

MIGRACIÓN Y DESARROLLO. TEORÍA, EDUCACIÓN, DIAGNÓSTICOS Y DIDÁCTICAS

ANTONIO NADAL MASEGOSA
(COORDINADOR)



ISBN-13: 978-84-123151-1-0

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-123151-1-0

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ Grupo Eumed.net

@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno

@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

Libro de actas del V Congreso Internacional Virtual sobre Migración y Desarrollo, celebrado virtualmente del 19 al 29 de enero de 2.021 a través de eumed.net.

Comité Científico

Xochitl Támez Martínez. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Paulo Manuel De Carvalho Tomás. Universidad de Coimbra, Portugal.

Guido Poveda Burgos. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Francisco Orgaz Agüera. Universidad Tecnológica de Santiago, República Dominicana.

Juan López Vera. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Maria Noémi Nunes Vieira Marujo. Universidade de Évora, Portugal.

Sara Berenice Orta Flores. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Francisco Jesús Vieyra González. UNAM e IPN, México.

Jorge E. Chaparro Medina. Corporación Universidad Del Sinu, Colombia.

Joaquín Enríquez Díaz, Universidade da Coruña, España

Begoña Álvarez García, Universidade da Coruña, España

Mario Millán Franco, Universidad de Málaga, España.

María José Miranda Martel, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Sara González Ojeda, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Índice

CUESTIONES DIDÁCTICAS, EVALUANDO, TEORIZANDO. A MODO DE INTRODUCCIÓN.....1 Por Antonio Nadal Masegosa	
ANÁLISIS DIDÁCTICO: LA INFANCIA MIGRANTE EN EL SUR ESPAÑOL.....3 Por Antonio Nadal Masegosa	
HISTÓRICO-LEGAL DE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES EN BRASIL Y REALIDADES ACTUALES DE LA MIGRACIÓN VENEZOLANA.....10 Por Yunier Sarmiento Ramírez, Eduardo José Weffer Villarroel	
MENORES MIGRANTES: ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS, INTERVENCIÓN.....20 Por Antonio Nadal Masegosa	
DEBATE ACERCA DE LA “CONVERGENCIA NORTE-SUR” DESDE EL CONTEXTO DE LA NOCIÓN DEL DESARROLLO.....28 Por Mario González Arencibia	
EL MATRIMONIO FORZOSO CONCEBIDO COMO UNA MODALIDAD MATRIMONIAL CIRCUNSCRITA AL ÁMBITO MIGRATORIO.....41 Por Encarnación Abad Arenas	
EL DERECHO A UN TRABAJO DIGNO DE LA MUJER TRABAJADORA E INMIGRANTE EN ESPAÑA DESDE UN ANÁLISIS JURÍDICO.....59 Por Estefanía González Cobaleda	
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA DE APOYO PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL AULA.....68 Por M ^a Ángeles Hernández Prados, Noelia Carbonell Bernal, Romina Delgado Cherip	
LAS AULAS TEMPORALES DE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA COMO MEDIDA DE INCLUSIÓN INTERCULTURAL.....83 Por Noelia Carbonell Bernal, M ^a Ángeles Hernández Prados, Romina Delgado Cherip	
LA SITUACIÓN ECONÓMICA DE JORDANIA A LA LUZ DEL ASILO EN SIRIA.....100 Ammar Z. Alwrekiat, Antonio Mihi-Ramírez, Sara Ojeda González, María José Miranda Martel	

CUESTIONES DIDÁCTICAS, EVALUANDO, TEORIZANDO. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Antonio Nadal Masegosa

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

antonionm@uma.es

Nadie mejor que quien emigra sabe todo lo que ello implica. Ningún congreso internacional puede transmitir al conjunto de la sociedad lo que puede sufrir toda aquella persona que deja su lugar de origen por cuestiones económicas. No tener derecho a un trabajo, ya ni tan siquiera digno. No poder abrir una cuenta bancaria, para poder pagar los recibos de electricidad o agua, y eso si se ha logrado encontrar un hogar, por no hablar de la xenofobia o el racismo, tantas veces agravados por la cuestión de género. Es fácil evaluar y teorizar desde una tribuna universitaria, desde el privilegio, pues si damos voz a las personas desposeídas, las verdades que contarán no resultarán cómodas, agitarían conciencias probablemente, y ese no es un impacto del que desean las presuntamente grandiosas revistas y editoriales de alto impacto.

¿Hablabamos de desarrollo, o de desarrollismo? Si desarrollar es aumentar o reforzar algo de orden físico, intelectual o moral, la pobreza en el mundo, el destroz ecológico disfrazado de sostenibilidad y greenwashing, el turismo sexual y pederasta, la explotación laboral, las condiciones de vida del tercer mundo, o la esclavitud tras los minerales necesarios para la nueva religión tecnológica, es aquello que se está reforzando y aumentando, por lo tanto, más bien, el desarrollismo es la norma, si es que en algún momento histórico no lo fue.

La declaración de pandemia mundial en función del Covid-19 no hizo más que agrandar la brecha, y los beneficios de determinadas multinacionales, nunca la industria farmacéutica soñó con tener tanto dinero. A quienes, por ejemplo, vieran los cadáveres de víctimas en Ecuador, México o Brasil, probablemente nunca se les olvidará, gráficamente, qué es la desigualdad. Las imágenes de cientos de migrantes centroamericanos/as y mexicanos/as agolpados/as en el puente fronterizo de San Ysidro, en la frontera entre México y Estados Unidos, o el acceso consentido, y quizás fomentando, de miles de migrantes pobres desde tierras marroquíes a Ceuta, aún parte del Estado español, y con ello, frontera europea, son imágenes del año 2021 difíciles de olvidar para quienes no vivimos en el privilegio de ganar miles de euros cada mes, en algunos casos, algunas de estas últimas personas, disfrazadas de benefactores/as de inmigrantes ilegalizados.

El presente libro incluye las ponencias aceptadas para su publicación tras el V Congreso Internacional Virtual sobre Migración y Desarrollo, celebrado virtualmente del 19 al 29 de enero de 2021 a través de eumed.net. Atrás quedaron todas aquellas en las cuales se detectó plagio, una conducta que debiera ser impropia para quienes trabajan en universidades, e intolerable. Cuando hablamos de inmigración, tratamos sobre personas, en demasiados casos pobres, pues las

migraciones privilegiadas son aquello que suele encumbrarse bajo el concepto de turismo; no hay nada que plagiar, tenemos que investigar, a ser posible, para ir sentando las bases para un mundo mejor, no para perpetuar las desigualdades que reinan. Hay grados, carreras universitarias, de turismo; de soluciones a las crisis migratorias, no. Para ello, los Estados cuentan con la brutalidad de sus fronteras, y sus monopolios de la violencia... la misma, también, que implica que lugares con unos recursos naturales fundamentales para la supervivencia y el lujo de los Estados privilegiados sean expoliados. Véase de donde viene, por ejemplo, el coltán.

En este libro se habla de educación, de análisis didácticos, de la historia del fenómeno social de la migración internacional en Brasil con énfasis en las realidades actuales en la migración de personas venezolanas, de buenas prácticas con la juventud migrante, del cuestionamiento de la diseminación de la distinción de las categorías países norte-sur, del matrimonio forzoso, del derecho a un trabajo digno, del aprendizaje cooperativo, de las aulas temporales de atención lingüística, y de la situación económica de Jordania a la luz del asilo en Siria, todos ellos temas en los que seguir profundizando, con un deseo de que la investigación no quede en palabras, ni textos, sino en acciones, para desmontar el show de Truman en el que vivimos, y en el cual las universidades son actores principales, y no precisamente de emancipación social, sino de correa de transmisión del capitalismo, con todo el sufrimiento que ello conlleva para inmigrantes ilegalizados/as y para un desarrollo que solo beneficia a los y las de siempre.

Dejemos de considerar como válidos todos esos textos universitarios que nada aportan a la sociedad, y sí a las arcas públicas -gastos inútiles-, siempre dentro de lo políticamente correcto, acusando a la ambigüedad y no a las verdaderas causas de las problemáticas, que tienen nombres concretos, y apellidos, algunos con una estirpe histórica inequívoca. Si el profesor titular de Ciencia Política y de la Administración en la Universidad Autónoma de Madrid, Carlos Taibo, habla abiertamente de la necesidad de frenar de inmediato la locomotora del crecimiento, de eso que llaman desarrollo, (in)sostenible, dado que el planeta, literalmente, se nos va, hay que posicionarse. Y ello, obviamente, no es solo escribir.

Frontex (la Agencia Europea de Fronteras), por ejemplo, no tiene asignada misión alguna de salvamento y rescate a las personas, sino que hablamos de militarización y represión. Por no hablar del paso previo de determinados países que hacen de barrera de seguridad, sin cumplimiento alguno de los derechos humanos -mas papeles mojados-, para países en mayor situación de privilegio. Queda mejor que las ilegalidades flagrantes las hagan otros.

Frente a visiones idílicas, la realidad es otra, aunque no se vislumbre desde la tarima de clase -espacio elevado para el profesorado en las aulas... tarima de clase social privilegiada-, desde los despachos, o desde las ilustres revistas de alto impacto o editoriales en rankings. El desarrollo, hasta el momento, no ha reducido ni la miseria ni las desigualdades, ni parece tenerlo entre sus objetivos. Las migraciones son un problema, pues tras ellas en demasiados casos está el hambre, la pobreza, o las persecuciones por cuestiones de todo tipo. Ninguna persona debiera ser ilegal, y no debería estar determinado nuestro destino por unos papeles sellados por Estados. Dejemos las palabras vacías y pasemos a la acción, nos va la vida en ello.

ANÁLISIS DIDÁCTICO: LA INFANCIA MIGRANTE EN EL SUR ESPAÑOL

Antonio Nadal Masegosa

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

antonionm@uma.es

RESUMEN

Una queja ante el Defensor del Pueblo Andaluz (DPA) y un escrito ante la Consejería de Educación y Deporte y la Agencia Pública Andaluza de Educación, presentados el pasado mes de diciembre de 2020, firmados ambos por casi cuarenta organizaciones, con una serie de demandas ante las barreras a la escolarización de niños y niñas, descendientes de migrantes irregularizados/as, en el primer ciclo de educación infantil, es el último episodio de desprotección de la infancia migrante. A través del siguiente estudio, que sigue una etnografía virtual, se pretenden mostrar, en base a las fuentes primarias, algunos indicadores de una situación cuyo calificativo deben otorgar quienes lean, y que probablemente está muy alejada del cumplimiento de los derechos humanos.

Palabras clave: Análisis cualitativo, bienestar de la infancia, discriminación, inmigración, xenofobia.

Didactic analysis: migrant childhood in southern Spain.

DIDACTIC ANALYSIS: MIGRANT CHILDHOOD IN SOUTHERN SPAIN

ABSTRACT

A complaint to the Andalusian Ombudsman (DPA) and a letter to the Council of Education and Sports and the Andalusian Public Agency for Education, presented last December 2020, both signed by almost forty organizations, with a series of demands because of the barriers to schooling for boys and girls, descendants of irregular migrants, in the first cycle of early childhood education, is the last episode of lack of protection for migrant children. Through the following study, which follows a virtual ethnography, it is intended to show, based on primary sources, some indicators of a situation whose qualification must be given by those who read, and which is probably very far from the fulfillment of human rights.

Keywords: Qualitative analysis, childhood welfare, discrimination, immigration, xenophobia.

INTRODUCCIÓN

Marina del Corral Téllez, Secretaria General de Inmigración y Emigración en el año 2012, afirmaba, desde la seguridad de su cargo otorgado a dedo, que

la emigración de jóvenes españoles al extranjero no se debe sólo a la crisis económica sino a la globalización, a la libre circulación de trabajadores en Europa, al reclamo de profesionales por su buena preparación técnica, y "por qué no decirlo, al impulso aventurero de la juventud", entre otros factores (Paradinas, 2012).

Casi seis años pasaron hasta que esta señora fue cesada del cargo. Si no leemos obras como *Desprotección de la infancia en la frontera sur. Menores migrantes sin referentes familiares y juventud extutelada en Andalucía, Ceuta y Melilla*, de Andalucía Acoge (2019), y nuestras fuentes de (des)información son clase política, medios de comunicación de masas al servicio del sistema que la ampara, y redes (anti)sociales controladas por multinacionales cuyos fines son el beneficio económico y la idiotización social, no sabremos qué está pasando en nuestras fronteras, y mucho menos aún, tras ellas.

