Comenzamos este trabajo viendo la postura de los OI frente a los retos de la profesión docente en el siglo XXI. Para ello, nos servimos de más de una treintena documentos producidos durante el periodo 2005-2019 sobre esta materia por parte de la OCDE y de la UE, poniendo el foco analítico en tres de ellos especialmente relevantes por su alcance, su temática y su perspectiva.

Cuando hemos indagado las propuestas y creencias de estos OI sobre el tipo de docente que necesitaríamos reclutar, nos hemos encontrado con las siguientes ideas. Desde la UE se presenta como ideal normativo un tipo de docente que dé protagonismo al alumno,

que lo acompañe como un mentor en el proceso de aprendizaje y con una orientación didáctica competencial. Los mecanismos político-educativos que se proponen desde la UE para promover la proliferación de docentes cercanos al ideal descrito son: (i) combinar el carácter teórico y práctico de la formación docente inicial (recordemos que en Francia se hace esto sí, pero optando por integrar el proceso de reclutamiento dentro de la formación docente inicial); (ii) aumentar los niveles de autonomía en los centros escolares (que incluiría autonomía para la configuración y selección de los equipos docentes, posibilidad a la que el sistema de reclutamiento francés es claramente refractaria); y (iii) crear incentivos ligados a la evaluación (el sistema de reclutamiento docente en Francia consiste en un proceso evaluativo extremadamente exigente, la exigencia misma y estar a la altura de la misma es el incentivo en sí mismo). Por parte de la OCDE, el ideal normativo docente que se deduce del análisis que hemos desarrollado, es el de un docente competencial capaz de colaborar con otros docentes, que es autónomo en su toma de decisiones y que se encuentra bien preparado para formar en la diversidad cultural. Los mecanismos político-educativos que propone la OCDE para favorecer la atracción hacia la profesión docente de candidatos afines al perfil descrito se basan en: (i) aumentar la colaboración entre docentes (algo que no parece en absoluto determinante en Francia, donde las pruebas de reclutamiento consisten en una serie de complicados y sucesivos ejercicios de competencia y dominio individuales); (ii) formar en competencias sociales (la descripción analítica de las pruebas que componen los diferentes *concours* de reclutamiento docente en Francia, no ha arrojado ninguna evidencia de que estas competencias sean importantes: el núcleo es la competencia científica y técnico-pedagógica); y (iii) dar autonomía a los docentes para que decidan sobre su desarrollo profesional (el sistema de reclutamiento de docentes en el sistema educativo francés se caracteriza claramente más por su rigidez que por su flexibilidad).

Estas afirmaciones, posturas, resultados y recomendaciones de los documentos de los OI son utilizados en discursos y en la elaboración de políticas educativas como evidencias incuestionables en Europa. De ahí el caso interesante que representa Francia en comparación con otros países de su entorno, mucho más permeables a este tipo de influencias. La evidencia disponible a este respecto (Fernández-González, 2015; Lingard *et al*, 2015; Mundy *et al*, 2016; Rizvi, 2017; Valle y Manso, 2018) permite afirmar que la tendencia mayoritaria consiste en asumir la visión y misión de estos OI como propias en el ámbito educativo nacional en general, y en la selección y reclutamiento de docentes en particular. Esto no quiere decir que todos los países estén armonizados, pero la tendencia es que lo estén cada vez más, pues manifiestan la intención de alinearse crecientemente con dichas recomendaciones. Sin embargo, hemos visto que el sistema educativo francés no parece planificar la entrada de estos cambios en el reclutamiento de sus docentes. De hecho, el sistema que está actualmente vigente se elaboró ocho años después del informe de la OCDE (2005) que comenzó a revolucionar los cambios de política educativa docente (al menos de modo declarativo) en los países europeos. Francia, en cambio, lejos de apostar por las *soft skills* para la mejora docente mantiene que, para tener a los mejores docentes del siglo XXI, necesitamos evaluar sus habilidades científicas, didácticas y pedagógicas en un campo de instrucción curricular concreto como objetivo prioritario. Todos los exámenes habilitantes del sistema de reclutamiento francés para todos los docentes (ya sean de centro de titularidad pública o privada) son acciones encaminadas a controlar en vez de dar autonomía, a privilegiar los conocimientos frente a las competencias, a hacer prevalecer la capacidad de reflexión y juicio pedagógico frente a la resolución de problemas en contextos de aula

y a priorizar la valía personal por encima de la capacidad de colaborar con otros, como aspectos clave del docente que Francia necesita en el siglo XXI.

Sin duda, es este un ejemplo de resistencia a la agenda reformista global en materia de políticas de reclutamiento del profesorado, que ha encontrado en los métodos de la tradición universitaria centrada en el saber específico de instrucción, en el saber pedagógico, didáctico y en las habilidades de reflexión una opción para reclutar a los mejores para la profesión docente. Sin embargo, como decíamos al principio, es incierto el tiempo que podrá sostenerse este nivel de exigencia, debido al escaso número de postulantes que alcanzan los estándares de excelencia docente que el sistema educativo francés espera de sus candidatos.

5. Referencias

- Akiba, M. (2013). *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes*. Bingley: Emerald Groups.
- Alonso-Sainz, T. (2017). Conceptualizando la identidad docente. En, H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.) *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 93-107). Madrid: Síntesis.
- Alonso-Sainz, T. (2019). ¿Qué estudiantes de Magisterio queremos en España? Expectativas de los centros universitarios españoles mostradas en los perfiles de ingreso y egreso. En, J. Manso (Coord.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 42-58). Madrid: CNIIE-MEFP.
- Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. NOR: MENH1310119A. JORF n°0099 du 27 avril 2013, texte n° 13.
- Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1310120A. JORF n°0099 du 27 avril 2013, texte n° 14.
- Arrêté du 13 mai 2015 modifiant certaines modalités d'organisation des concours de recrutement de personnels enseignants des premier et second degrés relevant du ministre chargé de l'éducation nationale. NOR: MENH1505154A. JORF n°0128 du 5 juin 2015, texte n° 21.
- Arrêté du 30 mars 2017 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1707685A. JORF n°0103 du 2 mai 2017, texte n° 8.
- Arrêté du 15 mars 2018 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1803504A. JORF n°0107 du 10 mai 2018, texte n° 24.
- Arrêté du 6 juillet 2018 modifiant l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. NOR: MENH1808429A. JORF n°0184 du 11 août 2018, texte n° 11.

- Assékour, H. (2017). La pénurie de professeurs perdure. *Le Monde*, 7/7/2017. Recuperado el 26 de junio de 2019 de https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/07/07/la-penurie-de-professeurs-perdure_5157048_3224.html
- Bárcena, F. (2019). La intimidación del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41-67. doi: 10.14201/teri.20411
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.
- Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires (CRIP) (2019). *FOCUS. Ressources documentaire d'actualité. Découvrir le système éducatif français*. Paris: CLEP. Recuperado el 26 de junio de 2019 de http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus_decouvrir-systeme-educatif-francais.pdf
- Commission Européenne (2018). *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2018 : France*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Recuperado el 25 de junio de 2019 de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-france_fr.pdf
- Egido, I. (2017). El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debates y líneas de futuro. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 133-146). Madrid: Síntesis.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernandez-Gonzalez, N. (2014). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178. doi: 10.13042/Bordon.2015.67111
- Fort, M., Baziz, M., Ehrsam, J., Leroy, M., Mioche, A., Szymankiewicz, C., Allal, P., Baratin, A., y Quenet, J. M. (2013). Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines. Rapport - n° 2013-071. Paris : Ministère de l'Éducation National. Recuperado el 27 de junio de 2019 de https://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/48/5/2013-071_Difficultes_Recrutement_273485.pdf
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., y Brennan, M. (2009). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. London: Routledge.
- Jowi, J. O. (2009). Internationalization of higher education in Africa: Developments, emerging trends, issues and policy implications. *Higher Education Policy*, 22(3), 263-281. doi: 10.1057/hep.2009.8

- La Documentation Française (LDF) (2019). *Fonction publique territoriale. Le statut en bref*. Paris : La Documentation française.
- LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. NOR: MENX1241105L. JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379, texte n° 1.
- Marchesi, Á. (2009). Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(12), 87-156.
- Manso, J. (Coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Madrid: CNIIE-MEFP. Recuperado el 11 de septiembre de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-formacion-profesores/23106>
- Manso, J., y Moya, J. (Coords.) (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza. Recuperado el 11 de septiembre de https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2019/04/LIBRO_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Manso, J., y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99. doi: 10.13042/Bordon.2015.67106
- Manso, J., y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. doi: 10.5944/reec.22.2013.9328
- Marina, J. A., Pellicer, C., y Manso, J. (2014). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco>
- Ministère de l'Éducation National (2016). Organisation de la formation professionnalisante pour devenir enseignant. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98894/la-annee-master-meef.html>
- Ministère de l'Éducation national et de la Jeunesse (2019a). *L'Éducation National en Chiffres*. Paris : Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse. Recuperado el 10 de septiembre de https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/98/1/depp-ENC-2019_1162981.pdf
- Ministère de l'Éducation national et de la Jeunesse (2019b). Concours externe du Capes et CAFEP – CAPES. Section mathématiques. Programme de la session 2019. Recuperado el 20 de junio de 2019 de http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capes_externe/42/0/p2019_capes_ext_math_984420.pdf

- Ministère de l'Éducation national et de la Jeunesse (2019c). Les candidats inscrits aux concours de recrutement du second degré de la session 2019. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98491/les-candidats-inscrits-aux-concours-de-recrutement-du-second-degre-de-la-session-2019.html>
- Monarca, H., y Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. doi: 10.5944/reec.26.2015.14775
- Mons, N. (2015). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris : P.U.F.
- OCDE (2018). France – Note pays – Regards sur l'éducation 2018 : les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE. Recuperado el 23 de junio de 2019 de https://read.oecd-ilibrary.org/education/regard-sur-l-education-2018/france_eag-2018-46-fr#page1
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264248601-en
- Ozga, J., y Rinne, R. (2013). 'The OECD and the Global Re-regulation of Teachers' Work: Knowledge Based Regulation Tools and the Regulation of Teachers in Finland and England. En J. Levin, T. Seddon, y J. Ozga (Eds.) *The World Yearbook of Education* (pp. 97-115). London, Routledge
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2013). *Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad*. Madrid: Fundación Sociedad y Educación. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. doi: 10.13042/Bordon.2016.68202
- Projet de loi pour une école de la confiance. NOR : MENX1828765L/Bleue-1. 5 décembre 2018. Recuperado el 20 de junio de 2019 de <http://www.assemblee-nationale.fr/15/projets/pl1481-ei.asp>
- Rautalin, M., y Alasuutari, P. (2007). The curse of success: the impact of the OECD PISA study on the discourses of the teaching profession in Finland. *European Educational Research Journal*, 7(4), 349–364. doi: 10.2304/eeerj.2007.6.4.348
- Rechia, K., y Cubas, C. (2019). Una skholé para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 109-130. doi: 10.14201/teri.20862
- Rimbault, C., Verpeaux, M., y Wasserman, F. (2018). *Les collectivités territoriales et la décentralisation*. Paris: La Documentation Française.
- Ruiz, G., y Molinari, A. (2015). Teacher Education Reformed: Internationalisation of new academic formats and the persistence of old issues in South America. En J. Olson, H. Biseth, y G. Ruiz (Eds.). *Educational Internationalisation: Academic Voices and Public Policy* (pp. 129-148). Rotterdam: Sense Publishers.

- Standish, P. (2016). Teachers Exposed, Education in Denial. *Revista de Educación*, 373, 103-120. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-323
- Standish, P., y Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 7-22. doi: 10.14201/teoredu302722
- Thoilliez, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la des-democratización de las políticas educativas. En H. Monarca (Coord.) *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-65). Madrid: Dykinson.
- Thoilliez, B. (2019). The Craft, Practice, and Possibility of Teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), 555-562. doi: 10.1007/s11217-019-09669-w
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. doi: 10.5944/reec.20.2012.7595
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Policies of Education*, 1, 7-30.
- Valle, J. M., y Manso, J. (2018). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Madrid: Consejo General de los Ilustres Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.
- Valle, J. M., y Álvarez-López, G. (Coords.) (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Madrid: Dykinson.
- Vlieghe, J., y Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-16003-6
- Zamora, B., y Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 86-107.

2



El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación

*Access to initial teacher training in
Europe: policies and research*

Inmaculada Egido Gálvez*

DOI: 10.5944/reec.35.2020.24192

Recibido: **8 de abril de 2019**
Aceptado: **2 de octubre de 2019**

*INMACULADA EGIDO GÁLVEZ: es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es Catedrática de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y actualmente desempeña el puesto de Past President en la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1995-2688>. **Datos de contacto:** E-mail: miegido@ucm.es

Resumen

En los últimos años, el número de sistemas educativos europeos que han establecido procedimientos de selección previos a la entrada a las instituciones de formación inicial docente no ha dejado de incrementarse, siguiendo las recomendaciones de Organismos Internacionales como la OCDE y la Unión Europea. A partir de una revisión documental, este artículo presenta los sistemas de acceso a las instituciones de formación docente vigentes actualmente en Europa y sintetiza los resultados de los principales estudios de ámbito nacional e internacional que han profundizado en esta cuestión. La revisión muestra la existencia de tres grandes modelos de acceso a los estudios de profesorado en Europa y pone de manifiesto cómo el atractivo de la profesión docente en cada país condiciona los resultados de dichos sistemas de acceso. La conclusión es que los estudios de alcance internacional resultan indispensables para el análisis de esta temática, ya que aportan variabilidad con relación a las condiciones laborales de la docencia, como los salarios o el prestigio social, que no pueden ser captadas en los estudios de ámbito nacional. No obstante, se destaca la necesidad de profundizar en esta cuestión a través de la realización de investigaciones propiamente comparativas, que permitan avanzar más allá de los resultados aportados por las evaluaciones internacionales de rendimiento educativo. Dichas investigaciones comparadas harían posible considerar las diferentes realidades socioeducativas de cada contexto para analizar e interpretar modelos concretos de acceso a la formación. Asimismo, podrían contribuir a superar los mensajes simplistas de muchas de las recomendaciones sobre políticas de selección a la formación docente que se orientan a la imitación de los sistemas educativos de mejores resultados.

Palabras clave: Formación de profesores; Condiciones de admisión; Formación inicial, Europa; Política de la educación; Investigación comparativa

Abstract

In recent years, the number of European education systems that have established selection procedures prior to entry into initial teacher training institutions has continued to increase, following the recommendations of international organizations, such as the OECD and the European Union. Through a document review, this paper presents the systems of access to teacher training institutions in force in Europe and synthesizes the results of the main national and international studies that have deepened this issue. The review shows the existence of three major models of access to teacher training in Europe and point at how the attractiveness of the teaching profession in each country conditions the results of such access systems. The conclusion is that studies of international scope are essential for the analysis of this topic, since they provide variability in relation to the working conditions of teaching, such as salaries or social prestige, which cannot be captured in national studies. However, it is necessary to deepen in this issue through authentic comparative research, which allows us to advance beyond the results provided by the international large-scale educational assessments. Those comparative research would make it possible to consider the different socio-educational realities of each context to analyse and interpret concrete models of access to teacher training. Likewise, they could contribute to overcoming the simplistic messages of many of the recommendations on teacher selection policies aimed at imitating the best-performing education systems.

Keywords: Teacher education; Admission requirements; Initial training; Europe; Educational policy; Comparative research

1.El acceso a las instituciones de formación docente: planteamientos generales

Desde hace algún tiempo, la investigación ha proporcionado una abundante evidencia empírica sobre la influencia del profesorado en los resultados académicos de los estudiantes. Aunque no es sencillo cuantificar el efecto de los docentes, se ha estimado que el profesorado explica aproximadamente el 30 % de la varianza del rendimiento de los alumnos (Hattie, 2008). Algunos estudios afirman que la diferencia entre un buen y un mal profesor puede llegar a ser de un año de aprendizaje para sus alumnos en un solo curso académico (Hanushek, 2011; Hanushek, Rivkin y Schiman, 2016). En la misma línea, hay expertos que indican que tener maestros de alta calidad durante la escuela primaria puede compensar, o incluso eliminar, la desventaja inicial de los alumnos con un bajo nivel socioeconómico de procedencia (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005).

Este interés por la vinculación entre la calidad docente y los logros de los estudiantes ha recibido en los años pasados un fuerte impulso adicional con la explotación de los datos de las evaluaciones internacionales de rendimiento. Dichas evaluaciones, sin abordar directamente la temática del profesorado, han hecho volver la vista hacia los modelos de profesión docente de los países que obtienen mejores resultados. Por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) ha contribuido a que se multipliquen de manera exponencial los análisis de los factores vinculados al profesorado en países como Finlandia, Canadá o Corea del Sur, considerados «modelos ejemplares». Tanto PISA como otros estudios internacionales han aportado nuevas fuentes de información sobre este tema, lo que ha conducido a que los análisis sobre el mismo se hayan intensificado en el momento actual.

Por otra parte, los Organismos Internacionales dedicados a la educación han situado al profesorado como cuestión central de sus agendas, por lo que han contribuido de manera sustancial al refuerzo de la investigación sobre el mismo y a la difusión de sus resultados en todo el mundo. También desde los gobiernos y Ministerios de Educación de un gran número de países se diseñan y ensayan políticas destinadas a mejorar la profesión docente.

En este contexto de creciente atención al profesorado, la necesidad de establecer sistemas eficaces de acceso a la formación inicial docente ha ido ganando terreno con el tiempo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señaló hace ya algunos años la necesidad de «mejorar la selección a la formación docente», para lo que propuso introducir procedimientos destinados a valorar si las personas que quieren ser profesores tienen el conocimiento, las motivaciones, las habilidades y las cualidades personales necesarias antes de iniciar la formación (OECD, 2005).

Este organismo ha seguido trabajando sobre esta cuestión a lo largo de la pasada década. De hecho, el proyecto de la OCDE denominado TALIS-ITP (Initial Teacher Preparation), cuyos resultados se harán públicos en 2019, tiene entre sus focos principales de análisis la selección de los candidatos más adecuados para los programas de formación docente (OECD, 2017a).

Al igual que la OCDE, la Unión Europea (UE) ha formulado recomendaciones al respecto de la selección previa a la formación inicial docente. Aunque por razones de espacio no es posible realizar un repaso a las mismas, en la Comunicación de la Comisión Europea *Un nuevo concepto de educación* del año 2012 se puso ya de manifiesto la importancia de

introducir sistemas adecuados y coherentes para la selección del profesorado (Comisión Europea, 2012). Más recientemente, la Comunicación *Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida* subraya la necesidad de mejorar los procesos de selección «para identificar a las personas más adecuadas para la docencia» (Comisión Europea, 2017).

Simplificando en cierta medida, la justificación que desde la literatura emanada de los Organismos Internacionales se realiza sobre las ventajas que pueden derivarse de la implantación de sistemas de selección específicos y previos a la entrada a las instituciones de formación se apoya fundamentalmente en tres argumentos (Egido, 2019). Concretamente, la selección puede ayudar a:

- Identificar a los candidatos con más opciones de convertirse en buenos docentes en el futuro, lo que repercutirá en la mejora del sistema educativo.
- Localizar a los estudiantes que tienen más posibilidades de terminar su carrera con éxito.
- Regular el número de estudiantes admitidos a los centros de formación docente y racionalizar dicha formación, proporcionando una preparación de mayor calidad a un número más reducido de estudiantes.

Además de estos tres motivos, se considera también que introducir sistemas de selección que hagan de la docencia unos estudios de acceso restringido puede ser positivo para revalorizar la imagen y el prestigio social de la profesión, convirtiéndola en una opción más deseable para los estudiantes. Así, un estudio del Parlamento Europeo afirma:

«[...] los requisitos de selección para ingresar a las instituciones de formación docente pueden asegurar que solo accedan los “mejores” estudiantes, mejorar la imagen de la profesión y evitar perspectivas de empleo negativas» (Bokdam, van den Ende y Broek 2014: 29).

Del mismo modo, Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE, considera que es posible mejorar el estatus de la profesión «a través de un reclutamiento selectivo, que hace que los profesores sientan que van a entrar en una carrera demandada por profesionales expertos» (Schleicher, 2012: 55).

2. Panorámica de los sistemas de acceso a la formación docente en Europa

Como cuestión previa a la presentación de los sistemas de acceso a la formación inicial docente es necesario considerar que los modelos de formación de profesorado en Europa son muy variados. Dichos modelos no solo difieren entre países sino, en ocasiones, en el seno de un mismo país, por lo que existe una gran heterogeneidad de sistemas de acceso a los mismos, difícil de simplificar. Por ello, es preciso apuntar que la siguiente exposición hace referencia al profesorado que trabaja en la etapa de educación obligatoria (enseñanza primaria y secundaria inferior) y se ciñe a los sistemas de acceso a las instituciones en las que se lleva a cabo la formación docente, sea esta la fase central de la preparación de los profesores o una etapa posterior tras la realización de otros estudios (como sucede en el caso de los másteres).

La información ha sido recopilada a partir de la revisión de los informes nacionales sobre los sistemas educativos de 29 países (los 28 de la UE y Noruega) que ofrece en línea la Red Eurydice y la consulta a diversas publicaciones de carácter comparativo e internacional (Bokdam, Van den Ende y Broek, 2014; Caena, 2014; Darmody y Smith, 2016; Eurydice, 2018; Karras y Wolhuter, 2015; 2018; Morris y Patterson, 2013; OECD, 2017b). El análisis de ese conjunto de información permite ofrecer una panorámica general sobre los sistemas de acceso a la formación docente inicial vigentes actualmente en Europa (Figura 1).