La emigración por factores relacionados con la pobreza no es un concepto probablemente fácil de asimilar por quienes siempre vivieron en el privilegio. Nunca veremos a la hija de Bill Gates en una patera sin seguridad, ni a la hija de Amancio Ortega en los bajos de un camión en medio de una autovía. La realidad, si no podemos vivirla, al menos mejor leerla de quienes la viven. No hay que tener un grado universitario para saber lo duro que es dejarlo todo para ir solo o sola a un lugar extraño a tratar de buscarte la vida, más aún cuando aún no tienes ni 18 años... pero esto probablemente no es algo que se planteen quienes viven adictos/as a Instagram, TikTok, YouTube o WhatsApp.

Vienen de Marruecos, Argelia, Guinea, Rumanía, Costa de Marfil... lugares que quizás nunca pisaremos, al igual que probablemente estos/as menores, en nuestras condiciones socioeconómicas, tampoco desearían por ningún motivo especial pisar el suelo que pisamos; a 31 de diciembre de 2017 se encontraban en el Sistema de Protección de Menores de Andalucía más de 1300 de ellos/as: el 86,5% eran chicos y el 13,5% chicas... y la mayoría tenía más de 15 años. Si leemos un poco de las características físico-psicológicas de la edad, entenderemos que no es fácil el tema que abordamos. Además, tenemos que atender distintas características que hacen a niños y niñas distintos/as:

según el origen nacional, procedencias de entorno rural o urbano, el contexto socioeconómico, la trayectoria escolar, la composición familiar y su rol dentro de ella, el grado de participación de la familia en la migración del menor, el imaginario colectivo sobre la emigración que existe en el contexto de origen y cómo ha podido influir en ellos/as, la forma de realizar el viaje migratorio y las expectativas sobre el futuro al lugar de llegada (ibidem, pp. 15-16).

El diagnóstico de la obra de Andalucía Acoge nos aporta una conclusión clara: el fin último de la legislación sobre extranjería no parece ser el de garantizar los derechos de las personas migrantes,

sino más bien el control de las fronteras exteriores. Podemos mencionar la Resolución de 13 de octubre de 2014, de la Subsecretaría, por la que se publica el Acuerdo para la aprobación del Protocolo Marco sobre determinadas actuaciones en relación con los Menores Extranjeros No Acompañados, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009... y así seguir con otras disposiciones. La realidad probablemente sea más simple que lo escrito por burócratas profesionales. Por ejemplo, la Instrucción conjunta de 19 de febrero de 2020, de la Dirección General de Planificación y Centros y de la Dirección General de la Agencia Pública Andaluza de Educación, sobre determinados aspectos relativos al procedimiento de admisión y matriculación del alumnado y a la concesión de ayudas económicas a las familias en el primer ciclo de la educación infantil para el curso 2020/21 en centros adheridos al programa de ayuda para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía, no concibe la existencia de bebés y niños y niñas de padres y madres en situación irregular, de hecho, ni tan siquiera incluye la palabra inmigración, lo cual, bajo mi punto de vista, implicaría desprotección pura y dura de quienes están más indefensos e indefensas, bajo inhumanos criterios denominados titular no identificado, o titular identificado con tributación en otros países. La normativa lo expresa rotundamente: El sistema de información Séneca propondrá 0 puntos por el criterio de renta a la solicitud.

METODOLOGÍA

La investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 2002), que es dentro de la cual se enmarca este escrito, nos hace ceñirnos a la contundencia de los datos, y al contraste entre lo que dicen las legislaciones y lo que realmente sucede. Cuando la investigación de campo no es factible por un cúmulo de factores laborales, espacio-temporales, y de todo tipo, la opción del análisis de documentos y de las fuentes primarias, a través de la etnografía virtual, es una excelente opción que, además, permite la perfecta reproducción de procesos y resultados.

La perspectiva crítica es la única forma de profundizar, y probablemente de crear ciencia social, y dentro de la etnografía virtual, el análisis de los textos y documentos necesita tomar en consideración los contextos en los que estos se producen, quiénes los crean, y por supuesto, siempre, los porqués: “Solo de esta manera se pueden lograr juicios sensibles y culturalmente instruidos acerca de su significado. De hecho, sólo así podemos determinar el estatus de cualquier descripción de la realidad” (Hine, 2004, p. 67).

RESULTADOS

Toda una serie de indicadores muestran una considerable desprotección de la infancia migrante, encontrándose todos ellos a disposición pública, y no por ello siendo difundidos por los grandes medios de comunicación de masas, o por un alto número de revistas de educación denominadas de alto impacto, donde la perspectiva de atención a las clases privilegiadas es la norma, y se presta más atención a la motivación y satisfacción académica de los/las estudiantes

universitarios/as (Llanes, Méndez-Ulrich y Montané, 2021), o a las competencias genéricas en la universidad (Crespí y García-Ramos, 2021), siempre bajo, a mi entender, ridículos cuestionarios, que no serían capaces ni de completar quienes ni tan siquiera hablaran, a duras penas, el castellano, e incluso, hablándolo, no entenderían ni verían sentido a preguntas realizadas por quienes viven en el privilegio de las poltronas universitarias y nunca pisarán un barrio marginado, o verán una patera más que por televisión o similares.

Los resultados obtenidos con respecto a los/as menores inmigrantes no acompañados/as son de una gran contundencia, y el proceso tras traspasar la frontera sur del Estado español suele ser común, comenzando por la intercepción y detención. Se desarrollan diligencias burocráticas para su identificación y constatación del desamparo. Es entonces cuando se dan unas circunstancias que constatan las organizaciones de estos ámbitos:

- “La repatriación sin garantías es un problema recurrente” (Andalucía Acoge, 2019, p. 31).
- “El Protocolo Marco establece la posibilidad de incoar un procedimiento de determinación de la edad, donde se le realizará una prueba médica” (p. 32). Medición de la muñeca izquierda (patrones de 1959 de etnias americanas). “En supuesto de duda, y si la prueba lo apoya, se considera al/a menor mayor de edad” (p. 37).
- “El artículo 215 del Reglamento LOEX reorganiza el régimen jurídico del Registro de MENAS, que se ubica en la Dirección General de la Policía y de la Guardia Civil, coordinado por el Fiscal General del Estado” (p. 43).
- En caso de que una persona menor de edad se encuentre en una situación de desamparo, la comunidad autónoma tiene por ministerio de ley su tutela adoptando así las medidas de protección necesarias. La Comisión Provincial de Medidas de Protección de Menores declara el desamparo.
- En 2017, en Andalucía, se adoptaron 36 menores extranjeros/as, 114 lograron acogimiento familiar, y 1241 fueron a acogimiento residencial: casas (máximo ocho plazas) y residencias (entre 9 y 35 plazas). Programas: 1. Acogida inmediata. 2. Atención básica. 3. Atención a la diversidad (dedicados a atender necesidades específicas como graves trastornos del comportamiento, relacionados con patologías psicosociales y educativas; el tratamiento de graves trastornos de conducta, asociados con patologías psiquiátricas y la atención a menores con grave discapacidad). 4. Complementarios o de apoyo al acogimiento residencial (se facilita la actuación de entidades externas dentro de los centros) (ibíd.).

- “A lo largo del año 2017 se dieron de baja del Sistema de Protección de Menores de Andalucía 2.870 niños, niñas y adolescentes migrantes sin referentes familiares; el 64,7% tenían menos de 18 años cuando se dieron de baja. Estos números son muy preocupantes, máxime cuando ya hemos visto que no se realizan los seguimientos suficientes para ver dónde acaban estos niños y niñas menores de edad que se encuentran en total desamparo” (p. 58).
- “Hay retrasos considerables en las declaraciones de desamparo;” “El mapa de recursos residenciales del Sistema de Protección de Menores es deficitario desde hace años” (p. 67). “Sabemos que hay centros en los que se han dado situaciones en las que al día siguiente de la desaparición del/a menor se ocupa su plaza con otro/a menor (sin ni siquiera esperar a los 15 días habituales), lo cual nos puede servir de ejemplo del poco interés por buscar y encontrar al niño o niña” (p. 70).

Los datos, sin lugar a duda, son muy preocupantes, y no parecen reflejar un gran interés por parte de las administraciones, por ejemplo, en la situación de los y las menores inmigrantes que se dieron de baja en el Sistema de Protección de Menores. Solo habría que comparar esta circunstancia y lo que acontecería si menores en manos de familias autóctonas normalizadas fueran abandonados y abandonadas.

CONCLUSIONES

Un verdadero análisis didáctico sobre la infancia migrante en situación irregular en el sur del Estado español debe contemplar todos los factores analizados, y sin duda alguna, muchos más, como por ejemplo, el extenso número de indicadores y circunstancias que arrastran las familias de origen, en algunas ocasiones de una dureza extrema. La cuestión de género igualmente en demasiadas ocasiones es obviada, así como las diferencias entre las situaciones de los países de procedencia, no es lo mismo la infancia de Guinea Conakry que la de Marruecos, e incluso hay enormes diferencias entre menores de entornos urbanos y rurales, e incluso de clase social de partida. No es lo mismo una familia monoparental, que una que incluye a más miembros, quienes están absolutamente en soledad en el lugar de llegada, que quienes cuentan con redes... y en todo caso, lo que no podemos ignorar es que hablamos de menores, en algunos casos, en las edades que comprenden el primer ciclo de la educación infantil.

La realidad es clara: llega a existir una “desprotección directa de la infancia que es expulsada de cualquier mecanismo de protección social por la situación de irregularidad administrativa de su padre y/o madre” (Alianza por la Solidaridad y Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía, 2020, p. 16).

En base a las circunstancias descritas, y si deseáramos establecer un análisis que entendiera un alto número de cuestiones que originaron las migraciones ilegalizadas (Estulin, 2011; Torres, 2009), “¿vamos a seguir las mismas fórmulas que nos han llevado a la situación actual?

¿Continuaremos “rezando” a la clase política, empresarial, bancaria y académica?” (Nadal, 2018, p. 273).

Posiblemente no sea posible establecer el origen de la pobreza, factor básico para entender la inmigración ilegal, dado que el status, por llamarlo de algún modo, viene dado por el país de origen, si bien obviamente se puede ser rico/a en un país empobrecido, y viceversa. La situación, no obstante, de niños y niñas, ni en el sur del Estado español, ni en ningún lugar del planeta, debiera ser de desprotección. Pero cuando la economía del libre mercado impera, la ideología del lucro gobierna, y gran parte del planeta vive en la miseria, y con ello, las niñas y los niños, cuyas familias, en algunos casos, lograrán traspasar las fronteras hasta los países privilegiados, unos privilegios que no obtuvieron, ni obtienen, por providencia divina ni en procesos históricos precisamente justos.

Como comenzaba el presente escrito, es decir, con una queja ante el Defensor del Pueblo Andaluz (DPA) y un escrito ante la Consejería de Educación y Deporte y la Agencia Pública Andaluza de Educación, presentados el pasado mes de diciembre de 2020, firmados ambos por casi cuarenta organizaciones, con una serie de demandas ante las barreras a la escolarización de niños y niñas, descendientes de migrantes irregularizados/as, en el primer ciclo de educación infantil, parece un escaso bagaje para un cambio real. Es posible que este último no pudiera proceder, ni tan siquiera originarse en ningún modo, por parte de quienes son financiados por quien causa la desprotección.

BIBLIOGRAFÍA

Alianza por la Solidaridad y Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía. (2020). *Familias Invisibles. La Administración nos da la espalda. Barreras en el acceso al primer ciclo de escuelas infantiles. Análisis y demandas*. Recuperado de <https://www.apdha.org/familias-invisibles-acceso-escuelas-infantiles/>

Andalucía Acoge. (2019). *Desprotección de la infancia en la Frontera Sur. Menores migrantes sin referentes familiares y juventud extutelada en Andalucía, Ceuta y Melilla*. Recuperado de <https://acoge.org/wp-content/uploads/2019/07/informe-completo-light-%C3%8DNDICE.pdf>

Crespí, P. y García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *EducaciónXX1* (24)1, 297-327. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>

Estulin, D. (2011). *El imperio invisible. La auténtica conspiración del gobierno mundial en la sombra*. Barcelona: Editorial Planeta, S. A.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

Instrucción conjunta de 19 de febrero de 2020, de la Dirección General de Planificación y Centros y de la Dirección General de la Agencia Pública Andaluza de Educación, sobre determinados aspectos relativos al procedimiento de admisión y matriculación del alumnado y a la concesión de ayudas económicas a las familias en el primer Ciclo de la Educación Infantil para el curso 2020/21 en Centros adheridos al Programa de Ayuda para el fomento de la

escolarización en el primer ciclo de la Educación Infantil en Andalucía. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instruccion-conjunta-de-19-de-febrero-de-2020-de-la-direccion-general-de-planificacion-y-centros-y-de-la-direccion>

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *BOE*, 10, de 12 de enero de 2000, 1-50. Recuperado de <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-544>

Llanes, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de Educación: Una visión internacional. *EducaciónXX1* (24)1, 45-68. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.26491>

Nadal, A. (2018). *La Escuela Moderna. Análisis Histórico*. Madrid: Arco/La Muralla.

Paradinas, M. (2012, noviembre 30). El Gobierno asegura que los jóvenes españoles emigran "por impulso aventurero". *elplural.com*. Recuperado 5 de enero de 2020, de https://www.elplural.com/politica/espana/el-gobierno-asegura-que-los-jovenes-espanoles-emigran-por-impulso-aventurero_55318102

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. *BOE*, 103, de 30 de abril de 2011, 1-163. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-7703>

Resolución de 13 de octubre de 2014, de la Subsecretaría, por la que se publica el Acuerdo para la aprobación del Protocolo Marco sobre determinadas actuaciones en relación con los Menores Extranjeros No Acompañados. *BOE*, 251, de 16 de octubre de 2014, 83894 a 83919. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-10515>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.

Torres, J. (2009). *La crisis financiera. Guía para entenderla y explicarla*. Attac: Estado español.

HISTÓRICO-LEGAL DE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES EN BRASIL Y REALIDADES ACTUALES DE LA MIGRACIÓN VENEZOLANA

Yunier Sarmiento Ramírez

Professor visitante da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, no Programa de Pós-graduação em Serviço social e Sustentabilidade na Amazônia - PPGSS.
E-mail: yunier.sarmiento@gmail.com¹

Eduardo José Weffer Villarroel

Mestrando em Serviço Social e Sustentabilidade - PPGSS/UFAM Estado do Amazonas – Brasil
E-mail: eduardoweffe77@gmail.com²

RESUMEN

La migración internacional como fenómeno de la movilidad humana entre países y continentes en el mundo, se viene dando durante los últimos años, frecuentemente en Centro y Sudamérica, tal evento necesita ser analizado y estudiado desde las Ciencias Sociales debido a los múltiples impactos sociales, políticos, económicos, ideológicos, culturales y ambientales generados en los países receptores de migrantes. Actualmente, Venezuela es uno de los países latinoamericanos que enfrenta una alta diáspora de sus habitantes debido a la situación social que enfrenta, lo que dio lugar al mayor flujo migratorio conocido en la historia de América Latina. Este artículo se centra en analizar la historia del fenómeno social de la migración internacional en Brasil con énfasis en las realidades actuales en la migración de venezolanos en Manaus-Brasil. La investigación realiza una revisión bibliográfica que se enmarca en la perspectiva dialéctica-materialista con un abordaje cuali-cuantitativo que pretende desvelar a partir del análisis e interpretación de los hechos y datos la realidad actual de la migración venezolana en el Brasil. Como principales resultados se muestra de manera resumida la historia de las migraciones en el Brasil y se referencian los principales instrumentos legales de protección al migrante surgidos en el país, así como una breve descripción sobre la situación actual de la migración venezolana en el Brasil.

Palabras claves: Historia de la Migración Internacional en el Brasil, Migración venezolana, Derechos humanos y protección al migrante.

LEGAL HISTORY OF INTERNATIONAL MIGRATIONS IN BRAZIL AND CURRENT REALITIES OF VENEZUELAN MIGRATION

¹ Doutor em Economia - Universidade de Camaguey (2014); Mestre em Direção - Universidade do Holguín (2010) e Universidade do Holguín (2006). Nacionalidade cubana, atualmente professor de Graduação e Pós-graduação do Curso de Serviço Social da UFAM como professor visitante estrangeiro. Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4845337482574761>

² Licenciado em Educação – Universidade Pedagógica Experimental Libertador (2008) - UPEL/IPM Estado Monagas – Venezuela. Mestrando do PPGSS-UFAM; bolsista CAPES a partir da Convocação da Organização dos Estados Americanos-OEA em seu Programa de Parcerias para Educação e Capacitação –PAEC. Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2490513188419463>

ABSTRACT

International migration as a phenomenon of human mobility between countries and continents in the world, has been occurring during the last years, frequently in Central and South America, such an event needs to be analyzed and studied from the Social Sciences due to the multiple impacts (social, political, economic, ideological, cultural and environmental) generated in countries that receive migrants. Currently, Venezuela is one of the Latin American countries that faces a high diaspora of its inhabitants due to the social situation it faces, which gave rise to the largest known migratory flow in the history of Latin America. This article aims to analyze the history of the social phenomenon of international migration in Brazil with an emphasis on the current realities in the migration of Venezuelans in Manaus-Brazil. The research carries out a bibliographic review that fits in the dialectical-materialist perspective with a qualitative-quantitative approach that aims to unveil the reality of Venezuelan migration in Brazil from the analysis and interpretation of current facts and data. The main results are a summary of the history of migration in Brazil and reference is made to the main legal instruments for the protection of migrants that emerged in the country, as well as a brief description of the current situation of Venezuelan migration in Brazil.

Keywords: History of International Migration in Brazil, Venezuelan Migration, Human Rights and Migrant Protection.

HISTÓRICO-LEGAL DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NO BRASIL E REALIDADES ATUAIS DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA

RESUMO

A migração internacional como fenômeno de mobilidade humana entre países e continentes do mundo, vem ocorrendo durante os últimos anos, de maneira frequente na América Central e Sul, tal evento precisa ser analisado e estudado desde as Ciências Sociais devido aos múltiplos impactos (social, político, econômico, ideológico, cultural e ambiental) gerados nos países receptores de migrantes. Atualmente, a Venezuela é um dos países latino-americanos que enfrenta uma elevada diáspora de seus habitantes pela situação de social que enfrenta o qual deu origem ao maior fluxo migratório conhecido na história da América Latina. O presente artigo tem como objetivo analisar a história do fenômeno social da migração internacional no Brasil com ênfase nas realidades atuais na migração de venezuelanos em Manaus-Brasil. A pesquisa realiza uma revisão bibliográfica que se enquadra na perspectiva dialético-materialista com abordagem qualitativo-quantitativa que visa desvelar a realidade da migração venezuelana no Brasil a partir da análise e interpretação de fatos e dados atuais. Os principais resultados são um resumo da história da migração no Brasil e são referenciados os principais instrumentos legais de proteção aos migrantes que surgiram no país, bem como uma breve descrição da situação atual da migração venezuelana no Brasil.

Palavras Chaves: História da Migração Internacional no Brasil, Migração Venezuelana, Direitos Humanos e Proteção ao Migrante.

INTRODUÇÃO

O ato da migração constitui-se como um fenômeno de natureza humana, ao mesmo tempo é considerado como um elemento fundamental na existência de todo o ser humano que deriva de diversos processos históricos, seja na óptica do movimento primitivo ou dos fluxos migratórios contemporâneos. No atual cenário de globalização inserem-se movimentos migratórios no mundo, que mostram um protagonismo histórico sem precedentes na recomposição das classes sociais, em particular da classe operária, e constitui um dos principais desafios políticos do capitalismo contemporâneo no século XXI (COSTA, 2004). Soma mais de 231,5 milhões de migrantes, aproximadamente 3% da população mundial, o que revela o movimento da força de trabalho em todo o mundo em busca de melhores condições de vida e bem-estar social, na maioria dos casos por se encontrar impossibilidade de obter nos seus países de origem.

O fenômeno migratório no continente americano, sua natureza e a formulação de políticas e/ou programas de atendimento aos imigrantes precisa estar em concordância com suas necessidades humanas básicas, pois normalmente as repercussões da migração na vida dos imigrantes passam despercebidas e negligenciadas desde o necessário tratamento digno e humano que merecem. Isto é relatado em relatórios e documentos emitidos por organizações internacionais, entre elas a ONU, que oferece diagnósticos centrados nos efeitos positivos e negativos das migrações no mundo com implicações que são transferidas para os países receptores, dando origem a vários impactos sociais, econômicos, culturais e históricos que justificam o seu adequado tratamento e atenção e por sua vez insere desafios e desafios nos países da América Central e do cone Sul, de maneira específica no Brasil.

O contexto de vulnerabilidade e desproteção social é evidentes nas condições de vida do migrante e, portanto, da efetivação dos Direitos Humanos dos imigrantes ingressados no Brasil. Este cenário é considerado como uma das muitas expressões da Questão Social, de maneira específica, a migração venezuelana, é caracterizada como um fenômeno social e humanitário único na história da América Latina por seu alto e contínuo fluxo de imigrantes desde 2014. Segundo dados emitidos em junho de 2020 na Plataforma de Coordenação para Refugiados e Migrantes da Venezuela - R4V (única ferramenta de monitoramento da migração venezuelana nos países do mundo, liderada em conjunto pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR e Organização Internacional de Migração - OIM; afirmam que o número de venezuelanos imigrantes que entraram em diferentes países do continente americano é de 5 442 611³ pessoas (R4V, 2021).

Por conseguinte, o presente artigo é apresentado com o objetivo analisar a história do fenômeno social da migração internacional no Brasil com ênfase nas realidades atuais na migração de venezuelanos em Manaus-Brasil.

METODOLOGIA

A presente investigação se encontra enquadrada desde o que denomina Salomon (2000) como a Lógica Dialética, devido às implicações e relevância no estudo da realidade social investigada e à necessidade urgente da provocação de atitudes e experiências que possibilitem o pensamento crítico

³ Este número representa a soma de migrantes, refugiados e requerentes de asilo venezuelanos relatados pelos governos anfitriões. Última atualização, 05 Jan 2021.

e reflexivo. Ao mesmo tempo a análise e a constatação de conhecimentos tanto teóricos como empíricos que se revelam ante múltiplos e complexos aspectos implicados na realidade a investigar como uma construção social histórica e social localizada, que, por sua vez, implica a sua transformação a partir do real, da voz dos sujeitos e, principalmente, da revelação de processos e aspectos que mostram sua vulnerabilidade social.

A presente pesquisa realiza um estudo bibliográfico y de consulta das principais fontes estatísticas que coletam dados sobre o fenômeno migratório venezuelano. Se desenvolve desde a opção da Pesquisa Mista ou Quali-quantitativa, ressaltando que será enfatizada no estudo qualitativo dos dados, aos fins de realizar articulações e contrastes nos dados por ter fundamentos e características diferentes que levam ao adequado estudo da realidade desde uma perspectiva sistêmica, holística e de totalidade.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Breve história da migração no Brasil e a proteção de seus direitos

A chegada dos portugueses colonizadores ao novo mundo durante o século XVI marco o começo da história migratória registrada do Brasil, que, depois de expulsar os franceses e holandeses, tomaram o controle do território e promoveram a onda de imigrantes internacionais entre os séculos XVI e XVIII, incentivando-os com a oferta de terras e sementes (MUÑOZ, 2011) que trouxeram consigo um número significativo de escravos africanos negros (PATARRA, 2011)

A migração internacional para o Brasil seguiria o curso já entrado no século XIX com a chegada de um novo fluxo de imigrantes europeus, já que as gestas independentistas das Américas detiveram por um período a chegada de imigrantes ao país (MUÑOZ, 2020). A estratégia foi europeizar o território com cidadãos principalmente portugueses, italianos, alemães, espanhóis com a adição de grupos de japoneses, estimativa da entrada de cerca de 4,4 milhões de peronas entre japoneses e europeus entre 1870 e 1920 (OIM, 2010).

Seria até o final da década de 1930 e até os anos 1960 quando se reativariam os movimentos migratórios para o Brasil, depois que após a grande depressão dos anos 1920 as leis migratórias do país foram modificadas para limitar a entrada de estrangeiros a um máximo de 2% da população e inclusive suspendendo a entrada de estrangeiros por um período de um ano durante 1930 (OCDE, 2010). Esta etapa se diferenciaria dos outros processos migratórios vividos anteriormente pelo Brasil em que, em vez de imigrantes europeus, desta vez seriam grupos do mesmo continente como paraguaios e uruguaios (MUÑOZ, 2020).