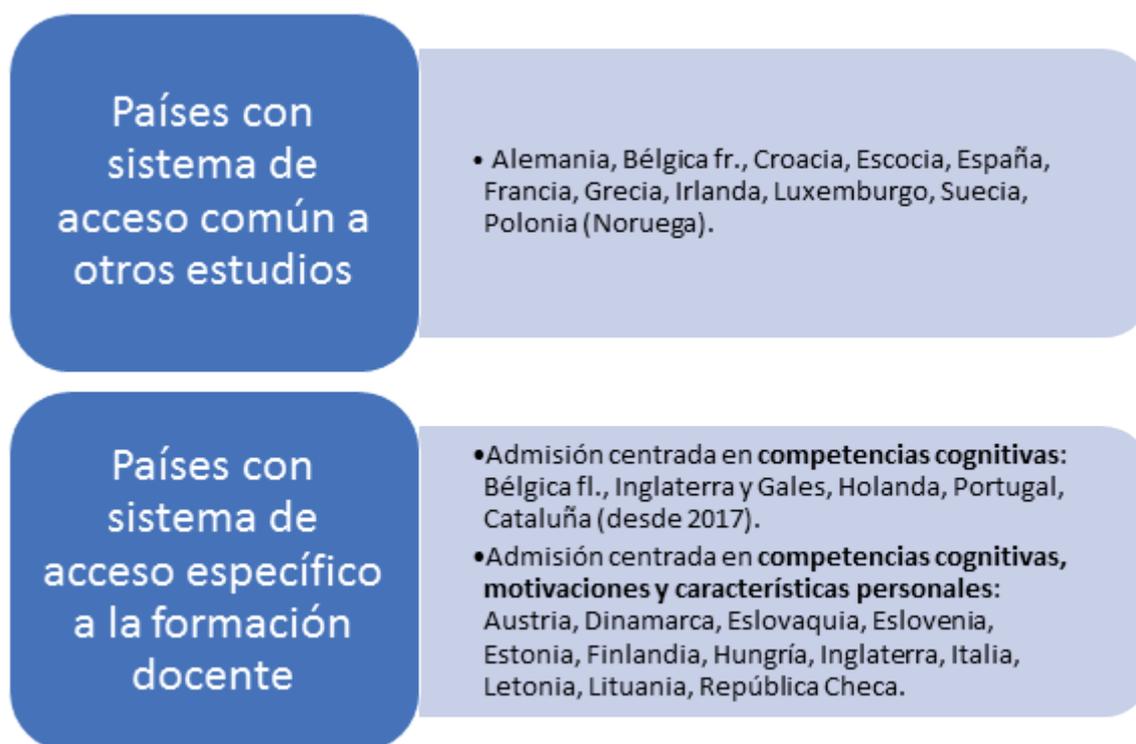


Figura 1. Modelos de acceso a la formación inicial docente en Europa. Fuente: Elaboración propia.

Como refleja la figura, los sistemas educativos europeos se dividen en dos grandes categorías. Los países con un sistema de admisión común a otros estudios son aquellos que establecen los mismos requisitos para acceder a la formación docente que para ingresar en otras carreras universitarias. Lo habitual es que tengan en cuenta las calificaciones de egreso de la secundaria, los resultados de las pruebas de acceso a la universidad o ambos. En el caso de que la formación docente tenga un nivel de postgrado, suelen utilizarse como criterio de acceso las calificaciones obtenidas en los grados. En varios de estos países se prioriza el rendimiento en matemáticas y lengua, así como habilidades y conocimientos específicos para los profesores de educación física, música o idioma. Este modelo es el vigente en Alemania, Bélgica francófona, Croacia, Escocia, Francia, Grecia, Irlanda, Polonia y Suecia, así como, fuera de la UE, Noruega. Es también el modelo utilizado en España, con excepción de Cataluña desde 2017 para los docentes de enseñanza primaria, dado que esta Comunidad introdujo a partir de ese año pruebas específicas de competencia comunicativa y razonamiento crítico y de competencia matemática para acceder a los estudios de Magisterio (Ametller y Codina, 2017).

Aun cuando no existan requisitos específicos de acceso a las instituciones de formación docente inicial, en algunos países es habitual que las instituciones más demandadas establezcan sus propios criterios y mecanismos de selección, entre los que pueden incluirse entrevistas a los futuros candidatos (Eurydice, 2015).

Los países con un sistema de admisión específico para la formación docente, además de tener en cuenta lo contemplado en el modelo anterior, introducen requisitos específicos para el ingreso en las instituciones de formación docente. A su vez, en este grupo pueden diferenciarse dos modelos:

- Admisión centrada en los conocimientos, aptitudes o competencias cognitivas de los candidatos. Es el sistema vigente en Bélgica Flamenca, Inglaterra, Holanda, Portugal y, desde 2017, también Cataluña para el profesorado de primaria.
- Admisión centrada en las competencias cognitivas de los candidatos y en sus motivaciones y características personales en relación con la profesión docente. Es el procedimiento utilizado en Austria, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Hungría, Italia, Letonia, Lituania o la República Checa.

En el primer grupo lo habitual es que las aptitudes de los candidatos se evalúen por medio de pruebas escritas centradas en competencias numéricas y lingüísticas, aunque en algún caso, como el de Portugal, se contemplan solo estas últimas. En el segundo modelo, además de las pruebas de aptitud, se utilizan test psicológicos destinados a valorar las motivaciones y rasgos de personalidad de los aspirantes o bien se realizan pruebas orales y entrevistas. Los sistemas de selección más exigentes, como el de Finlandia, combinan distintos procedimientos, incluyendo exámenes escritos, pruebas orales y entrevistas (Pérez-Granados, 2015).

La responsabilidad de establecer el sistema de selección varía en función del país concreto que se analice. En unos casos, la definición de los procedimientos corresponde a la administración educativa central, en otros a la regional y en otros la administración educativa comparte con las instituciones de formación las responsabilidades al respecto, de modo que las dos instancias participan en la toma de decisiones (Eurydice, 2018).

El repaso a las fechas de implantación de sistemas específicos de selección para la formación docente muestra que muchos países los han establecido a lo largo de la pasada década. De hecho, el informe publicado por la red Eurydice en el año 2013 indicaba que un tercio de los países europeos contaba con estos sistemas de selección (Eurydice, 2013), mientras la situación en 2018 muestra que la cifra se ha incrementado a más de la mitad de los países.

3. Aproximación a los resultados de los sistemas de acceso a la formación inicial docente

Tras revisar los sistemas de acceso a la formación docente inicial, resulta de interés realizar una aproximación a los resultados que se obtienen con ellos. Con ese fin, es posible acudir a los estudios realizados en torno a ese tema en el ámbito de diferentes casos nacionales y a los trabajos que lo contemplan desde una perspectiva internacional.

3.1. Estudios de alcance nacional

En el seno de los países europeos, las investigaciones rigurosas sobre los efectos de los sistemas de selección a la formación docente inicial son muy escasas, por lo que apenas es posible disponer de informaciones contrastadas. Prácticamente todas las evaluaciones de impacto que se han realizado sobre esta cuestión proceden de Estados Unidos y se han llevado a cabo desde enfoques econométricos, tratando de calcular los efectos derivados de la implantación de mecanismos de selección de los futuros docentes en el rendimiento académico de sus estudiantes (Vegas y Ganimian, 2013). Dichos estudios no arrojan resultados concluyentes, aunque tienden a mostrar que los profesores que obtienen altas calificaciones en la secundaria o en las pruebas de acceso a la universidad tienen alumnos con mejor rendimiento que los que obtuvieron calificaciones bajas. En todo caso, la relación encontrada es modesta (Hill-Jackson y Lewis, 2010; Cantrell *et al.*, 2008).

También en el contexto de Estados Unidos algunas investigaciones apuntan a la existencia de lo que denominan «selección negativa» en los estudios de profesorado, indicando que los candidatos a la docencia tienen características cognitivas y de personalidad menos favorables que los candidatos a otros estudios. Ello no es solo problemático por el hecho de que personas poco cualificadas puedan ingresar en la profesión, sino también por el riesgo de que se desaliente de hacerlo a los candidatos mejor preparados (Vegas y Ganimian, 2013). Lo cierto es que incluso en el contexto norteamericano la evidencia sobre la selección negativa es contradictoria (Darling-Hammond, 2017) y en Europa no se corrobora en países como Alemania (Hench, Klusmann, Lüdtke y Trautwein, 2015).

En el ámbito europeo, las informaciones disponibles a nivel nacional sobre los resultados de los sistemas de selección a la formación docente tienen un carácter básicamente descriptivo. Uno de esos resultados es que, como cabe esperar, cuando se introducen pruebas o requisitos específicos de acceso a las instituciones de formación inicial del profesorado se reducen tanto los candidatos potenciales como los admitidos a la misma. Este ha sido el caso de Holanda, donde tras la aplicación de las pruebas de acceso desde el año 2010 se han reducido los aspirantes a la formación docente en un 30 %, afectando especialmente a los estudiantes procedentes de la Formación Profesional (Bokdam, van den Ende y Broek, 2014). Fuera de la Unión Europea, lo mismo ha sucedido en Noruega, que al incrementar las notas de entrada y exigir una puntuación determinada en lengua, matemáticas y ciencias sociales ha visto disminuido el número de candidatos en un 25 % (Darmody y Smith, 2016). Algo más elevados son los datos de Cataluña, donde se estima que las pruebas de acceso han reducido el número de candidatos a Magisterio en un 40 % (Vicens, 2018).

Por otra parte, se constata también que los países que solo valoran el rendimiento en la etapa de enseñanza secundaria, sin realizar pruebas específicas, no consiguen que los estudiantes que acceden a la formación hayan seleccionado la profesión docente en primera opción. De hecho, en sistemas como Grecia muchos de los estudiantes que entran a las instituciones de formación del profesorado no tienen la docencia como primera opción. La misma situación se producía en Holanda y Bélgica flamenca antes de introducir las pruebas de acceso y sucede también en países como España (Karras y Wolhuter, 2015; 2018).

3.2. Estudios de alcance internacional

Complementando los estudios de ámbito nacional, los trabajos que cuentan con muestras internacionales pueden ser útiles para ayudar a comprender las variaciones que existen entre países (Park y Byun, 2015). Buena parte de estos trabajos se han realizado a partir de la información obtenida en las evaluaciones internacionales de rendimiento, tratando de poner en relación los procedimientos de selección del profesorado con los resultados obtenidos por los alumnos.

Comenzando con los datos de PISA, el conocido informe McKinsey de 2007 puso el foco de atención sobre este tema, al analizar las claves del éxito de los países que lideraron los resultados de la evaluación en 2006. En él se destacaba que uno de los rasgos compartidos por sistemas tan distintos como Canadá, Corea del Sur, Finlandia o Hong Kong era precisamente que estos países seleccionaban al profesorado entre los mejores estudiantes de secundaria. En ese informe aparecía una frase que a partir de entonces se ha repetido reiteradamente: «la calidad del sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores» (Barber y Mourshed, 2007).

La misma consultora realizó en el año 2010 un estudio dedicado específicamente al tema de la selección del profesorado. Este trabajo volvió a subrayar la relación entre los resultados de los sistemas educativos y la selección de los futuros profesores, insistiendo en la idea de que los candidatos a la docencia deben reclutarse entre el tercio superior de los estudiantes de mejor rendimiento en la educación secundaria (lo que se denomina estrategia del tercio superior), siguiendo el ejemplo de Finlandia, Singapur y Corea del Sur (Auguste, Kihn y Miller, 2010).

Sin embargo, en la última edición de PISA, la de 2015, la OCDE se muestra mucho más cauta que McKinsey con relación a esta cuestión. Se constata que, efectivamente, cinco de los sistemas con mejores resultados (Finlandia, Hong-Kong, Macao, Taiwan y Singapur), tienen procesos muy exigentes y competitivos de selección a los programas de formación docente inicial, pero a la vez se pone de manifiesto que estos procesos existen también en países en los que los estudiantes tienen bajo rendimiento. Por otra parte, en otros sistemas de alto desempeño, como Japón, la selección docente se realiza al término de la formación. No hay, por tanto, un patrón claro que pueda identificarse (OECD, 2017b).