Simultaneamente no Brasil, durante a década de 1950 o status migratório de "refugiado" foi disciplinado depois dos acontecimentos históricos da II Guerra Mundial onde se geraram em diversos países situações de massiva violação de Direitos Humanos, o que forçou as pessoas desses países a fugir deles. Foi o momento propício onde a maioria dos Estados do Mundo, uniram-se e criaram documentos para regularizar e reconhecer a figura de "refugiado" criando-se neste momento o Alto

Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR, coordenado pela Organização das Nações Unidas – ONU⁴

Posteriormente, quando se instaura a ditadura militar em 1964, as migrações para o Brasil são novamente limitadas, chegando a permitir a entrada no país de estrangeiros apenas quando estes tivessem um contrato com uma empresa nacional como forma de proteger a mão-de-obra local e dando uma imagem negativa ao imigrante (GOMES, 2003).

No final do século XX e início do século XXI o Brasil contava com uma estimativa de 683,830 estrangeiros em contraste com os quase 3 milhões de brasileiros repartidos entre Japão, Estados Unidos e Europa (PATARRA, 2011). O aumento da migração de brasileiros durante este período e a recepção de pessoas provenientes de países fronteiriços marco esta fase dos movimentos migratórios do país.

Depois de 2 décadas de governos militares no Brasil (1965-1984), chegaria uma nova era com os civis no poder. A partir deste período, nasceria a nova Constituição da República Federativa do Brasil. Este documento promulgado em outubro de 1988 consideraria, dentro de seus princípios fundamentais, a proteção dos direitos humanos para os brasileiros e estrangeiros que residiam no país, incluindo entre os artigos 1, 3, 4 e 5 elementos como: a dignidade da pessoa humana; constituição de uma sociedade justa, livre e solidária; erradicação da marginalização; prevalência dos direitos humanos; concessão de asilo político (ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1988). Esta Constituição estaria em sintonia com a declaração dos direitos humanos proclamada pela Organização das Nações Unidas - (ONU, 1948) que estabelece que todos os humanos nascem livres, devem comportar-se fraternalmente, têm os mesmos direitos, independentemente da sua nacionalidade, e todos têm direito à proteção da lei.

Neste contexto, a nova Constituição serviria para estabelecer um novo quadro jurídico menos restritivo em matéria migratória, com base na alteração constitucional de 1931, que limitou a imigração de qualquer destino a um máximo de 2% da população total (OCDE, 2010), e nas restrições à emissão de vistos, entrada e saída do país estabelecidas pelo governo Baptista (SENADO FEDERAL DO BRASIL, 2013). Os primeiros indícios da mudança migratória de mão de obra da nova Constituição estariam atados aos 2 programas de amnistia emitidos em 1988 e 1998 para regularizar um estimado de 81.000 migrantes maioritariamente de países limítrofes e outros chineses, que chegaram ao país de forma irregular (GOMES, 2003).

Outro marco importante foi a promulgação em julho de 97 da Lei 9474 para a proteção dos refugiados no Brasil, a qual estabeleceria os mecanismos para a implementação dos estatutos de refugiados do protocolo de 1951 (CASA CIVIL, 1997) e marcaria o Brasil como referência regional quanto ao compromisso humanitário (LYRA & GUALANO, 2017).

No âmbito desta lei, o conceito regional de refugiado seria estabelecido com base nas recomendações da Declaração de Cartagena de 84 sobre os Refugiados e incluindo não só os aspectos descritos na Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e os elementos do Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados, de 67, mas também considerações relacionadas com

⁴ Entidade mundial que faz presença em cada país e que está encarregado de monitorar e garantir o resguardo dos direitos humanos das pessoas em situação de refugiados.

as pessoas forçadas a fugir do seu país porque a sua vida, integridade, liberdade e segurança foram ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que afetem gravemente a cidadania (MONDELLI, 2018).

Na sequência da adoção dos estatutos para a defesa e proteção dos refugiados da Convenção de 1951, o Protocolo de 1967, a Declaração de Cartagena de 1984, e do novo marco legal existente no Brasil para 1997 com a constituição do 88 e a lei 9474 seria criado o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Este organismo do estado seria o encarregado de revisar e decidir todos os pedidos de refúgio no Brasil. É também a autoridade responsável pela definição da política brasileira de refúgio (ACNUR, 2020). Dentro de suas funções e em um ato sem precedente CONARE aprovou e concedeu a figura de refugiado a mais de 21 mil venezuelanos de uma só vez se apoiando na Lei 9474 sob o critério de violação generalizada e grave dos direitos humanos (CARITAS, 2019).

Outra importante lei que conforma o marco legal brasileiro em matéria migratória é a Lei de Migração 13.445. Esta nasce da revogada Lei de Estrangeiros emitida em 1980 que permitiria apenas a entrada de estrangeiros que tivessem um contrato formal com alguma empresa brasileira (GOMES, 2003). Esta lei estaria em vigor até março de 2017 quando a lei 13.445 foi promulgada. Passariam 37 anos para conseguir esta nova lei, sendo Cardoso em seu período presidencial 1995 - 2002 o primeiro que tentaria, sem sucesso, promover uma mudança do marco legal migratório (MUÑOZ, 2020). Em seguida, Lula da Silva, em 2005, tenta retomar estas reformas legais, mas é até 2009, com a entrada do Brasil no Mercosul, que estas mudanças se concretizam, com iniciativas como a Lei 11961, que concedeu amnistia a cerca de 45000 pessoas no âmbito dos acordos do Mercosul. Finalmente, em 2017 é aprovada a nova Lei de Migração 13445 que destaca seu caráter social, de direitos humanos e a articulação interinstitucional que no passado foi escassa ou nula (MUÑOZ, 2020).

Este instrumento jurídico facilitaria a ação e a interação dos organismos nacionais e internacionais direta e indiretamente ligados à defesa e proteção dos migrantes e dos refugiados, dos quais se destacam a nível nacional o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e a Casa Civil. O nível internacional, estas organizações são representadas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), pela Organização Mundial do Trabalho (OMT) e pela Organização Internacional das Migrações (OIM).

Além disso, é interessante verificar que esta nova Lei da Migração foi construída coletivamente através da participação de diferentes entidades da sociedade civil, e na atualidade é um referencial e modelo em outros países por sua essência e foco na efetivação dos Direitos Humanos da população imigrante residente no Brasil inclusive naqueles emigrantes brasileiros residentes no estrangeiro, e aos apátridas. Este estado legal substitui o Estatuto de Estrangeiro N° 6.815 aprovado durante a década militar dos anos 80, que foi concebido a partir de uma visão do imigrante como um agente de ameaça e risco na segurança do país.

Na história do Brasil, a nova lei de migração é uma Política de Estado, ou seja, uma Política Pública de Migração que, segundo o plasmado, se adéqua aos tratados internacionais, considerando-

se uma contribuição muito boa e bem sucedidas para a sociedade no seu conjunto, uma vez que demonstra boas intenções de promover na sociedade um novo e renovado tratamento da população de imigrantes no país, do ponto de vista dos direitos humanos, de forma a promover a necessária integração social através da efetivação dos seus direitos humanos. Além de conseguir a sua efetiva implementação, é possível que tenha de se posicionar como um dos países mais avançados em termos de gestão e tratamento de migrações.

A migração venezuelana no Brasil

Os recentes fluxos migratórios que vêm ocorrendo no Brasil, devem ser considerados na maioria dos casos como uma migração em e de trânsito, pois existem indícios de permanência definitiva e o Brasil não necessariamente é o país desejado. Esse é o caso do refletido nas investigações realizadas com as migrações haitianas e venezuelanas. No caso das migrações haitianas, elas tendem a retornar a seu país depois de ultrapassadas e padronizadas as condições de vida após os desastres naturais que são frequentes no país (BAENINGER & JAROCKINSKI, 2018).

De maneira específica o movimento migratório de venezuelanos ingressado ao Brasil ocorre principalmente pela fronteira do país através do estado Roraima com a cidade de Pacaraima como a porta de entrada, mobilizando-se principalmente habitantes dos estados Anzoátegui, Monagas, Delta Amacuro e Bolívar localizados todos entre o nordeste, leste e sudeste da Venezuela, incluindo entre eles o povo nativo Warao (DA FROTA, CAVALCANTI e RIBEIRO, 2018). Principalmente estes cidadãos decidem mudar-se para o Brasil motivados destes estados orientais da Venezuela com a fronteira do Brasil procurando uma melhoria em sua qualidade de vida em um país com um cenário social, económico e político mais estável do que o Estado venezuelano oferece atualmente.

Esse movimento migratório é significativo, atualmente são cerca de 253,495 pessoas venezuelanas que ingressaram no Brasil (R4V, 2019) onde se somam de maneira geral àqueles com sua situação migratória regularizada de requerente de refúgio, refugiado reconhecido, residente temporário e residente permanente, além daqueles em processo de legalização, sem contar com os grupos de pessoas que permanecem de forma irregular no país. A condição que o Brasil tem de ser fronteiro direto pelo sul da Venezuela propicia estes movimentos apesar de que as diferenças culturais e de língua representam uma barre-a para o imigrante.

Em relação ao cenário de atenção à população de imigrantes venezuelanos, o governo federal em conjunto com a sociedade civil, Organização das Nações Unidas-ONU, organizações não governamentais-ONG criaram alianças para ajudar este setor e fortalecer as estratégias requeridas. A partir do aumento da migração em 2015 e, sobretudo, em 2017, a ONU e as ONG complementaram as atividades realizadas pelo governo no atendimento aos refugiados e migrantes que chegam ao Brasil, destacando facilidades para a regularização de sua situação e gestão de documentação, estabelecimento de albergues de emergência, serviços básicos, bem como a recolocação voluntária dentro do país (R4V, 2019).

O relatório levantado pela organização R4V, (2019^a) resposta para Venezuelanos no período janeiro - dezembro 2019 reflete algumas das situações e/ou necessidades que atravessam os migrantes venezuelanos:

- Uma estimativa de 5,200 pessoas no estado de Roraima (entre Boa Vista e Pacaraima) vivem em albergues temporários.
- A capacidade dos albergues não cobre a demanda, pelo que, um número importante de pessoas vive na rua sem acesso a serviços básicos como saneamento e água potável.
- Necessidades básicas de proteção, incluindo legalização da situação no país, acesso à possibilidade de asilo, e ser formalmente registrado, o que facilita o acesso a serviços e integração na sociedade.
- Para o primeiro semestre de 2018 foram registrados casos de violência verbal, física e sexual em 32% dos migrantes e refugiados.
- Dificuldades para se candidatar a empregos formais, resultando que para o primeiro semestre de 2018 predominavam o tipo irregular e diário informal como atividade laboral.
- O acesso a direitos e serviços básicos como saúde, educação, alimentação e habitação são um desafio para o governo, motivado pela sobrecarga do sistema local.
- Redução de espaços para coexistência pacífica, sendo um dos detonantes de condutas irregulares dos migrantes e refugiados em conjunto com a sobre exposição destes fatos nos meios de comunicação (destacando situações criminosas cometidas por venezuelanos).
- A falta de recursos humanos para a gestão da fronteira dificulta a atenção ao migrante e refugiado, apesar de que o Brasil conta com um marco legal que protege estes grupos

Agora, está população de imigrantes venezuelanos, a maioria manifesta o seu desejo de regressar depois de ultrapassadas as causas que conduziram à sua saída do país de origem, entre as quais se destacam as condições sociais, políticas e políticas econômicas que afetam a qualidade de vida e o bem-estar social da população desde o final de 2014 e que têm vindo a agravar-se até hoje. Além disso, as maiorias dos imigrantes venezuelanos se encontram desmotivados pelas barreiras e obstáculos que enfrentam e que não lhes permitiu sua real integração social no Brasil, portanto já vêm acessando a denominada migração de retorno. (BAENINGER & JAROCHINSKI, 2018).

CONCLUSÕES

Três anos após a sua entrada em vigor da Lei de Migração, continuam a existir problemas e deficiências na sua aplicação integral e eficaz, uma vez que ainda existem registros, denúncias e narrativas de imigrantes relacionados com casos de xenofobia, racismo, negação do acesso a políticas públicas em alguns estados e municípios e no acolhimento de fluxos de imigrantes, predominando esta situação com a migração haitiana, cubana e agora com a migração venezuelana. Denota-se que a população de imigrantes de pouco interesse ou não desejada pelo nativo do Brasil (POVOA NETO, 2020), realidade que merece ser debatida, refletida e tratada através de diversas ações de sensibilização social.

Historicamente se estabeleceu uma lógica de preferência no acolhimento de imigrantes de países da América do Norte, da mesma forma pelos europeus e japoneses, mais do que, de imigrantes provenientes de países da mesma região da América do Sul. Sendo a realidade que tem

vindo a aumentar durante o século 21 a entrada no Brasil da migração não branca, de negros e de indígenas (POVOA NETO, 2020).