Por lo que se refiere a las evaluaciones desarrolladas en el marco de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), algunos trabajos han mostrado que los países que obtienen mejores resultados en el Estudio de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) tienen a los mejores estudiantes como candidatos para acceder a la docencia (Sabrim, 2018). De igual modo, el estudio TEDS-M, destinado a analizar la formación inicial del profesorado de matemáticas, encontró que el rendimiento del profesorado en matemáticas durante sus estudios de secundaria era mayor en los países donde los resultados de los alumnos en TIMSS en esta materia son más altos. No obstante, en algunos países concretos no se pudo corroborar esta correlación (Tatto *et al.*, 2012). Otros análisis realizados con los datos de TEDS-M apuntan también a que en los países que obtienen las mejores puntuaciones los procedimientos de selección del profesorado previos al acceso a la profesión son altamente exigentes (Ingvarson y Rowley, 2017).

Por último, pueden mencionarse los trabajos de Hanusek, Piopiunik y Wiederhold (2014) y Meroni, Vera-Toscano y Costa (2015), en los que se combinan los datos relativos

al profesorado obtenidos en el Programa de Evaluación Internacional de Competencias de la Población Adulta de la OCDE (PIAAC) y los resultados de los alumnos en PISA, con el fin de averiguar el efecto de las competencias de los profesores en el rendimiento de los alumnos. Ambas líneas de investigación obtienen resultados que indican que las competencias de los docentes en lengua y matemáticas tienen un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes. La conclusión de Hanusek y sus colaboradores al respecto resulta contundente: «profesores más inteligentes producen alumnos más inteligentes» (Hanusek, Piopiunik y Wiederhold, 2014: 29).

En todo caso, y a pesar de afirmaciones como la mencionada, es importante tener en cuenta que los estudios revisados son correlacionales, por lo que realmente no puede hablarse en ellos de causa-efecto. Además, aunque en la literatura existe una tendencia general a encontrar relaciones positivas entre las habilidades cognitivas del profesorado y el rendimiento de los estudiantes, no siempre se corrobora dicha relación.

La investigación sobre la utilización de factores no cognitivos como criterios de selección para la formación docente, como la motivación de los candidatos o sus habilidades interpersonales, es aún muy escasa y con resultados poco concluyentes, aunque diversos estudios indican que los estudiantes que entran a la carrera con mayor motivación abandonan menos la profesión. El Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE aporta una medida indirecta de este tema, constatando que la motivación de los profesores hacia su profesión tiene una relación positiva con su percepción de autoeficacia (Egido, López-Martín, Manso y Valle, 2018). También algunos metaanálisis indican una relación, aunque modesta, entre las características de personalidad de los profesores y los logros de sus alumnos (Klassen y Tze, 2014).

3.3. La importancia del contexto: el diferente atractivo de la profesión docente

Es evidente que en un tema como el acceso a la formación docente el contexto de los distintos sistemas educativos puede condicionar, al menos en parte, los resultados de los distintos modelos empleados. Factores como la situación del mercado laboral en cada país o el atractivo de la profesión docente en el mismo resultan determinantes para entender la demanda de estudiantes interesados en ingresar en las instituciones de formación. Por ello, es necesario profundizar en los factores de atracción y expulsión a la docencia como opción profesional en cada contexto. Dichos factores se relacionan con motivaciones intrínsecas, como el deseo de trabajar con niños o de contribuir a mejorar la sociedad, así como con motivaciones extrínsecas, entre las que se encuentran las remuneraciones, el prestigio social de la profesión e incluso estereotipos de género, que hacen que los varones contemplan la docencia como posible ocupación laboral en menor medida que las mujeres (Ashby *et al.*, 2008).

Algunos estudios internacionales han analizado este tipo de cuestiones, profundizando en las diferencias que existen entre países con relación al atractivo de la docencia como opción profesional. Por ejemplo, la OCDE ha realizado dos publicaciones al respecto, basadas en los datos de PISA 2006 y 2015, con el título *¿Quién quiere ser profesor?* (OECD, 2015; 2018b). El primero de estos estudios indica que un 5 % de los alumnos de 15 años en los países de la OCDE se veía a sí mismo como profesor en un futuro, con claras diferencias por género (3 % de chicos frente a 6 % de chicas). Esta cifra se redujo ligeramente en PISA 2015, con un resultado del 4,4 %, persistiendo las diferencias de género (OECD, 2018a). Los resultados obtenidos en ambos estudios muestran que, en

términos globales, las habilidades en lengua y matemáticas de los alumnos que quieren ser docentes tienden a ser más bajas que las de quienes aspiran a otras profesiones que requieren estudios universitarios en el conjunto de los países de la OCDE (OECD, 2015; 2018a). Sin embargo, un análisis detallado de los datos permite apreciar las diferencias que a este respecto se encuentran entre países. Así, mientras en Dinamarca, Finlandia, Japón o Suiza, por citar solo algunos ejemplos, no existen diferencias entre ambos grupos, en Austria, España, Holanda o la República Checa los estudiantes que se ven a sí mismos como docentes en el futuro tienen un rendimiento más bajo en matemáticas que los que optan por otras profesiones (OECD, 2015).

Además de lo anterior, el estudio muestra también que existe una correlación positiva entre el porcentaje de jóvenes que quiere ser docente en un país y los salarios del profesorado en relación con los de otros titulados universitarios en ese país (OECD, 2015; 2018a).

Por su parte, el trabajo de Park y Byum (2015) se centró específicamente en los alumnos de alto rendimiento (tercio superior) en la educación secundaria de 23 países de la OCDE, tratando de averiguar por qué algunos de estos países tienen éxito en atraer a los mejores estudiantes hacia la docencia y otros no. El análisis constata la relación positiva entre las remuneraciones relativas del profesorado y las expectativas de ser profesores entre estos alumnos. Pero, además, muestra también la relación que existe entre dichas expectativas y el estatus social de la profesión docente en cada país, medido a través del índice global de estatus del profesorado de la Fundación VarKey Gems. La correlación es significativa para los estudiantes varones, y, más aún, en el caso de las mujeres de alto rendimiento en secundaria.

En una línea similar, Dolton y Marcerano-Gutiérrez (2011) encontraron una relación clara de signo positivo entre salarios del profesorado y rendimiento de alumnos en varias ediciones de PISA y TIMSS. Su conclusión es que salarios más altos y aumentos salariales más rápidos parecen permitir el reclutamiento de personas de mayor capacidad.

Otros estudios de alcance internacional han puesto también de manifiesto esta relación, contradiciendo la tesis de que los factores determinantes para elegir la docencia como opción profesional son las motivaciones intrínsecas y no las extrínsecas. Entre ellos, puede mencionarse el informe elaborado para la Comisión Europea por Carlo *et al.* (2013), en el que los propios profesores en ejercicio indican que el atractivo de la profesión docente se encuentra vinculado a los salarios y al prestigio social. De igual modo Han, Borgonovi y Guerriero (2018) destacan que entre las motivaciones que impulsan a los estudiantes de secundaria a trabajar como docentes se encuentran los salarios, la consideración social sobre la importancia del trabajo de los profesores y el respeto a los mismos.

4. Conclusiones

La preocupación actual por el profesorado como factor esencial para la calidad educativa ha derivado en un creciente interés por los sistemas del acceso a las instituciones de formación docente inicial en el ámbito europeo. Los Organismos Internacionales formulan recomendaciones al respecto y cada vez más países establecen procedimientos específicos de selección previos al inicio de etapa de formación. Sin embargo, resulta difícil definir unos criterios que permitan identificar a los candidatos con el potencial de ser docentes competentes en el futuro, puesto que aún no se dispone de un conocimiento sólido que identifique las capacidades y habilidades que definen a un buen docente. Este hecho

se refleja en la existencia de distintos sistemas de acceso vigentes en Europa en estos momentos. Algo menos de la mitad de los países tienen el mismo sistema para acceder a la formación docente que para otros estudios universitarios, utilizando como criterio general las calificaciones de la enseñanza secundaria y de las pruebas de acceso a la universidad. El resto de los sistemas europeos cuenta con procedimientos específicos de selección para las instituciones de formación docente, si bien mientras unos se centran exclusivamente en competencias de tipo cognitivo, otros valoran también factores como la motivación hacia la profesión, los rasgos de personalidad y las actitudes de los candidatos.

La investigación sobre los resultados obtenidos con esos distintos sistemas es aún muy incipiente. Es lógico suponer que los procedimientos que contemplan múltiples criterios de selección para el acceso a la formación docente son más adecuados que los que contemplan una única dimensión, pero lo cierto es que no disponemos de evidencias suficientes que corroboren esta idea y que pongan en relación los costes de dichos sistemas con los efectos de los mismos (Klassen y Kim, 2019).

Los estudios con muestras internacionales realizados a partir de las evaluaciones educativas a gran escala han comenzado a proporcionar nuevas pistas sobre este tema, superando algunas de las limitaciones de los análisis de ámbito nacional, que raramente pueden tener en cuenta la variabilidad de factores como las remuneraciones y el prestigio social de la enseñanza como ámbito laboral. Como cabe esperar, dichos estudios han puesto de manifiesto la importancia del atractivo profesional de la docencia en los distintos países. Los procedimientos de selección están muy vinculados a la existencia de una demanda suficiente de candidatos para los estudios, que a su vez guarda relación con los salarios y con la consideración de la profesión docente en cada país. La selección se dificulta en los países con escasez de demanda, donde el reto es atraer a un número suficiente de candidatos.

Por otra parte, la evidencia empírica aportada por los estudios internacionales sobre las relaciones entre la selección de los candidatos a la formación inicial, sus resultados durante y después de la formación y el rendimiento de sus estudiantes es poco concluyente aún, dado que resulta extremadamente complejo desentrañar los efectos de la selección de los debidos a otras variables. A pesar de ello, la mayor parte de dichos estudios parece apoyar el establecimiento de sistemas específicos de selección para el acceso a la formación del profesorado.

No cabe duda de que aún se necesita mucha investigación sobre este tema, destacando al respecto la importancia de realizar estudios propiamente comparativos, que pongan en relación contextos, sistemas de selección y resultados a partir del análisis en profundidad de diferentes modelos nacionales o regionales. Sin negar el valor de los trabajos basados en los datos de evaluaciones de rendimiento a gran escala, lo cierto es que estos también presentan limitaciones. Entre dichas limitaciones, resulta relevante la marginación del contexto y la ausencia de un análisis cultural en profundidad de los diferentes casos analizados. Junto a lo anterior, la mayoría de estos estudios contemplan los sistemas de acceso a la formación docente como una variable aislada, sin considerar las relaciones que esta tiene con el resto del sistema de formación y acceso a la docencia en cada país. Adicionalmente, las conclusiones de estos trabajos tienden a proporcionar mensajes simplistas con vistas a la implementación de políticas educativas, proponiendo recomendaciones basadas en la imitación de los modelos de los países de mayor éxito (Schleicher, 2016).

Los estudios comparados sobre los sistemas de acceso a la formación docente permitirían superar en cierta medida algunas de las limitaciones de las evaluaciones a gran escala, tomando en consideración factores que las mismas no atienden. A este respecto, el análisis de la situación del mercado laboral en los distintos países y regiones tiene que ser contemplado, pues se trata de un factor claramente relevante para entender la demanda de la profesión docente en ellos. De igual modo, los estudios descriptivos precedentes a la comparación permitirían profundizar en las variaciones que pueden existir entre etapas educativas, especialidades y tipos de instituciones de formación dentro de cada uno de los sistemas analizados. Junto a lo anterior, la comparación en profundidad de diferentes casos facilitaría el análisis de las interrelaciones entre las políticas de profesorado en los distintos sistemas educativos (Vegas y Manimian, 2013), de manera que las recomendaciones derivadas de la misma con relación a los modelos de acceso pudieran formularse teniendo en cuenta el contexto en el que van a establecerse. Esta consideración del contexto, que es consustancial a la investigación comparativa, resulta esencial para diseñar políticas de acceso a la formación docente que resulten efectivas.

5. Referencias bibliográficas

- Ametller, J. y Codina, F. (Coords.) (2017). *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. Colección Documentos MIF, 4. <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/dam/jcr:09bbcccec-94c8-4bed-9c44-70740df54bf2/180629%20modeloformativoes.pdf>
- Ashby, P., Hobson, A. J., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P. D., Roper, T., Chambers, G. N. y Healy, J. (2008). *Beginner Teachers' Experiences of Initial Teacher Preparation, Induction and Early Professional Development: A Review of Literature*. Nottingham: University of Nottingham.
- Auguste, B. G., Kihn, P. y Miller, M. (2010). *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-third Graduates to Careers in Teaching: An International and Market Research-based Perspective*. McKinsey. <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/closing%20the%20teaching%20talent%20gap/closing-the-teaching-talent-gap.ashx>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey y Company. http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf
- Bokdam, J., van den Ende, I. y Broek, S. (2014). *Teaching Teachers: Primary Teacher Training in Europe. State of Affairs and Outlook*. European Parliament Policy Department B: Structural and Cohesion Policy. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf)
- Caena, F. (2014). *Initial Teacher Education in Europe: an Overview of Policy Issues*. European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf

- Cantrell, S., Fullerton, J., Kane, T. J. y Staiger, D. O. (2008). *National Board Certification and Teacher Effectiveness: Evidence from a Random Assignment Experiment*. NBER Working Paper n° 14.608. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w14608
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J. C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Sellier, M., Udave, J. P. y Valette, S. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Research Report EAC-2010-1391. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2 vols.
- Comisión Europea (2012). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”*. COM/2012/0669 final.
- Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones “Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida”*. COM/2017/0248 final.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World: What can we Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darmody, M. y Smyth, E. (2016). *Entry to Programmes of Initial Teacher Education*. Dublin: The Economic and Social Research Institute. <https://www.esri.ie/pubs/BKMNEXT299.pdf>
- Dolton, P. y Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2011). If You Pay Peanuts Do You Get Monkeys? A Cross-country Analysis of Teacher Pay and Pupil Performance. *Economic Policy*, 26(65), pp. 5-55. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2010.00257.x>
- Egido, I. (2019). Profesión docente y carrera docente, retos en el marco de la Unión Europea. En Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (Ed.): *La mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid* (pp. 41-55). Madrid: Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016442.pdf>
- Egido, I., López-Martín, E., Manso, J. y Valle, J. M. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union. Results from TALIS. *Educación XX1*, 21(2), 225-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15875>
- Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Han, S. W., Borgonovi, F., y Guerriero, S. (2018). What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), pp. 3-39. <https://doi.org/10.3102/0002831217729875>

- Hanushek, E. A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30, pp. 466-479.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., y Wiederhold, S. (2014). *The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance* (No. w20727). Cambridge: National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w20727>
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. y Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, pp. 132-148.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Meta-analyses relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Henoch, R. J., Klusmann, U., Lüdtke, O., y Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection” hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, pp. 46-56. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2014.11.005
- Hill-Jackson, V. y Lewis, C. (Eds.) (2010). *Transforming Teacher Education: What Went Wrong with Teacher Training and How We Can Fix it*. Sterling: Stylus.
- Ingvarson, L. y Rowley, G. (2017). Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, 46(4), pp. 177-193. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711900>
- Karras, K. G. y Wolhuter, C. C. (Eds.) (2015). *International Handbook of Teacher Training and Re-training Systems in Modern World*. Nicosia: Studies and Publishing.
- Karras, K. G. y Wolhuter, C. C. (Eds.) (2018). *International Handbook on Teacher Education Worldwide*, 3 vols. Nicosia: Studies and Publishing.
- Klassen, R. M. y Tze, V. M. C. (2014). Teachers Self-efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, pp. 59-76.
- Klassen, R. M. y Kim, L. E. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, pp. 32-51.
- Meroni, E. C, Vera-Toscano, E. y Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling*, 37(2), pp. 308-323. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2015.02.006>.
- Morris, J., y Patterson, R. (2013). *Around the World: The Evolution of Teaching as a Profession*. Wellington: New Zealand Initiative. <https://nzinitiative.org.nz/reports-and-media/reports/around-the-world/>
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Who wants to become a teacher? PISA in Focus 58*. Paris: OECD. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/22260919>
- OECD (2017a). *TALIS Initial Teacher Preparation Study*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/school/talis-initial-teacher-preparation-study.htm#About>

- OECD (2017b). *What do we know about teachers' selection and professional development in high-performing countries? PISA in Focus 70*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/22260919>
- OECD (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-7-en>
- OECD (2018b), "Who wants to become a teacher and why?", *Teaching in Focus*, 22. Paris, OECD. <https://doi.org/10.1787/d6a81156-en>.
- Park, H. y Byun, S. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), pp. 523-549. doi: 10.1086/681930
- Pérez-Granados, L. (2015). *La selectividad universitaria en España y Finlandia. Criterios, estrategias e instrumentos de selección de candidatos para la formación inicial de profesorado. Tesis Doctoral*. Málaga: Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10578>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), pp. 417-458.
- Sabrin, M. (2018). Elementary Teacher Education in the Top Performing European TIMSS Countries: A Comparative Study. *International Education Studies*, 11(4). <https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p152>
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-e>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodríguez, M. y Reckase, M. (2012). *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Vegas, E. y Ganimian, A. (2013). *Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo*. IDB Working Paper Series, No. IDBWP-438. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3370/Teor%C3%ADa_y_evidencia_sobre_las_pol%C3%ADticas_docentes_en_pa%C3%ADses_desarrollados_y_en_desarrollo.pdf?sequence=1
- Vicens, L. (2018). El 40% d'aspirants a mestre no superen les proves d'aptitud. *Ara*, 7 de julio de 2018. https://www.ara.cat/societat/aspirants-mestre-superen-proves-aptitud_o_2047595269.html

DOCUMENTOS

Documents

1



*Igualdad, calidad y confianza entre
los desafíos de la reforma educativa
francesa: la Loi n° 2019-791 du 26 juillet
2019 pour une école de la confiance*

*Equality, quality and confidence among the challenges
of the French Educational Reform: the Loi n° 2019-
791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*

**Encarnación Sánchez Lissen*;
Alicia Sianes
Bautista****

DOI: 10.5944/reec.35.2020.26208

Recibido: **11 de diciembre de 2019**
Aceptado: **18 de diciembre de 2019**

*ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN: Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Dpto. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social **Datos de contacto:** E-mail: eslissen@us.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0625-7996>

ALICIA SIANES BAUTISTA: Dra. Educación, Dpto. Historia de la Educación y Educación Comparada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y Pedagoga en Ábaco Centro de Psicología Infantil (Alcalá de Guadaíra, Sevilla). Estancias internacionales en Alemania (Humboldt Universität zu Berlin) y Dinamarca (Syddansk Universitet). Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Líneas de Investigación: Educación Comparada e Internacional, Historia de la Educación. **Datos de contacto: E-mail: alicia.sianes@unir.net ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-6937>

Resumen

Con la promulgación y puesta en marcha de la *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance* se inicia en Francia un período de cambios normativos. Éstos afectan a la organización, la estructura e incluso a determinados principios con los que se construye el sistema educativo francés. En nombre de la confianza se proponen medidas, algunas de ellas de gran envergadura, con la finalidad última de garantizar la igualdad de oportunidades para el alumnado de este país. A tal efecto se exponen, entre otras, iniciativas dirigidas a la ampliación de la escolarización, la atención a la diversidad, la formación del profesorado, innovaciones institucionales, con la creación de nuevos organismos y medidas de evaluación, en pro de la calidad educativa. Desde una perspectiva internacional y comparada, el análisis de esta ley suscita gran interés, por un lado, por el contenido que se aborda y por otro, por el papel que viene desempeñando Francia como país laboratorio, como país emprendedor en asuntos educativos a lo largo de la historia. Esta circunstancia lo convierte en referente de otros países de Europa Meridional, África e incluso Asia, cuya influencia en sus sistemas educativos resulta incuestionable. Sin perder de vista la magnitud de la reforma, de su importancia, este breve análisis conviene en reconocer la trascendencia de la misma y la notable repercusión que, tanto dentro como fuera del propio país, está provocando. Probablemente, en adelante, no pocos artículos resaltarán el alcance de sus propuestas y sus posibles consecuencias.

Palabras clave: Ley; Francia; confianza; educación; igualdad de oportunidades

Abstract

With both the promulgation and enactment of the *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*, a new period of normative changes has begun in France. These changes concern the organisation, structure and even certain principles the French educational system has been erected with. In the name of confidence some measures have been purposed, some of them of great magnitude, with the main purpose of guaranteeing equal opportunities for the student body of this country. In order to do that, there have been expounded, among others, initiatives focused on the extension of school attendance, diversity outreach, teacher training, institutional innovations by creating new organisms and evaluation measurements in support of educational quality. From an international and comparative perspective, the analysis of this act generates great interest, on the one hand, because of the contents it tackles and, on the other hand, because of the role France has played as a laboratory and enterprising country in educational issues throughout history. This circumstance turns it into referent of other countries in southern Europe, Africa and even Asia, which influence in their educational systems is indubitable. Without losing sight of the magnitude of this reform and its relevance, this brief analysis recognises its significance and the remarkable impact that is generating, both inside and outside of the country. Probably, from now on, there will not be just a few papers that highlight the scope of its proposals and its possible consequences.

Keywords: Act; France; confidence; education; equal opportunity

1. Introducción

Durante estos dos años y medio de gobierno del presidente Emmanuel Macron en Francia, diversos acontecimientos políticos, sociales y económicos han generado importantes desafíos en materia educativa. Una vez más, casi nada de lo que ocurre en la sociedad es ajeno a la educación ni a las prácticas escolares y buena muestra de ello son las acciones y reformas que se han puesto en marcha en el país. Concretamente, en el ámbito educativo, la *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019, pour une école de la confiance* viene a marcar una nueva etapa. Se trata de una ley de gran singularidad que plantea novedosas iniciativas en materia escolar y educativa. Casi nos atreveríamos a decir que, dado su contenido, el interés, la finalidad que persigue y las intenciones de la misma, en este año, la *rentrée scolaire* no ha sido una *rentrée* cualquiera.

En esta *Sección de Documentos* y desde nuestra posición de observadoras externas, analizamos los contenidos más significativos de esta ley, de su articulado, con objeto de valorar algunos de los indicadores que, tras su aprobación, se han proyectado en el sistema escolar francés. Unas ya se han materializado en este curso escolar 2019-2020 y otras, a las que también nos referiremos, no se implementarán hasta el próximo curso.

No obstante, hasta su entrada en vigor, la ley ha estado envuelta en intensos y controvertidos debates nacionales. Acaso no se ha librado de ásperos encuentros entre los representantes de los partidos políticos, de los sindicatos de profesores y de otros miembros de la comunidad educativa. Cada uno, desde su posición, argumenta y establece determinados planteamientos con los que alcanzar nuevas conquistas, proyectar innovaciones a la vez que subrayar o, en su caso, recuperar algunos de los ideales más característicos del país y de su modelo democrático.