Este cenário insere a necessidade da implementação de políticas migratórias enquadradas em gerar transformações progressivas na sociedade que possibilitam pontes de inclusão, integração e sensibilização. Perante tal situação, a ONU, através do ACNUR, tem servido de entidade mediador para gerar possibilidades de integração social nas diferentes regiões do Brasil, destacando a obrigatoriedade que têm os diferentes ministérios do Poder Executivo e unidades de federação, seus estados e municípios em cumprir com a implementação da Lei de Migração de maneira efetiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR. (2020). Conselhos e Comitês para refugiados no Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/conselhos-e-comites-no-brasil/>. Acesso em 17/02/2020.
- Assembleia Nacional Constituinte. (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em 20/03/2020.
- Baeninger, R. & Jarochinski, J. (2018). Migrações Venezuelanas. Disponível em: http://portalods.com.br/wp-content/uploads/2019/02/migracoes_venezuelanas.pdf. Acesso em 09/03/2020.
- Caritas. (2019). Brasil reconhece a más de 21 mil venezolanos en condición de refugio. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/brasil-reconhece-mais-de-21-mil-venezuelanos-como-refugiados-de-uma-so-vez.html>. Acesso em 10/03/2020.
- Casa Civil. (1997). Estatutos dos Refugiados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em 20/05/2020.
- Costa, E. (2004). A globalização neoliberal e os novos fenômenos do capitalismo contemporâneo. Uberlândia: Anais do IX ENEP (Encontro Nacional de Economia Política).
- Da Frota, G., Cavalcanti, L., & Ribeiro, A. (2018). Imigração Venezuelana no Brasil: Perfil Sócio demográfico e Laboral. Em Koechlin, J. & Eguren, J. (Editores). El Éxodo Venezolano: Entre el Exilio y la Emigración. Colección OBIMID, Volumen N° 4, pp. 115-134.
- Gomes, C. (2003). La Migración Laboral en Brasil. Apud Texid, E., Baer, G., & Vichich, N. P. (2003). Migraciones laborales en Sudamérica: El MERCOSUR ampliado. International Labour Office. OIT, Ginebra.
- Lyra, L., & Gualano, C. (2017). Refúgio no Brasil comentários a Lei. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Ref%C3%BAgio-no-Brasil-Coment%C3%A1rios-%C3%A0-lei-9.474-97-2017.pdf>. Acesso em 20/05/2020.
- Mondelli, J. (2018). La fuerza vinculante de la definición regional de la Declaración de Cartagena de 1984 sobre los Refugiados. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5d03d0b54.pdf>. Acesso em 12/04/2020.

- Muñoz, T. (2011). *Migración y Bloques Regionales: Retos Actuales en UE, TLCAN y Mercosur*. EAE Editorial Academia Española: Alemanha, pp 140.
- Muñoz, T. (2020). *El Camino hacia la Formulación de una Nueva Política Migratoria en Brasil. De la Visión Militar Restrictiva a la Apertura*. *Desafíos*, vol. 32, núm. 1, p. 1-37.
- Organização das Nações Unidas – ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)*. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 15/02/2020.
- Organização Internacional para as Migração - OIM. (2010). *Perfil Migratório de Brasil 2009*. OIM, Geneva, Suíça
- Organização para a Cooperação O Desenvolvimento Econômico- OCDE. (2010). Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/download/A-OCDE-EM-ROTA-DE-ADAPTACAO-AO-CENARIO.pdf>. Acesso em 20/02/2020.
- Patarra, N. *Políticas Públicas y Migración Internacional en Brasil*. IN: CHIARELLO, L. M. (Coord.) (2011). *Las Políticas Públicas sobre Migraciones y la Sociedad Civil en América Latina. Los Casos de México, Brasil y Colombia*. Scakabrini International Migration Network.
- Povoa Neto, H. (2020). [LIVE] - *Migrações e controle de fronteiras em tempos de pandemia*. -, UFOPA-ICED. NEPES- Geografia. Santarém, Pará. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q_gukTe0xZs&fbclid=IwAR26lnRktygNrWVvYcg4svhZLf-cGGg3s-LZR0p06JI3hMwOBgMg6ylobtAY.
- R4V. (2019). *Plan Regional de Respuesta para Refugiados y Migrantes para las Personas Refugiadas y Migrantes de Venezuela, enero - diciembre 2019*. Caracas. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5cbe52304.pdf>. Acesso 09/03/2020.
- R4V. (2019a). *Relatório de final de ano das atividades implementadas em 2019 pelos parceiros R4V do Plano de Resposta a Refugiados e Migrantes (2019) na América Latina e Caribe*. Disponível em: <https://r4v.info/en/documents/details/77821>. Acesso 09/03/2020.
- R4V. (2021). *Refugiados y migrantes de Venezuela*. Disponível em: <https://r4v.info/es/situations/platform>. Acesso 12/01/2021.
- Salomon, D. (2000). *Maravilhosa Incerteza: pensar, pesquisar e criar*. Martins Fontes, São Paulo, Brasil.
- Senado Federal De Brasil. (2013). *Estatuto do Estrangeiro, Regulamentação e Legislação*. Correlata. Brasília: Senado Federal de Brasil. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508142/000986045.pdf>. Acesso em 20/03/2020.

MENORES MIGRANTES: ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS, INTERVENCIÓN

Antonio Nadal Masegosa

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

antonionm@uma.es

RESUMEN

Las líneas de la presente ponencia pretenden organizar, analizar y proponer diez buenas prácticas en la tarea de intervención con la juventud migrante, partiendo de aquello ya existente, conocido a través del análisis cualitativo y de la etnografía virtual, para mejorar el complejo bienestar de quienes sufren las consecuencias de un sistema político-económico que genera enormes privilegios para una minoría y grandes sufrimientos para quienes prácticamente no solo nada poseen, sino que se encuentran lejos de sus lugares de origen en busca de una vida con más oportunidades.

Palabras clave: Análisis cualitativo, bienestar de la infancia, discriminación, inmigración, xenofobia.

MIGRANT MINORS: ORGANIZATION, ANALYSIS, INTERVENTION

ABSTRACT

The lines of this essay intend to organize, analyze and propose ten good practices in the task of intervention with migrant youth, starting from what already exists, known through qualitative analysis and virtual ethnography, to improve the complex well-being of those who suffer the consequences of a political-economic system that generates enormous privileges for a minority and great suffering for those who not only possess practically nothing, but who are far from their places of origin in search of a life with more opportunities.

Keywords: Qualitative analysis, childhood welfare, discrimination, immigration, xenophobia.

INTRODUCCIÓN

Quienes hemos trabajado con menores extranjeros/as no acompañados/as no tenemos dudas en cuanto a las carencias formativas no solo de ellos y ellas, sino también de quienes trabajan en casas o residencias de acogida, o las gestionan (Asociación Marroquí para la Integración de los Inmigrantes, 2020).

Quienes, además, leemos memorias de prácticas universitarias de quienes las realizan en organizaciones autodenominadas no gubernamentales, que gestionan los espacios mencionados,

confirmamos insuficiencias de todo tipo, que debieran ser analizadas, al menos, por las administraciones públicas por cuyas subvenciones subsisten.

Sin ignorar en ningún caso la ideología, intereses, financiadores e historia de las organizaciones no gubernamentales (Colectivo Etcétera, 1997), o como pueden llegar a invertir, en el Estado español, más de tres millones de euros en publicidad en Facebook (Sierra, 2020), lo cierto es que muy distintas son las ayudas que estas organizaciones reciben, pudiéndose llegar a alcanzar casi 30 millones de euros tan solo en una de las convocatorias al efecto, pudiendo comprobarse dicho hecho leyendo la Resolución de 6 de mayo de 2019, de la Dirección General de Integración y Atención Humanitaria, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de actuaciones de interés general en materia de extranjería, destinadas a favorecer la convivencia y la cohesión social, cofinanciadas con fondos de la Unión Europea.

Pese a las ingentes cantidades de dinero invertidas, incluso para la investigación de determinadas cuestiones con respecto a la protección de menores, el Defensor del Pueblo del Estado español tuvo inconvenientes: “La diversidad de expresiones utilizadas para denominar a los recursos de protección de menores en situación de dificultad social con trastornos de conducta, ha supuesto un importante obstáculo a la hora de recabar la información solicitada a las administraciones” (Defensor del Pueblo, 2015, p. 11).

En base a todo lo anterior, el objetivo del conocimiento se verá facilitado por el empleo de la metodología oportuna para la obtención de datos cualitativos con los cuales efectuar una serie de propuestas de mejora, existiendo en la actualidad todo un entramado, bajo mi punto de vista, de difícil organización, con unas cantidades económicas en juego incluso de un volumen difícil de concretar, dadas las distintas financiaciones estatales, autonómicas, provinciales, locales, bancarias y/o privadas de todo tipo.

Es necesario el conocimiento de lo que está sucediendo actualmente para posibilitar acciones de mejora, pues sin un análisis crítico la perpetuación de lo vigente es más que factible. Sin embargo, la aspiración según la cual los agentes presentes, responsables de lo que acontece, serían quienes gestionarían unas buenas prácticas, carecería quizás de una base lógica, dado que podría considerarse ilusorio que desde el problema partirán las soluciones.

METODOLOGÍA

El análisis de las fuentes primarias, en este caso documentales, a través de la etnografía virtual (Hine, 2004), y dentro de un paradigma cualitativo (Taylor y Bogdan, 2002), es la base del presente escrito, siendo de absoluta utilidad una obra de referencia que se basa tanto en las citadas fuentes como en la experiencia profesional, como *Desprotección de la infancia en la Frontera Sur. Menores migrantes sin referentes familiares y juventud extutelada en Andalucía, Ceuta y Melilla* (Andalucía Acoge, 2019).

Las frases que contiene este escrito están basadas “en elementos intelectuales y de acción, que cambian el proceso investigativo, lo hacen más concreto y crean preguntas de investigación” (Becerra, 2020, p. 149), estableciendo propuestas de intervención, concretamente diez, en el caso que nos ocupa.

RESULTADOS

Las primeras propuestas giran en torno a las casas y residencias, y su personal, sin ignorar las dificultades, las cuales probablemente ni pueden imaginarse por parte de quienes nunca han trabajado en estos espacios:

- La Circular que se emitió el 12 de junio de 2012, desde la Junta de Andalucía dirigida a los Centro de Protección de menores (no disponible online, y por ello no incluida en la bibliografía): “Nuevas líneas de Actuación en materia de centros de protección de menores. Informe Entidades Colaboradoras” “supone la asunción de unas reformas y recortes en los Centros que van a derivar en la pérdida de calidad del servicio prestado, de las condiciones laborales de los trabajadores, y de los derechos de los menores. Con esta Circular se produce un cambio en la capacitación de los centros, pasando de las 8 plazas a agrupar hasta 12 o 14 menores en la misma vivienda, se reduce el número de educadores a la vez que se aumentan los menores a su cargo, se introducen nuevas categorías laborales de menor rango... todo a fin de satisfacer intereses económicos” (Andalucía Acoge, 2019, pp. 77-78).
- Siguiendo la misma fuente profesional, sabemos que “cuando un menor está sujeto a medidas de protección, tiene derecho a que se le asigne un profesional que le acompañará durante todo el procedimiento. El problema que vemos es que estos profesionales tienen encargado el cuidado y seguimiento de muchos más chicos y chicas de los que pueden afrontar para realizar su función de manera adecuada. Esta situación se da tanto a nivel de los equipos de los Servicios de Protección de Menores como en las y los profesionales que se encuentran en los centros de protección. A esta sobrecarga se le suma en muchos casos unas condiciones laborales pésimas, con contratos por debajo de la categoría real (con la reducción de salario correspondiente), falta de formación continua en los equipos, ausencia de programas de supervisión y cuidado de los/as profesionales, etc. Lo que genera una alta rotación en los equipos propiciada por la desmotivación y a la imposibilidad de realizar una atención individualizada e integral de las necesidades de los/as menores (íbidem, p. 78).
- Dada la dificultad de leer cuestiones de la realidad del trabajo con menores migrantes en revistas de alto impacto, basadas en un considerable número de ocasiones en los resultados de cuestionarios y constructos estadísticos, independientemente de cual sea la realidad ajena a Likert y similares, repetimos origen de las informaciones por su contundencia: “En algunos casos hay que sumar, lo que denuncian algunos

profesionales de los centros con los que mantenemos contacto, el mal estado de algunos centros y el mantenimiento de sus instalaciones, las malas condiciones higiénico-ambientales, los hacinamientos, la falta de vestimenta, la omisión de espacios de ocio o de estudio, la imposibilidad de desarrollar planes educativos individuales por falta de recursos técnicos, etcétera” (ibíd.).

- Un último dato fácil de corroborar es el que a continuación se citará: solo hay que ver el peso de asignaturas directamente relacionadas con inmigración, minorías étnicas y educación intercultural en los Grados de Educación Social. En el caso de la Universidad de Málaga, una sola asignatura, y optativa (Universidad de Málaga, 2020). Es por ello que “Debemos señalar que existe una falta de preparación y de formación continua de algunos/as profesionales, especialmente en herramientas de gestión de la diversidad, que juegan en detrimento tanto de los derechos de los/as profesionales como de los/as menores, debiendo exigirse su desarrollo de manera inmediata” (Andalucía Acoge, 2019, p. 78).

La primera propuesta, por tanto, pese al panorama desolador que no podemos ignorar, es clara: medidas de formación obligatoria y remunerada para el personal que trabaje con menores inmigrantes. Si la no superación de esta formación implicara el despido automático, no cabe duda del éxito que podría tener. Por otra parte, no debiera contratarse a quienes no solo no tengan formación alguna en la materia, sino tampoco a quienes no pudieran lograr una evaluación psicológica y/o psiquiátrica cualitativa mínimamente positiva. No solo debe exigirse una titulación (previa a la contratación laboral) con contenidos en menores extranjeros/as no acompañados/as, sino también con formación pedagógica, intercultural, etc. A ello, como decimos, sumamos una formación continua.

La segunda propuesta también es educativa: la desmitificación del imaginario sobre la vida en el continente al que acceden, y sobre las falsedades de cine, televisión, redes (anti)sociales, etc. Dicha tarea debe realizarse tanto en origen como de forma local, es decir, donde nos encontramos. La vida real no es la posesión de coches de lujo, en un mundo patriarcal donde un hombre posee y domina a mujeres sumisas con poca ropa ajustada, mientras se encuentra en su mansión con piscina sin ninguna problemática a su alrededor. Un Estado español donde 10 personas se suicidan al día, las dificultades laborales son enormes, el acceso a la vivienda de alquiler es complejo y la compra de la misma casi imposible sin aval, probablemente no sería un lugar donde se soñara vivir. Si se muestra a menores en origen imágenes reales con casas o residencias atestadas de menores, sin intimidad, en un pueblo recóndito a veces, y todas las dificultades que sufren aquí cuando llegan y no les ponen las cosas fáciles, quizás la situación cambiara. La Agencia Andaluza de Cooperación Internacional podría implementar programas en origen sobre las realidades que casi todas sufrimos aquí.

En la tercera propuesta coincido con Andalucía Acoge (2019); no entiendo la necesidad de “jugar” con los plazos de los/las menores, salvo circunstancias excepcionales, como fuga de menores de hogares sin problemáticas concretas y sin autorización familiar:

La asunción de su tutela debería ser inmediata, máxime cuando el motivo que ocasiona el ingreso en el sistema de protección es la falta de personas adultas que puedan hacerse cargo del menor. Sin embargo, se insiste en utilizar el plazo de nueve meses que se ofrece mediante el artículo 196 del Reglamento de extranjería (Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009) (p. 79).

Como cuarta propuesta, veo trascendental el análisis de todos los factores en todas las medidas que se determinen. Hay que escuchar a menores, profesionales, educadores/as, mediadores/as interculturales, psicólogos/as, etc. Sin una mínima triangulación, las realidades no se mejorarán, y también es necesaria la opinión de inspectores/as y/o evaluadores externos/as, como por ejemplo, el Defensor del Pueblo Andaluz. El hecho, por ejemplo, de que una asociación que gestiona un centro presente informes idílicos sobre lo que acontece, no significa que así sea... al igual que menores también pueden exagerar problemáticas que no se dan. Conociendo el análisis de las partes y de sus intereses particulares nos aproximaremos a las realidades. Eso sí, si por ejemplo un centro no manifiesta precariedad en menores, y una simple visita acredita que cada menor apenas tiene ropa interior... está claro lo que acontece. Si el Servicio de Protección de Menores contara con unas decenas de profesionales, y hay miles de menores en centros, inmigrantes o no, la desproporción es clara.

El resto de propuestas, para no extenderme, las realizaré de forma esquemática:

5. Transparencia total en la gestión de recursos económicos.
6. Atención psicológica continua, a profesionales y menores. Profesionalmente, cuando ejercí en un centro de protección de menores migrantes, marroquíes y de género masculino en su totalidad, no tuve asistencia psicológica alguna, y la que recibían los menores era una visita semanal de una profesional, unas horas, para todos.
7. Atención intercultural continua, a profesionales y menores. Es difícil respetar culturas que no se conocen... igualmente, deben existir medidas de interrelación intercultural. Nadie debe asumir la "cultura" de nadie, los procesos culturales son amplios y diversos, y debemos rechazar imposiciones culturales. Ni inmigrantes ni autóctonos tenemos que seguir, por ejemplo, la cultura de la comida basura de McDonald's o Burger King, se trata de modelos impuestos, no decididos ni por quienes nos visitan ni por quienes aquí ya vivíamos.
8. La formación en género y en respeto absoluto a las orientaciones sexuales es fundamental. Diversas religiones consideran, en base a sus libros sagrados, a la mujer como posesión del hombre; diversas culturas asesinan a personas por su orientación sexual o por adulterio. Nos regimos por los derechos humanos asumidos por el Estado español a través de su Constitución, leyes orgánicas, reales decretos, decretos... No puede prevalecer (teóricamente, la realidad es más compleja) discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social según el artículo 14 de la Constitución. El machismo y la homofobia se erradican de raíz.

9. Eliminación inmediata de la trata y explotación sexual de menores. La realidad es muy dura en este sentido: Prostitución de menores tuteladas en Mallorca: 12 años y 50 días de silencio e inoperancia de las administraciones (Diario de Mallorca, 2020). Solo hay que visitar el Polígono Guadalhorce de Málaga y comprobar si hay, o no, menores ejerciendo la prostitución. ¿Qué sucede si llamamos a la policía? ¿Quiénes contratan a menores para actos sexuales?

10. Erradicación inmediata de actitudes paternalistas. Hay que formar a profesionales y menores en el contenido de la Instrucción 1/2020 de la Secretaría de Estado de Migraciones, por la que se habilita a trabajar a menores extranjeros en edad laboral. No podemos tener a menores en casas y residencias sin hacer nada, o realizando cursillos inútiles.

CONCLUSIONES

Sin voluntad social probablemente cualquier atisbo de cambio será difícil de contemplar, si bien hay quienes consideran que hay que esperar transformaciones en base al voto a tal o cual partido político. La historia demuestra los hechos de unos y otros, y sobre todo, quien sigue sufriendo, décadas, y en algunos casos, siglos después.

Estableciendo una analogía con las marcas multinacionales que tanta relevancia y peso tienen en la gestión de tantos asuntos mundiales, en el marco de un mundo bajo el yugo de la globalización, la conclusión ya estaría escrita: “el hecho de que las marcas nos hayan conducido a semejante laberinto no significa que debamos esperar a que nos saquen de él... Y aunque no será fácil ni rápido, en nuestra ciudadanía encontraremos nuestra propia salida” (Klein, 2012, p. 508).

En un contexto en modo alguno originado por la población autóctona ni migrante, de encierro, pandemia y estragos económicos para un porcentaje importante de la población, como no podía ser de otra manera en este mundo regido por la economía de mercado, son quienes menos tienen quienes más difícil tendrán salir adelante.

Formación, eliminación de la manipulación mediática, asunción efectiva de tutela cuando sea necesario en base a lo que indica la ley, análisis global y organizado, transparencia, atención psicológica e intercultural general, y eliminación de machismo, explotación sexual y paternalismo, son solo algunas de las medidas a seguir. Habrá para quien esto sea utópico, mientras que para algunas personas lo que es una pesadilla es la distopía actual. La intervención para la mejora es posible, otra cuestión es, como decía, la voluntad...

BIBLIOGRAFÍA

Andalucía Acoge. (2019). *Desprotección de la infancia en la Frontera Sur. Menores migrantes sin referentes familiares y juventud extutelada en Andalucía, Ceuta y Melilla*. Recuperado de <https://acoge.org/wp-content/uploads/2019/07/informe-completo-light-%C3%8DNDICE.pdf>

- Asociación Marroquí para la Integración de los Inmigrantes. (2020, abril 20). *Foro de profesionales: análisis y debate sobre JIEX y MENA - 21. David Moreno (Poblado Mundo)* [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=roJghffsDI&feature=emb_logo
- Becerra, K. (2020). Investigación cualitativa crítica y derecho: Análisis de su rol en la academia chilena y un estudio de caso. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, (7)1, 149-175. Doi: 10.5354/0719-5885.2020.55375
- Colectivo Etcétera. (1997). ONGs: solidaridad subvencionada. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 29, 66-70.
- Diario de Mallorca. (2020, marzo 1). Prostitución de menores tuteladas en Mallorca: 12 años y 50 días de silencio e inoperancia de las administraciones. *Diario de Mallorca*. Recuperado 6 enero 2021, de <https://www.diariodemallorca.es/mallorca/2020/03/01/prostitucion-menores-tuteladas-mallorca-12-2800489.html>
- Defensor del Pueblo. (2015). *Centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2009-01-Centros-de-protecci%C3%B3n-de-menores-con-trastornos-de-conducta-y-en-situaci%C3%B3n-de-dificultad-social.pdf>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Instrucción 1/2020 de la Secretaría de Estado de Migraciones, por la que se habilita a trabajar a menores extranjeros en edad laboral. Recuperado de http://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/normativa/nacional/instrucciones_sgie/documentos/2020/report_final_200305_Instruccion_MENAS.pdf
- Klein, N. (2012). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. *BOE*, 103, de 30 de abril de 2011, 1-163. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-7703>
- Resolución de 6 de mayo de 2019, de la Dirección General de Integración y Atención Humanitaria, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de actuaciones de interés general en materia de extranjería, destinadas a favorecer la convivencia y la cohesión social, cofinanciadas con fondos de la Unión Europea. Recuperado de http://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Subvenciones/anos_anteriores/area_integracion/2019/integracion_inmigrantes_2019/index.html
- Sierra, M. (2020, octubre 29). Las ONG españolas se dejan más de tres millones de euros en publicidad en Facebook. *Vozpópuli*. Recuperado 5 enero 2021, de https://www.vozpopuli.com/economia-y-finanzas/ong-publicidad-facebook_0_1405059964.html

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.

Universidad de Málaga. (2020). *Plan de estudios*. Recuperado de <https://www.uma.es/grado-en-educacion-social/info/9704/plan-de-estudios/>

DEBATE ACERCA DE LA “CONVERGENCIA NORTE-SUR” DESDE EL CONTEXTO DE LA NOCIÓN DEL DESARROLLO

Dr. Mario González Arencibia¹

Universidad de las Ciencias Informáticas, Habana, Cuba

E-mail: mgarencibia@uci.cu

RESUMEN

Uno de los aspectos del debate sobre el desarrollo en evolución, es como ha estado acentuándose el criterio acerca de un tránsito en el paradigma del desarrollo, idea que se fundamenta en la emergencia de un modelo de desarrollo global que sustituye el desarrollo internacional, que, según los representantes de este pensamiento, hace desaparecer las fronteras entre el “norte y el sur”, entre “países avanzados y atrasados”. Ello se fundamenta en la idea de que, en el marco del cambio de milenio, los países de menos desarrollo han avanzado hacia indicadores que “reducen la brecha entre países ricos y pobres”. La pregunta es, ¿es suficiente evaluar los indicadores de alcance económico para plantear la difuminación de la noción Norte-Sur que refleja niveles de desigualdades entre países? El objetivo de este artículo consiste en ofrecer un análisis acerca del cuestionamiento de la diseminación de la distinción de las categorías países desarrollado (Norte) y en desarrollo Sur. Predomina en la investigación método histórico hermenéutico de tipo documental de análisis de contenido que permite concebir la dialéctica desarrollo internacional y global como fenómenos en coexistencia que debe implicar objetivos comunes entre el Norte y el Sur. La conclusión central de esta investigación es que el modelo de desarrollo internacional, en medio de la preeminencia de desigualdades entre países y al interior de ellos, hace surja la necesidad de un desarrollo global.

Palabras Clave: Desarrollo internacional, Desarrollo global, COVID-19, Desarrollo sostenible, Norte-Sur.