De la misma forma que Lionel R. Jospin, ministro de Educación Nacional de Francia, al promulgarse la célebre Ley de Orientación de 1989 (*Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*) se refería a ella como una ley cuya intención fundamental era «hacer evolucionar lo existente, mejorándolo» (García Garrido, 2013:267), en este caso, Jean-Michel Blanquer, ministro de la Educación Nacional y de la Juventud, se ha referido a ella en estos términos: «liberar, responsabilizar, unir» (Otras Voces en Educación, 2019). Esta triada forma parte de las propuestas que se sugieren en la ley y que atañen a su contenido. Con todo, el ministro Blanquer considera que «*leer, escribir, contar y respetar a los demás*», debe colmar los objetivos de la ley; una referencia a la que alude de manera habitual en los medios de comunicación y que menciona directamente en la presentación del documento “Réussir ensemble”, correspondiente al año escolar 2019-2020 (página 2). Podríamos pensar que se trata de un objetivo demasiado básico, probablemente algo elemental, aunque imprescindible para materializar los retos de esta nueva reforma que aspira a combinar la instrucción con la igualdad y con un modelo de escuela inclusiva que favorezca la convivencia entre todos. Sin embargo, otras voces hablan de «una ley más centrada en la administración que en la educación», tal como advierte Francette Popineau, co-secretaria general del sindicato SNUipp-FSU (*Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC - Fédération syndicale unitaire*). Estas divergencias anuncian, sin embargo, pluralidad de desafíos.

Y para comenzar examinando los detalles de la ley, nos parece conveniente detenernos en el propio título. A nadie escapa lo simbólico del mismo: “...pour une école de la confiance”, un concepto cargado de identidad, de concordia, de calidad y de unidad. Con todo, la confianza no solo forma parte de su denominación, sino que impregna las bases

educativas y, en esencia, la finalidad de la nueva ley. Asimismo, este valor se proyecta en distintos sectores tales como: el sector organizativo, el curricular, el de la carrera docente y el familiar. La dimensión de la confianza también atañe a los nuevos procesos de evaluación, a los de formación y creación de instituciones educativas, a los que nos referiremos posteriormente.

La ley sigue una estructura de cinco títulos y un total de 63 artículos repartidos de manera desigual entre ellos. De hecho, el Título I, de mayor extensión y contenido, *Garantir les savoirs fondamentaux pour tous*, consta de 31 artículos del total de esta disposición, albergando los ejes principales de cambio y los valores de la escuela francesa. Los cuatro restantes: el Título II, *Innover pour s'adapter aux besoins des territoires*, con 11 artículos, que incluye contenidos relacionados con la evaluación y con la oferta educativa en los diversos territorios y administraciones que ocupa el país. El Título III, *Améliorer la gestion des ressources humaines*, también con 11 artículos, pone especial atención en los *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'éducation* (INSPE), así como en el personal y miembros de la comunidad educativa que participa de los procesos educativos. A continuación, el Título IV, *Simplifier le système éducatif*, consta de 6 artículos y de 4 el Título V, *Dispositions diverses*.

Para ir examinando el conjunto de esta disposición, dada la transversalidad que la caracteriza, hemos considerado oportuno analizarla tomando como referencia el valor de la confianza, proponiendo, para este logro y desde nuestro punto de vista, un modelo de escuela que sostiene cuatro principios básicos: la igualdad de oportunidades, la defensa y los valores nacionales, la formación docente y, por último, la calidad y la evaluación.

2. Igualdad de Oportunidades: una escuela en igualdad

La igualdad es uno de los grandes símbolos de este país, tal como se recoge en su lema nacional: *–libertad, igualdad y fraternidad–* y también, en esta ocasión, se advierte como un valor relevante a lo largo de la ley. Así lo podemos ver reflejado en diversos ámbitos. Uno de ellos es la ampliación del número de años de escolaridad obligatoria. Este asunto se ha convertido en uno de los temas de mayor impacto mediático de la reforma y, a la vez, no menos controvertido. Dicha ampliación atañe, preferentemente, a la etapa de infantil, al rebajar la escolarización a los tres años de edad (*Título I, capítulo II, artículos 11 y 18*). A este respecto se han ido emitiendo algunas de las críticas más sonadas hacia la ley provenientes, en su mayoría, de la oposición política que alegaba una cierta obstaculización de la libertad de las familias para escolarizar a sus hijos.

Con esta medida, que entró en vigor el pasado mes de septiembre, coincidiendo con el inicio del nuevo curso académico 2019/2020, Francia se ha convertido en el primero de los denominados *países laboratorio* europeos en materia educativa que inicia la escolarización obligatoria a los tres años (Bassets, 2019) ya que, hasta el momento, tan solo Hungría mantiene la edad de tres años (Sanmartín, 2018; Ayuso, 2018). Esta propuesta se separa de la tendencia habitual de los países europeos que oscila entre los cinco, seis y siete años, como en el caso de Estonia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Realmente, si tenemos presente la estadística de Francia, más del 98 % de los niños y niñas con edades comprendidas entre los tres y los seis años (con más del 80 % en Córcega), ya escolarizados, el impacto se produce preferentemente a nivel legislativo,

sin llegar a ser un cambio significativo y estructural de la realidad educativa francesa. Para algunos colectivos esta circunstancia ha sido calificada de «gesto simbólico» dado que, según las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional francés, durante el curso académico 2017/2018, el porcentaje de alumnado de 3 años de edad escolarizado ascendía al 97,2 %, alcanzando prácticamente la totalidad (Zagdoun, 2018; Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2019). En realidad, la medida, lejos de limitarse taxativamente a la mejora general de la situación a nivel nacional, pretende poner un especial énfasis en las zonas más desfavorecidas como los territorios de ultramar y también en la isla de Córcega donde la escolarización cae hasta el 70 % y 87 % respectivamente (Bayarte, 2019).

Esta ampliación de la escolarización se extiende también para la edad de finalización de la etapa obligatoria. En este sentido, la ley contempla la formación de los jóvenes más vulnerables, de 16 a 18 años (*Título I, capítulo II, artículo 15*). Se trata de crear un itinerario académico que se pueda adaptar a las necesidades de cada uno y que pueda atender y dar cobertura a la población *nini*, a la que se desea apoyar con esta iniciativa. Realmente, las cifras de este colectivo son especialmente elevadas (11,55 % según Carabaña, 2019) y existe una gran preocupación en Francia por este tema. La medida entrará en vigor a partir de septiembre de 2020 y, a esta iniciativa francesa, aunque con otros matices, se sumarán países europeos como Portugal, Bélgica, Holanda y 11¹ de los *Länder* o Estados Federados de Alemania (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: 4) que amplían la formación obligatoria hasta los 18 años en lugar de hasta los 16 como está actualmente.

Pues bien, junto a la extensión de la escolarización, bajo este marco de la igualdad de oportunidades, señalamos otro indicador: el *bullying* y la apuesta por alcanzar una escuela sin acoso que respete la libertad de los estudiantes.

2.1. Una escuela sin acoso

Si los ideales vinculados a la igualdad son importantes, también lo son aquellos relacionados con la libertad. Son dos términos que van de la mano porque, como señala Victoria Camps, «no es posible separar la libertad de la igualdad» (1994: 17).

A lo largo de la ley encontramos un compromiso notable por una escuela sin acoso. Esta circunstancia se especifica más concretamente en el artículo 5 de la misma, que viene a indicar que ningún estudiante debe sufrir actos de intimidación por parte de otros compañeros ni que ello afecte a los derechos, la dignidad o a la salud física o mental de cada uno. Ante este objetivo, desde el Ministerio, ya se han anunciado medidas más severas contra los casos de *bullying* en el entorno escolar. A pesar de las diversas variantes en las que se presenta el acoso, se pone especial atención en el *ciberbullying* debido al incremento que adquiere esta modalidad a través del inadecuado uso de las herramientas digitales y las redes sociales. Precisamente esta circunstancia ha sido una de las motivaciones principales para elevar la prohibición de los dispositivos móviles en el aula (aunque este no sea un argumento explícito de la ley), cuya propuesta fue registrada en la Asamblea Nacional el 7 de junio de 2018 (*L. 511-5 del Código de la Educación*)

2.2. Una escuela inclusiva

Bajo este mismo paraguas de la igualdad de oportunidades, la ley pone especial atención sobre un modelo de escuela inclusiva, que integre, acompañe y ofrezca cobertura a todos

¹ Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt and Schleswig-Holstein.

aquellos estudiantes con diversidad funcional (*Título I, capítulo IV*). Para atender este asunto se mencionan distintas propuestas: Por un lado, la creación de los centros locales de apoyo inclusivos, *Pôle inclusif d'accompagnement localisé* (PIAL) que son unidades de acompañamiento y de orientación que procuran mejorar el desarrollo autónomo de los estudiantes con necesidades específicas. Por otro, lograr una mayor coordinación entre las familias y los profesionales que los atienden (*Título I, capítulo IV, artículo 25*). Se concede una gran importancia a este personal, apostando por su profesionalización, por ampliar convenientemente la formación y por dar solidez a la plantilla. Este modelo aspira a orientar, educar y guiar con métodos muy individualizados y muy cercanos a cada estudiante.

2.3. Una escuela que promociona la salud y el medio ambiente

Desde otra perspectiva, la salud y el medio ambiente, también ocupan una sección importante dentro de la ley. Por un lado, se contempla la promoción de la salud entre los menores, para lo que se propone la realización de un examen médico que revise o, en su caso, identifique determinados problemas de salud entre los estudiantes en sus primeros años (*Título I, capítulo II, artículo 13*). Este seguimiento médico, que tiene como objetivo detectar posibles dificultades que puedan incidir sobre el aprendizaje, se pondrá en marcha a partir del próximo curso. Por otro lado, se acentúa una educación que promueva los valores medioambientales (*Título I, capítulo I, artículo 9*). Para ello se insiste en sensibilizar y adquirir conocimientos vinculados a la naturaleza desde la escuela primaria. Conceptos como transición ecológica, biodiversidad y lucha contra el calentamiento global son una referencia a la actualización, la proximidad al estado actual del medio y a su importancia.

2.4. Una escuela comprometida con los retos del siglo XXI

Dada la transversalidad de las medidas propuestas en apartados ulteriores, resulta crucial que para llegar a ella se realce la importancia de un factor adicional, que no es otro, que un compromiso real hacia la comunidad educativa (*Título I, capítulo I, artículo 1*). Dicho compromiso interesa especialmente, a fin de abordar diversas problemáticas que existen en la actualidad, como las anteriormente expuestas (tomar medidas más severas contra los casos de *bullying* en el entorno escolar, la necesidad de promover una educación para el desarrollo sostenible, fortalecer la educación en casa proponiendo mejoras en materia de inspección, etc.). En otras palabras, se persigue un compromiso que no haga sino contribuir a la transformación de la institución escolar en un entorno inclusivo en el que se disminuyan las desigualdades existentes. Así pues, se propone favorecer la comunicación entre los contextos de familia-escuela mediante entrevistas, como decíamos, especialmente, para los casos de alumnado con diversidad funcional (*Título I, capítulo IV, artículo 25*). Este compromiso se extrapola también a nivel formativo desde las instituciones de Educación Superior, pues se propone mejorar la formación del profesorado de cara a los retos del siglo XXI añadiéndose, por ejemplo, nuevos aspectos que completen la formación inicial en materia de atención a la diversidad. De igual manera, se persigue garantizar que las medidas de evaluación del *Conseil d'évaluation de l'école* estén adaptadas para atender y tener en consideración a todos los colectivos que, de alguna manera, forman parte del sistema escolar (*Título II, capítulo III, artículo 40*).