DEBATE ON 'NORTH-SOUTH CONVERGENCE' FROM THE CONTEXT OF THE NOTION OF DEVELOPMENT

ABSTRACT

One of the aspects of the debate on development in evolution is how the criterion about a transit in the development paradigm has been accentuated, an idea that is based on the emergence of a global development model that substitutes international development, which according to the representatives of this thought, makes the borders between "north and south", between "advanced and backward countries" disappear. This is based on the idea that in the framework of the change of millennium, the less developed countries have advanced towards indicators that "reduce the gap between rich and poor countries". The question is, is it sufficient to evaluate the indicators of economic scope to raise

¹ Economista: Dr. En Ciencias Económicas Profesor Titular de la Universidad de las Ciencias Informáticas, Habana, Cuba

the blurring of the North-South notion that reflects levels of inequality between countries? The objective of this article is to offer an analysis of the question of the dissemination of the distinction between developed countries (North) and developing countries (South). It predominates in the research a historical hermeneutic method of documentary type of analysis of content that allows to conceive the dialectic international and global development as phenomena in coexistence that must imply common objectives between the North and the South. The central conclusion of this research is that the model of international development, in the midst of the pre-eminence of inequalities between and within countries, makes the need for global development emerge.

Keywords: International Development, Global Development, COVID-19, Sustainable Development, North-South.

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de la teoría del desarrollo investiga acerca de los factores y causas que ordenan el escenario social, cultural, político y económico determinando su evolución e impacto en las relaciones sociales de producción, y, por lo tanto, en la manera en que se produce, distribuye, cambia y consume la riqueza social (González Arencibia, M. 2006).

Desde una perspectiva histórica, la teoría del desarrollo mediante el análisis crítico permite distinguir los sucesos asociados al desenvolvimiento de indicadores de modelos que caracterizan a una época con relación a otras, prescribiendo así, la necesidad de cambios de diversa naturaleza.

Por consiguiente, históricamente el debate en torno al desarrollo ha estado sujeto a una aguda polémica existente entre diversas corrientes de pensamiento, las cuales se han distinguido por su carácter socio-clasista, lo que indica que este sistema conceptual ha estado constantemente en proceso de reedición, sujeto a una permanente evolución, en correspondencia con los factores tecnológicos, económicos, políticos, culturales y sociales de cada época.

En relación a lo antes esbozado, han estado emergiendo interpretaciones acerca de que la desigualdad de ingresos entre todas las personas del mundo se ha reducido con el cambio de milenio hacia el siglo XXI (Bourguignon, 2016; Milanovic, 2016). Dicho fenómeno, se plantea por estos investigadores como el primer declive de este tipo desde la revolución industrial hace dos siglos.

A partir de estas observaciones, UNDP (2013), fundamenta la idea de un “ascenso del Sur”; mientras que Mahbubani, (2013 y Baldwin, (2016) destacan el avance de lo que denominan una “gran convergencia” entre el “norte y el sur”. Por otro lado, Horner, y Hulme, (2019) en su artículo “From international development to global development: New geographies of 21st century global development”, basados en el pensamiento que defiende la “reducción de la brecha entre el Norte y el Sur”, identifican “**nuevas geografías de desarrollo**” en varias esferas como riqueza, clases medias, pobreza, salud y medio ambiente.

El efecto ha sido, que el Banco Mundial declaró (en abril de 2016) (World Bank, 2016) que ya no distinguirá entre países desarrollados y en desarrollo en sus indicadores de desarrollo mundial

anuales. Siendo esto, una consecuencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, acordados en 2015 por la Organización de Naciones Unidas (ONU), formulados desde una concepción global para todos los países.

A partir de estas, este artículo tiene como objetivo ofrecer un análisis acerca del cuestionamiento de la diseminación de la distinción de las categorías países desarrollado (Norte) y en desarrollo Sur. Este examen es relevante, por su significado en la definición ideológica y práctica de las aristas del desarrollo, en un entorno en que cada vez más esta experiencia exige avanzar con políticas inclusivas de todo el entorno mundial.

Se intenta, abrir una ventana al mundo de una problemática tan compleja y multifacética como lo es la idea del desarrollo. La propuesta habrá cumplido su objetivo si al llegar al público interesado, se genera un ejercicio de reflexión que en la práctica ocasione nuevas interpretaciones sobre las novedosas emergencias del desarrollo internacional y global.

METODOLOGÍA

Fue empleado el método histórico hermenéutico de tipo documental y análisis de contenido, debido a que la información pertinente está contenida en artículos e informes de investigación que requiere ser examinada. Para el análisis de contenido, se aplicó el método inductivo y deductivo que permitió concebir la dialéctica desarrollo internacional y global como fenómenos en coexistencia, lo cual, sin embargo, no determina la desaparición de las categorías países desarrollados y en desarrollo.

RESULTADOS

Debate en torno a las causas de la disminución de las desigualdades entre países y el crecimiento relativo de las diferencias dentro de los países

El debate se ha centrado en razonamientos en torno a las causas de la disminución de las desigualdades entre países y el crecimiento relativo de las diferencias dentro de estos:

- OCDE, (2011), Ravallion, (2014), ISSC et al., (2016), y World Bank (2016), han dirigido su examen al análisis de la desigualdad en muchos países, tanto en el Norte global como en el Sur global (Horner, R., & Hulme, D. 2019).
- Piketty, (2014) atribuye como fuente de desigualdad en lo que se denomina como Norte global, a los rendimientos del capital superiores al crecimiento económico.
- En relación con la creciente desigualdad al interior de los países, Bourguignon, (2015) y Milanovic, (2016), destacan que los factores que afectan a la mayoría de los países se han centrado en la globalización, los cuales tienen como base el cambio tecnológico.
- (Baldwin, 2016), ha tenido en cuenta, la composición de diversos indicadores de la igualdad de la desigualdad global, así como, las tendencias de las cadenas de valor globales influenciadas e integradas por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

- Atkinson, (2015) y Ravallion, (2017), apuntan hacia la idea de que lo que configura la heterogeneidad entre países, son las opciones de políticas nacionales en torno a los impuestos y las transferencias, así como las políticas que determinan los avances de la salud y la educación.

Del debate asociado con las causas de la reducción de las desigualdades entre países y a interior de estos, se omite el rol que han desempeñado Estados como el de China, lo cual es relevante para el logro de resultados en cualquier ámbito. Se debería considerar, además, el lugar de la inversión extranjera, como fuente dinamizadora del desarrollo cuando se dirige a la obtención de recursos que se colocan en función de las mayorías.

Horner, y Hulme, (2019 a) en su artículo "From international development to global development: New geographies of 21st century global development", aportan al debate planteado preguntas para repensar la idea del desarrollo en medio de un tránsito en que lo global es cada vez más importante para la toma de decisiones:

¿Qué significan estas geografías cambiantes para el "dónde" del desarrollo? ¿En qué medida la "convergencia" entre países refleja adecuadamente el mapa contemporáneo del desarrollo? ¿Debería considerarse al Sur global como el lugar clave de los desafíos del desarrollo, o es necesario que los debates sobre el desarrollo presten mayor atención a las desigualdades dentro del Norte global?

La idea central que plantean Horner, y Hulme, (2019 a) es la siguiente:

Los patrones empírico cambiantes de la desigualdad global y las nuevas geografías de desarrollo bajo la globalización exigen más que nunca un cambio en el pensamiento de un desarrollo internacional a un desarrollo verdaderamente global, donde el Sur global, seguiría siendo un foco clave, aunque no el único.

Una reflexión sobre lo antes citado conduce a preguntarnos ¿cuáles son esos patrones cambiantes? ¿Hacia dónde se orientan? ¿Conducen a una reestructuración de las deformadas economías del denominado Sur? ¿Desaparecerá el tratamiento diferenciado que en términos de desarrollo se debe considerar para determinados países? ¿Qué pasará con la ayuda oficial para el desarrollo (AOD)? ¿Realmente el Sur y el Norte global convergen desde los asuntos del desarrollo? ¿O simplemente las cifras son denotaciones cuantitativas?

¿Qué hay de realidad en el debate de la convergencia entre el Norte y el Sur?

Primero, es importante recordar que los términos "Norte" y "Sur"², "centro" y "periferia", constituyen denominaciones geopolíticas y no geográficas. Desde su connotación política e ideológica, se sitúan para reflejar la división entre países capitalistas desarrollados ("Norte") y países en desarrollo ("Sur"), que en su interpretación marxista esta se asume como países subdesarrollados. Brandt W (1980)

² Cobra existencia con el informe de Willy Brandt W (1980)

Segundo, realmente existen factores a nivel global que están determinando nuevas variables en la definición del desarrollo y de su ámbito en este escenario, ello se refleja en lo siguiente:

- El cambio hacia el desarrollo con un marco de referencia universal se expresa de manera muy clara en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se acordaron en 2015. Su amplia gama de objetivos de desarrollo incluye, pero se extiende mucho más allá, la agenda ambiental (Leal Filho, et al, 2020).

- En contraste con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) anteriores, establecidos en gran parte por países 'desarrollados' y que involucran casi exclusivamente metas para países 'en desarrollo', los 17 Objetivos Globales de los ODS se refieren a lo que todos los países pueden hacer. Los intentos iniciales de crear índices de progreso hacia los ODS muestran que, aunque el alcance y la naturaleza varían, todos los países enfrentan desafíos importantes.

- Además del cambio climático (ODS 13), la conservación de los ecosistemas (ODS 14 y 15) y el consumo y la producción sostenibles (ODS 12), otros temas en los que los países de la OCDE se han quedado cortos incluyen los sistemas agrícolas (ODS 2), desnutrición (relacionada con la obesidad) (ODS 2), cooperación para el desarrollo (ODS 17), empleo y desempleo (ODS 8) e igualdad de género (ODS 5).

- El Índice y los Paneles de los ODS, también muestran enormes desafíos de necesidades básicas para los países de bajos ingresos, en relación con la pobreza (ODS 1), el hambre (ODS 2), la atención de la salud (ODS 3), la educación (ODS 4), el agua y saneamiento (ODS 6), empleo (ODS 8) e infraestructura (ODS 9)

Tercero, se coincide en la necesidad de un esfuerzo global para enfrentar las consecuencias negativas del cambio climático y los ODS.

Cuarto, no se incluye en el cuestionamiento la necesidad del papel del Estado como ente organizador de las sociedades. ¿En cuánto las prácticas neoliberales han significado evidentes retrocesos en las economías del denominado “Sur”?

Quinto, se ignora la permanente exacción de recursos del Sur hacia el Norte por parte de las grandes empresas multinacionales, así como la respectiva dependencia económica, política, comercial, financiera, tecnológica y cultural que ha predominado históricamente en la relación Norte-Sur.

Sexto, el debate que se trasmite es que la forma tradicional de pensar el desarrollo que implica sus aspectos como integralidad de factores externos e internos, pretende desde la visión del pensamiento occidental, ser abandonado, lo cual está basado en experiencias del denominado “Norte global”, lo que se expresa en una penetración intelectual que no va a las causas internas de la división “Norte-Sur” y mucho menos a la fundamentación de la idea del subdesarrollo del sur por parte del norte mediante los enclave de gobiernos títeres y de economías dependientes que históricamente han puesto sus espacios en beneficio de los llamados países del norte.

Séptimo, la realidad indica que países como la China, India y Brasil, han pasado de ser países de bajos ingreso a la nómina de países de ingreso medio, cuya participación según el World

Bank (2016) en el PIB mundial, ha ido ascendiendo de solo el 4,6 por ciento en 1960, a 6,6 por ciento en 1990 y el 9,3 por ciento en 2000, duplicándose en este siglo XXI, al 18 por ciento en 2015.

Como consecuencia de lo anterior, estos países han adquirido nuevas cuotas en la redistribución del poder a nivel mundial, sobre todo China, con la tendencia a convertirse en la locomotora de la economía a nivel mundial, sin embargo, ello no es típico para los continentes de África, América Latina y El Caribe y otro grupos de países.