3. Defensa y valores nacionales

Siguiendo nuestra estructura, nos detenemos a continuación en uno de los pilares más genuinos de la ley, que sienta las bases en el aprecio y la defensa de los valores nacionales. De la mano de la confianza, que enarbola la ley, se aproxima a los símbolos del país. Concretamente, en el primer título de esta disposición se describe como obligatorio en las aulas de educación primaria y secundaria, la presencia del emblema nacional de la República Francesa, la bandera tricolor, las palabras del estribillo del himno nacional, así como un mapa de Francia y de cada uno de los territorios de ultramar. Esta norma afecta sin excepción a todos los centros educativos, independientemente del carácter público o privado del mismo (*Título I, capítulo I, artículos 3 y 4*).

En estrecha relación con el sentimiento nacional, tan característico del pueblo francés, pero a la vez tratando de dar respuesta a las necesidades surgidas del contexto internacional y con el encargo de que *la escuela se abra al mundo*, se regula la creación de Instituciones educativas locales, públicas e internacionales, *Établissements publics locaux d'enseignement international* (EPLEI) (*Título II, capítulo I, artículo 32*). Con todo, además de poder cursar el Bachillerato General y obtener el diploma o certificación que permite el acceso a la Educación Superior en un país extranjero, estas instituciones forman al alumnado en un modelo de Bachillerato Internacional o de Bachillerato Europeo. Tanto la organización, la composición y el funcionamiento de los EPLEI queda recogido en el Decreto de 23 de agosto de 2019² (*Bulletin Officiel de l'Éducation nationale du 19 de septembre*).

Esta medida se ha convertido, probablemente, en una de las más significativas, si nos fijamos en el fomento de la supranacionalidad a nivel educativo en Francia. Dicha apuesta conlleva, en definitiva, la creación de nuevas instituciones educativas que se adapten a la diversidad de contextos, que den cobertura a las problemáticas socioeconómicas de cada zona y difundan una conciencia internacional en la formación de los jóvenes. Una vez más, escuela y sociedad van de la mano.

4. La formación docente: plataforma para construir una escuela basada en la confianza

El tercer principio desde el que analizamos esta ley es la formación. A ella se dedica un espacio importante dentro de la misma, tal como se propone en el Título Tercero, que versa sobre la mejora de la gestión de los recursos humanos. El hilo conductor es la confianza en los docentes en el ejercicio de su profesión. En este asunto se apuntan medidas de peso que afectarán a la formación de los docentes en Francia y que están relacionadas con el reclutamiento, la gobernanza de las instituciones de formación y la calidad de las mismas.

Además de los cambios que atesora la formación del profesorado en el ámbito de la atención a la diversidad, cabe destacar de manera especial la transformación de las actuales Escuelas Superiores de Formación del Profesorado, *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* (ESPE) en Institutos Nacionales de Educación Superior del Profesorado y de la Enseñanza, *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de*

2 Décret n° 2019-887 du 23 août 2019 portant organisation et fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement international. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038955309&categorieLien=id>

l'Éducation (INSPE). Estos nuevos centros se definen como instituciones de naturaleza científica, cultural y profesional y cuya gobernanza también ha sido motivo de cambio, al promover un nuevo modelo de contratación de sus directores, además de ejercer una práctica más transparente.

Realmente, tanto la formación inicial como la formación permanente tienen entrada en esta ley. Unas etapas que no escapan del carácter centralizado de su administración, dado que se aspira a garantizar que la formación del profesorado sea impartida y recibida de manera análoga y con nuevos estándares de capacitación, en todo el territorio nacional. Se trata de un modelo muy centrado en investigaciones y en el conocimiento de los métodos de enseñanza más efectivos (*Título III, capítulo I, artículos 43 a 45*). Asimismo, se fortalecen los nexos entre los contenidos teóricos y los prácticos, incluyéndose como obligatoria la formación del profesorado a nivel práctico o profesional. En todo ello prevalece el objetivo de mejorar el nivel de rendimiento de los estudiantes.

Esta nueva etapa para la formación del profesorado procura que el acceso a la carrera sea gradual y que se mejore sustancialmente el atractivo por esta profesión. A este reto se suma la propuesta de un programa pre-profesionalización (*Título III, capítulo II, artículo 49*) que acoja, forme e ilusione a futuros docentes con diversos perfiles.

5. Calidad y evaluación

Tal como hemos ido señalando, la búsqueda y el alcance de la confianza en la educación francesa es una idea que impregna cada uno de los apartados que componen esta nueva ley, lo cual conlleva que, a tal efecto, se abogue por una educación de calidad. En este sentido, incluidas también en el segundo título de la ley, se hallan las medidas relacionadas con la evaluación educativa. De todas ellas podríamos señalar que la principal consiste en la creación de un nuevo órgano de evaluación de la educación denominado Consejo de evaluación de la escuela (*Conseil d'évaluation de l'école*), el cual es responsable de evaluar de manera independiente, la organización y los resultados de la educación escolar. Confianza y transparencia marcan este nuevo órgano. De igual modo, se persigue garantizar que las medidas de evaluación del *Conseil d'évaluation de l'école* estén adaptadas a los colectivos con diversidad funcional. Se proponen también metodologías a partir de las cuales poder medir las desigualdades territoriales escolares y, además, formula recomendaciones acordes a las mismas con la finalidad última de minimizarlas, en la medida que sea posible. Este consejo se hace cargo, por tanto, de las funciones antiguamente desempeñadas por el Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar (*CNESCO - Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire*).

En aras de esta calidad, la ley contempla un mayor seguimiento y control pedagógico de la enseñanza en casa (*Título I, capítulo III, artículo 19*). Nuevamente, la finalidad se centra en promover y garantizar la igualdad entre el alumnado, mantener la libertad de las familias y abogar por una instrucción de calidad.

6. A modo de conclusión

La puesta en marcha de una reforma o de una nueva ley educativa siempre es un reflejo de las realidades del país en ese momento, de su modelo de política educativa, de los retos y objetivos que se plantean o de los nuevos desafíos que se proponen. En esta ocasión, la propuesta francesa atesora varios principios educativos y también diversos valores

que la definen meritoriamente; entre ellos: el éxito, la igualdad de oportunidades, el compromiso de los diversos agentes educativos, la satisfacción de los profesionales y la confianza. Cada uno de ellos, unos con mayor intensidad que otros, han estado presentes a lo largo de este análisis. A modo de síntesis, desde nuestro punto de vista, ocho pilares sostienen las claves de esta ley:

- Alcanzar una mayor igualdad de oportunidades entre todos los escolares franceses.
- Apreciar los valores nacionales en el entorno escolar y de aula.
- Fortalecer un modelo de escuela inclusiva.
- Impulsar una institución de formación del profesorado centrada en la calidad.
- Consolidar un modelo de formación que considere los entornos locales y abra puertas a opciones de formación internacional.
- Promover un plan de seguridad ante la violencia escolar.
- Desarrollar un modelo de defensa, concienciación y respeto ambiental.
- Optimizar los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales.

Pues bien, todas estas iniciativas se proyectan bajo la idea de diseñar una escuela basada en la confianza y, probablemente también, persigan nuevos aires de renovación a nivel legislativo pues, desde que en 1959 se instauró la enseñanza obligatoria a partir de los 6 años (Ayuso, 2018), no han sido muy significativos los cambios que se han instaurado en relación con las medidas de escolarización en Educación Infantil.

En cuanto a la posible repercusión que esta reforma educativa pueda generar en los países vecinos, es preciso recordar el rol que desempeña y ha desempeñado Francia como «país laboratorio» a lo largo de la historia, ejerciendo, inevitablemente, influencia sobre los sistemas educativos de diversos países de Europa Meridional como España, Italia, Portugal, de Marruecos o incluso Japón (García Ruiz, 2019). Por lo que respecta a nuestro país, ya desde su anuncio en 2018, se viene poniendo en tela de juicio la idoneidad de algunas de las medidas recogidas en esta legislación como la obligatoriedad de la escolarización a los 3 años (Sanmartín, 2018).

En cualquier caso, esta y otras muchas iniciativas que hemos ido examinando, nos ayudan a vislumbrar el nuevo camino que, en materia escolar y de educación, ha emprendido este país. Acercarnos a las leyes educativas también es acercarnos a su *idiosincrasia educativa* y con ello, a comprender las claves de su actual política educativa.

7. Referencias

- Ayuso, S. (2018, marzo 27). Francia baja de seis a tres años la edad para ir a la escuela. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/03/27/mamas_papas/1522166872_900295.html
- Bassets, M. (2019, febrero 15). Francia rebaja de los 6 a los 3 años el inicio de la escolaridad obligatoria. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/02/14/actualidad/1550164551_984058.html
- Bayarte, P. (2019, septiembre 2). Comienza la escolarización infantil obligatoria a los tres años en Francia. *RFI*. Recuperado de <http://www.rfi.fr/es/francia/20190902-comienza-la-escolarizacion-infantil-obligatoria-los-tres-anos-en-francia>

- Camps, V. (1994). La igualdad y la libertad, En A. Valcárcel, (Comp.) *El concepto de igualdad* (pp. 17-28), Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- Carabaña, J. (2019). Una consideración melancólica de la tasa de ninis, en Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Ramón Areces, *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español. 2019.* (pp.159-165). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation, la recherche et l'insertion.* Recuperado de https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/51/6/depp-rers-2019_1162516.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Compulsory Education in Europe – 2018/19. Eurydice Facts and Figures.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://www.eurydice.si/publikacije/Compulsory-education-in-Europe-2018-19-EN.pdf?_t=1554831624
- García Garrido, J. L. (2013). *Sistemas educativos de hoy.* 5ª edición. Madrid: Ediciones Académicas.
- García Ruiz, M. J. (2019, marzo 27). *Culturas escolares de tres “países laboratorio”.* [Archivo de video]. Recuperado de <https://canal.uned.es/video/5c9b7f4aa3eeb03d678c9foc>
- Sanmartín, O. (2018, marzo 28). ¿Se debe obligar a los niños de tres años a ir a clase como en Francia? *El mundo.* Recuperado de <https://www.elmundo.es/papel/historias/2018/03/28/5aba860c268e3e1b1d8b4626.html>
- Zagdoun, B. (2018, agosto 29). Rentrée 2019: les enfants de 3 ans sont-ils obligés de rester à l'école toute la journée avec la nouvelle loi? *Franceinfo.* Recuperado de https://www.francetvinfo.fr/societe/education/refondation-de-l-ecole/rentree-2019-les-enfants-de-3-ans-sont-ils-obliges-de-rester-a-l-ecole-toute-la-journee-avec-la-nouvelle-loi_3595129.html

RESEÑAS

Bibliographical Reviews

1



RESEÑA de: Marín Ibáñez, R. (1959): *Libertad y compromiso en Sartre* (Valencia, Diputación Provincial de Valencia).

A CARGO DE:
MARÍA JOSE GARCÍA RUIZ*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.25611

Recibido: **20 de septiembre de 2019**
Aceptado: **27 de octubre de 2019**

* MARÍA JOSE GARCÍA RUIZ: Profesora Titular de Educación Comparada. Miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Miembro de la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE). Directora de Gestión de la Revista Española de Educación Comparada (REEC). **Datos de contacto:** E-mail: mjgarcia@edu.uned.es

Quizá algún lector pueda extrañarse de la aparición en este volumen de la *REEC* del año 2020 de una obra filosófica escrita en ¡1959!. Como justificación de la aparición de la misma decir que, con motivo del 60 aniversario de la primera edición de la tesis del Dr. Marín Ibáñez (se publicó en 1959), y coincidiendo con el 20 aniversario de su fallecimiento, de quien fuera Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, se ha realizado una edición facsímil de la misma que ahora paso a reseñar. Como autora de esta reseña quiero justificar la oportuna presentación de esta reseña, además de lo dicho, en base a tres argumentos. El primero de ellos radica en el hecho subrayado por el académico británico Brian Holmes relativo a que, en las ciencias sociales y humanas en las que se inscribe la Filosofía, lo que se produce es una coexistencia de paradigmas, sin que un nuevo paradigma logre desbancar completamente a otro, que puede volver a tener predominio con el tiempo. El segundo argumento es que el existencialismo de que hace gala el pensamiento sartriano constituye el antecedente y el fundamento más claro del actual pensamiento postmoderno, compartiendo Sartre muchos parámetros con filósofos postmodernos como Foucault, Derrida, Lyotard y Deleuze. El tercer argumento, por último, se basa en la apreciación de Habermas, plenamente compartida por mis propios criterios, de que el proyecto de la Modernidad dista de estar finalizado y de que, más allá de los actuales embistes postmodernos, en los actuales años del siglo XXI nos regimos aún en muchas esferas culturales de nuestra sociedad, por criterios modernos.

Dicho esto deseo vertebrar esta reseña bibliográfica en tres apartados, señalando de antemano la principal conclusión de la tesis doctoral del Dr. Marín Ibáñez, que resuelve que, la libertad y el compromiso tan primordial y profundamente defendidos por el pensamiento sartriano, son inevitablemente imposibles e impracticables con los postulados de dicha filosofía.

En el primer apartado que articula esta reseña, deseo esbozar la aparición evolutiva e histórica del movimiento filosófico existencialista. En el segundo apartado de la reseña deseo articular los rasgos más característicos de la filosofía existencialista. Por último, en un tercer apartado deseo realizar alguna reflexión que vincule estos contenidos con la ciencia comparativa en educación, en tanto que la Educación Comparada como ciencia interdisciplinar se desarrolla y articula de forma directa con los contenidos de la ciencia filosófica que la orienta teleológicamente.

En lo que atañe a la aparición histórica del movimiento filosófico existencialista, el Dr. Marín Ibáñez señala, desde una perspectiva remota, al Renacimiento y, más recientemente, a la Revolución Francesa, como movimientos que recogen numerosos anhelos contemporáneos, muy particularmente el antropocentrismo, el afán faústico de dominio, y el anhelo de una humanidad a nada sometida, autosuficiente. En las décadas de 1940 y 1950, Sartre pasó al primer plano literario-filosófico como un pensador que se ha atrevido a sacar todas las consecuencias de un ateísmo audaz. En el segundo cuarto de siglo el existencialismo ha sido la filosofía de moda, y podemos decir que este movimiento filosófico ha dado pie al desarrollo de la filosofía postmoderna actual y presente en estas primeras décadas del siglo XXI.

En lo que respecta a los rasgos más característicos de la filosofía existencialista, y a los rasgos comunes a todos los pensadores que se inscriben en esta corriente (Heidegger, Jaspers, Sartre, Marcel, Unamuno, Ortega y Kierkegaard), Marín Ibáñez señala una lucha contra la filosofía tradicional de las «esencias» (el pensamiento existencialista reclama los derechos del existente, de lo concreto, singular, incomunicable y alógico. Desde Kirkegaard, que protestó sin descanso contra el imperio de la razón en Hegel,

hasta Jaspers, la lucha contra el pensamiento abstracto y contra el idealismo es ininterrumpida. El «sistema», por general e impersonal, les subleva. Para los existencialistas, la existencia precede a la esencia; abolición de dualismos (ie. potencia y acto; sustancia y accidente; esencia y existencia) presentes en la historia de la filosofía desde Aristóteles; relegación del mundo del espíritu y de la conciencia a la nada. Frente a estos elementos, Marín Ibáñez concluye que con descripciones singulares no hay ciencia. La ciencia, o es de lo universal, o con conceptos universales que determinan lo singular. De igual modo, exige que la tesis de la prioridad de la existencia sobre la esencia fracasa en su intento de explicar el orbe de las esencias, de la verdad, porque responde al imposible propósito de deificarnos. Por otra parte, el Dr. Marín Ibáñez denuncia el anhelo de libertad existencialista, el cual no está apoyado en la esencia del hombre, sino que su esencia pende de su libertad.

Como conclusión ontológica del existencialismo, y como crítica esencial del Dr. Marín Ibáñez cabe destacar que, desde la comprensión existencialista de la libertad y del predominio de la existencia sobre la verdad, el bien y el mal se han venido estrepitosamente abajo, ahogados por un relativismo incisivo, y el hombre finaliza sumido en la desesperación y abocado a un fracaso total. He aquí, según Marín Ibáñez y yo misma, el fin de la filosofía del hombre sin Dios. El autor de la obra aquí reseñada finaliza su libro con las siguientes palabras, que yo misma suscrito plenamente: «Sartre ha olvidado una verdad que estimamos elemental a nuestros ojos: que inmanencia y transcendencia, subjetividad y norma, contingencia y Ser necesario, han de ser conjugados. El hombre es algo más que el puro hombre, pues solo se realiza plenamente, comprometiéndose libremente con los valores y con el Ser que le trascienden»

Por último, unas palabras en relación a la incidencia de la filosofía existencial en la ciencia de la Educación Comparada. Los más reputados epistemológicos comparatistas en Educación Comparada, muy especialmente el germano Schriewer, han extraído sus conclusiones en relación a los presupuestos metodológicos moderno-tardíos o postmodernos, muy especialmente la crisis del universalismo, el predominio de paradigmas postnewtonianos y, en definitiva, el cuestionamiento radical de las asunciones básicas teórico-metodológicas de la ciencia social principal neopositivista. Los presupuestos de la filosofía postmoderna han impactado en la metodología comparada. También lo han hecho en la epistemología de esta ciencia. En este sentido podemos reivindicar para la ciencia de la Educación Comparada su sustento en una filosofía sólida, solo a partir de la cual se derivará una Teología fundamentada, que articulará una espiritualidad tan necesitada por la actual sociedad desnortada. No pocos autores conceptualizan la actual crisis mundial como una crisis espiritual. Hoy hay términos que no gozan de gran predicamento: tradición, verdad, autoridad. Tras décadas pasadas de autoritarismo, se ha olvidado que el término *autoridad* procede del vocablo latino *autor*, que significa «el que ayuda a crecer». En este sentido, el autor de esta obra reseñada como yo misma compartimos la visión de que la verdad existe, y de que el Autor de la misma es el Camino, la Verdad y la Vida necesarios para el ejercicio de unos auténticos y plenos libertad y compromiso.

2



RESEÑA de: Mendoza Gamiño, Alejandro (2019): *Los saberes de la era digital. Nuevas tecnologías para la práctica humanística: teoría del aprendizaje, bibliotecas digitales y arte terapia* (Pontevedra: Editorial Academia del Hispanismo), 161 pp. ISBN: 978-84-17696-12-2

A CARGO DE:
MARÍA JOSE GARCÍA RUIZ*

DOI: 10.5944/reec.34.2019.25612

Recibido: **20 de septiembre de 2019**
Aceptado: **27 de octubre de 2019**

* MARÍA JOSE GARCÍA RUIZ: Profesora Titular de Educación Comparada. Miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Miembro de la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE). Directora de Gestión de la Revista Española de Educación Comparada (REEC). **Datos de contacto:** E-mail: mjgarcia@edu.uned.es

La extensa presencia de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje no representa un aspecto meramente instrumental, sino un auténtico elemento transformador que configura un nuevo estilo de Pedagogía. En su libro *Los saberes de la era digital*, el académico Mendoza Gamiño se centra y explora prolijamente la teoría del aprendizaje imperante en la actual era digital. En su obra alude a los diversos marcos conceptuales utilizados como fundamento de las diferentes teorías del aprendizaje; en concreto, aborda herramientas teóricas como el conductismo, el cognitivism, el humanismo y el constructivismo. Tras el análisis de los mismos y de las situaciones tradicionales de educación presencial convencional, describe la concreta entidad del proceso de aprendizaje de nuestro tiempo, caracterizado por la adopción de medios electrónicos y redes de comunicación. En el nuevo escenario de aprendizaje en la era digital, por influjo de los fenómenos operantes de la globalización y el postmodernismo, ha surgido un modelo epistemológico universal integrador de las diversas teorías y específico como nueva teoría del aprendizaje para la era digital.

El nuevo enfoque de aprendizaje recibe el nombre de *conectivismo*, el cual «pretende estimular la creatividad e innovación en contraposición a la repetición y duplicación de contenidos característica de los modelos educativos tradicionales». Como elementos específicos de este nuevo marco de aprendizaje, el autor destaca que el conectivismo

«considera que la inteligencia existe como parte de las redes de personas, dentro de un ecosistema donde el conocimiento se encuentra distribuido, adopta las ideas del aprendizaje en red, los contenidos abiertos que se crean en red a posteriori y no a priori, así como los cursos abiertos y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, todo ello como parte de una teoría del aprendizaje propia de la era digital».

Mendoza analiza de forma incisiva la complejidad de los desafíos presentes en la universidad y en la reivindicación y demanda actuales de educación universal, global y prioritaria para todas las naciones. Uno de los conceptos clave que esboza se articula en la actual falta de los valores éticos fundamentales en los procesos educativos imperantes, la cual ha consagrado el término de *capital espiritual* como un recurso necesario para un crecimiento sano y sostenible. En los tiempos presentes que se califican como *post-cristianos*, ciertamente la Psicología, estudiosa de las teorías del aprendizaje humano, es sólo una de las múltiples ciencias que proporcionan armadura y sustento a la disciplina pedagógica. Esta última se enriquece y nutre de las ciencias antropológicas, metodológicas y teleológicas, entre otras, que proporcionan valiosos aportes sociológicos, filosóficos e incluso teológicos a la ciencia pedagógica y su quehacer práctico en las relaciones humanas conduciéndolas en el proceso educativo a los fines deseados. De ahí que, por relevante que sea la teoría del aprendizaje considerada, sin dicho capital espiritual el proceso educativo se revela desestructurado y sin *ethos*.

Entre las aportaciones de la obra de Mendoza Gamiño, más allá de la teoría conectivista y de la reivindicación de los elementos espirituales vertebradores del proceso educativo, se analizan de forma prolija las bibliotecas digitales y el arte terapia, ambos de importancia creciente. El último surge a mediados del siglo XX con raíces en la educación artística, la práctica del arte y la psicología del desarrollo, e incluye a las artes visuales, la danza/movimiento, la música, el drama/teatro y la escritura creativa, con el propósito de promover la creatividad, la conciencia de sí mismo, el desarrollo humano, la salud y la resolución de conflictos.

La profundidad de análisis y la claridad expositiva de la obra de Mendoza Gamiño, así como la extraordinaria relevancia y actualidad de los temas abordados en la misma (ie. nueva teoría del aprendizaje, bibliotecas digitales y arte terapia) hacen de esta obra una lectura obligada para todos los educadores con responsabilidades formativas en cualquier nivel educativo en estas primeras décadas del siglo XXI.