Octavo, ¿realmente se podría calificar estas tendencias de países como China, India y Brasil, con la idea de que se avanza a un desarrollo humano convergente? Horner, y Hulme, (2019 a) para fundamentar esta aseveración, parten de varias ideas:

- Una de ellas es que cada vez más ciudadanos del mundo en desarrollo se encuentran en la lista de multimillonario, y toman como referencia, la publicación de Forbes. Publicación considerada poco seria.
- De una publicación del (UNDP (2015), extraen la conclusión acerca de que la población clasificada como de bajo desarrollo humano ha disminuido considerablemente, de 3.000 millones en 1990 a poco más de 1.000 millones en 2014.
- En salud, datos del World Bank (2016) realizan la observación de que la brecha en los indicadores de salud básicos promedio, incluida la esperanza de vida y las tasas de mortalidad, entre los países de ingreso alto, por un lado, y los países de bajos y medianos ingresos, por el otro, se ha reducido durante las últimas décadas del siglo XX y en el XXI.
- En educación, también estos autores fundamentan una reducción de la brecha entre los países del Norte y del Sur.
- En lo referente al cambio climático, Horner, y Hulme, (2019 a) destacan reducciones de la emisión CO2, entre 1960-2013.
- Tienen como mérito reconocer que las desigualdades económicas dentro de los países han persistido y a menudo se han acentuado durante los últimos 25 años, lo cual se contradice con su pensamiento.
- Fundamentan una convergencia divergente, de modo muy contradictorio debido a que reconocen una disminución de la desigualdad entre países y de la desigualdad dentro de los países, que comprende una parte creciente de las desigualdades globales, que se refiere a un período relativamente corto.
- Es meritoria la propuesta de Horner, y Hulme, (2019 a) sobre el tránsito de un desarrollo internacional al desarrollo global, sobre todo cuando fundamentan el cómo llegar al desarrollo global, mediante acciones de convergencia global frente a divergencias nacionales y regionales desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) la cual se resume en el siguiente cuadro siguiente:

Cuadro No. 1:

Del desarrollo internacional al desarrollo global

Problema	Desarrollo internacional:	Desarrollo global: 'divergencia
-----------------	----------------------------------	--

	'Divergencia, a lo grande'	convergente'
Enfoque geográfico	Lugar específico: sinónimo de 'países pobres', 'gente pobre' y Sur global	Universal: problemas de desarrollo sostenible en cualquier lugar: desafíos interconectados (por ejemplo, bienes públicos globales) y compartidos (tanto en el norte como en el sur)
Nomenclatura espacial	Primer-Segundo-Tercer Mundo; desarrollado / en desarrollo; Norte / Sur global	Convergencia global, divergencia nacional y subnacional (enclaves, periferia, conectividad / exclusión)
Significado destacado del desarrollo	Modernización y crecimiento: los países del Sur se vuelven como el Norte global	Agenda de los ODS: transformación, verdadero 'desarrollo global'; sustentabilidad; Justicia social
Desarrollo Big 'D' Moralidad y Actores	Ayuda benéfica y para el desarrollo de los estados del norte, Organizaciones No Gubernamentales.	Cooperación al desarrollo de donantes tradicionales y nuevos; múltiples fuentes nacionales e internacionales de financiación del desarrollo públicas y privadas

Elaborado por: Horner, y Hulme, (2019 a)

Del cuadro No. 1, se extrae como conclusión el cuestionamiento que se está realizando del concepto de desarrollo internacional y la intencionalidad de que se transite al concepto de desarrollo global, sin embargo, la argumentación que se utiliza para ello, todavía es insuficiente, debido a que la realidad entre países no es la misma, en todos los países se han reducido las brechas económica, ni tampoco en todos se han disminuido los niveles de desigualdad entre regiones y países.

La pregunta hasta aquí, sin ser pesimistas ¿realmente la propuesta que se realiza en el cuadro No. 1, se podrá concretar en medio del escenario predominante en las condiciones actuales? ¿Tal propuesta es posible en medio de modelos capitalistas imperantes que tienen como centro la generación de ganancias a costa de destruir lo más valioso: el hombre y su medio ambiente?

Informe de ECOSOC, (2020) revela datos contrarios a los que se anuncian para explicar la desaparición de la división geopolítica Norte-Sur:

- Según datos de 2016, el 55% de la población mundial, alrededor de 4000 millones de personas, no se benefició de ninguna forma de protección social, que es fundamental para ayudar a los más pobres y vulnerables en la crisis actual. Al menos la mitad de la población mundial todavía carecía de una cobertura completa de los servicios de salud esenciales y solo el 22% de los trabajadores desempleados estaban cubiertos por las prestaciones por desempleo.

- El número total de personas que padecen inseguridad alimentaria grave ha ido en aumento desde 2015 y todavía hay millones de niños desnutridos. La desaceleración económica y la alteración de las cadenas de valor alimentarias causadas por la pandemia están agravando el hambre y la inseguridad alimentaria.

- A nivel mundial, se estima que se produjeron 295.000 muertes maternas en 2017, lo que dio como resultado una tasa general de mortalidad materna de 211 muertes maternas por cada 100.000 nacidos vivos, una reducción del 4% en comparación con 2015 y una reducción del 38% en comparación con 2000. La mayoría de las muertes ocurrió en países de ingresos bajos y medianos bajos, y aproximadamente el 66 por ciento de ellos ocurrió en África subsahariana.

- En 2018, unos 773 millones de adultos, dos tercios de ellos mujeres, seguían siendo analfabetos en términos de lectura y escritura. La tasa mundial de alfabetización de adultos, para la población de 15 años o más, fue del 86% en 2018, mientras que la tasa de alfabetización de los jóvenes, para la población de 15 a 24 años, fue del 92%. El sur de Asia alberga casi la mitad de la población mundial analfabeta y el África subsahariana alberga una cuarta parte.

- En 2017, solo el 71% de la población mundial utilizó agua potable gestionada de forma segura y solo el 45% utilizó servicios de saneamiento gestionados de forma segura, lo que dejó a 2.200 millones de personas sin agua potable gestionada de forma segura, incluidos 785 millones sin siquiera el agua potable básica y 4.200 millones sin saneamiento gestionado de forma segura. De ellos, 673 millones de personas todavía practicaban la defecación al aire libre.

- A nivel mundial, el 61 por ciento de los trabajadores tenían un empleo informal en 2016. La necesidad de depender del empleo informal era más frecuente en África subsahariana y Asia central y meridional, donde el 89 y el 86 por ciento de los trabajadores, respectivamente, estaban en tal empleo.

Es valioso mencionar que, en septiembre de 2019, los Jefes de Estado y de Gobierno se reunieron en la Cumbre de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para renovar su determinación de implementar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ECOSOC, 2020). Y en este escenario se reconoce que, en los primeros cuatro años de su implementación, si bien se avanzó, el mundo en términos de desarrollo global no estaba en dirección de concretar sus compromisos con el desarrollo sostenible para 2030. Esta acotación dice mucho que se dista todavía para que desaparezca la división del mundo en países desarrollados (Norte) y en desarrollo (Sur).

Refutaciones de la COVID-19 frente a la desaparición de la connotación geopolítica Norte-Sur

Los aspectos que se explican anteriormente se vuelven más preocupantes por los impactos e implicaciones de la pandemia coronavirus (COVID-19) en los 17 Objetivos. Una crisis de salud se transformó en la peor crisis humana y económica de toda la historia del mundo. En abril del 2020, el coronavirus se extendió a más de 200 países y territorios, el número de casos confirmados aumentó a más de 3,2 millones y el número mundial de muertos superó los 230.000 (Gautam, Sneha; Hens, Luc 2020).

Los efectos de esta pandemia y las medidas tomadas para mitigar su impacto han afectado los sistemas de salud de todo el mundo, provocando el cierre de empresas y fábricas ocasionando un severo en los medios de la mitad de la población activa mundial. Khetrapal, S., & Bhatia, R. (2020).

Por consiguiente, la pandemia está revirtiendo la tendencia de reducción de la pobreza, lo cual va en contra del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS)³ número 1: Reducción de la pobreza (Guan, Yanjun; Deng, Hong; Zhou, Xinyi, 2020). Según las estimaciones más recientes, se prevé que la tasa mundial de pobreza extrema sea del 8,4% al 8,8% en 2020, lo que se acerca a su nivel en 2017. En consecuencia, se estima que entre 40 y 60 millones de personas volverán a caer en la pobreza extrema, el primer aumento de la pobreza mundial en más de 20 años. ECOSOC (2020).

Ahmed, F., Ahmed, N., Pissarides, C., & Stiglitz, J. (2020), en su artículo "Why inequality could spread COVID-19, The Lancet Public Health" comentan como la peste negra en el siglo XIV redujo la población mundial en un tercio, con el mayor número de muertes observadas entre las poblaciones más pobres. Infieren que aquella densa población compuesta por campesinos desnutridos y con exceso de trabajo, la Europa medieval fue un caldo de cultivo fértil para la peste bubónica. En este sentido, estos autores hacen la pregunta actualmente, es decir, siete siglos después, el mundo, con un producto interno bruto global de casi US \$ 100 billones, ¿cuenta mundo con los recursos adecuados para prevenir otra pandemia? La evidencia actual de la pandemia de la enfermedad del coronavirus 2019 (COVID-19) sugeriría lo contrario.

En este ámbito, no es posible generalizar estrategias nacionales de desarrollo para reiniciar la actividad económica, ya que es probable que sean tan variadas como las respuestas al COVID-19. Por otro lado, existe el peligro general de que las economías desarrolladas orienten su atención hacia adentro, y pasen por alto el hecho de que no solo existe una interdependencia económica, sino que también comparten los desafíos de salud pública con el mundo en desarrollo.

La crisis global desencadenada por COVID-19, realza la importancia de Objetivos de Desarrollo Sostenible, debido a representan los medios a través de los cuales se puede rehabilitar la calidad de vida y los muchos problemas asociados con la falta de agua, alimento y malas condiciones de salud. La concreción de esto podría conducir a una transición de lo que actualmente se considera como una amenaza global a una oportunidad global, proporcionando nuevos impulsos conduzcan a la realización de la Agenda 2030 de la ONU en su conjunto, y de los ODS en particular.

Peters, A., Vetter, P., Guitart, C., Lotfinejad, N., & Pittet, D. (2020), en su artículo "Understanding the emerging coronavirus" haciendo alusión a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que una pandemia de moderada a grave costaría aproximadamente 500.000 millones de dólares estadounidenses o el 0,6% de los ingresos mundiales indicando la urgencia de la búsqueda de soluciones a la crisis generada por la COVID-19 (Hutt 2020).

LECCIONES QUE DERIVAR: DISCUSIÓN

³ Ver: Leal Filho, Walter; Brandli, Luciana Londero; Lange Salvia, Amanda; Rayman-Bacchus, Lez; Platje, Johannes (2020).

La crisis del COVID-19, ha creado la oportunidad de visibilizar los problemas estructurales, lo que implica reevaluar las nociones del desarrollo, donde queden definidas las fronteras territoriales a partir de nexos globales. En este ámbito las implicaciones teóricas y práctica en el enfoque del desarrollo deberán repensarse, a partir, de una reconstrucción sostenible, inclusiva y centrada en la comunidad, evitando la adopción de duras políticas de austeridad que han provocado recortes del gasto público. La incómoda realidad es que la pandemia no responde a la ideología política, especialmente cuando va en contra de la naturaleza y la realidad.

Todo parece indicar la emergencia que debe existir como oportunidad para reorientar la oferta del mercado hacia necesidades y producciones sostenibles. Por consiguiente, se necesita de un marco de tiempo de largo plazo unido a esfuerzos de investigación que evalúen los vínculos entre la reducción del bienestar y sus consecuencias en toda la infraestructura pública, para contrarrestar el impacto de la crisis de COVID-19.

A nivel estatal, es importante considerar que el bajo crecimiento de la productividad, el elevado endeudamiento público, las fuertes desigualdades sociales entre grupos y territorios y las políticas sociales mal integradas son temas que abordar como imperativo social. El hecho es que esta crisis ha puesto de relieve la importancia del Estado y los servicios públicos para proteger y cuidar a los ciudadanos.

La situación deja ver de manera más nítida el rol de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el desarrollo, como medio para potenciar las redes sociales, y ayudar a evitar que el distanciamiento físico se transforme en distanciamiento y aislamiento social. Este tipo de situaciones hace pensar en promover acciones para el empoderamiento político de las personas más marginadas, y abogar por los derechos de los grupos más vulnerables y concienciar sobre las causas estructurales de las desigualdades.

La respuesta política a la pandemia de COVID-19 ha provocado un debate polarizado en todo el mundo. En un extremo, se cuestiona que los drásticos bloqueos emprendidos por muchos países constituyen una reacción exagerada que daña la economía y que la cura puede resultar peor que la enfermedad. En el otro extremo, se ha argumentado que se debe hacer todo lo posible para intentar salvar tantas vidas como sea posible.

La crisis del COVID-19, deja como experiencia que cuando se toman medidas para reducir los efectos ambientales negativos, se pueden mejorar los indicadores del desarrollo sostenible (Verma, Prakash, 2020):

En China, la mayor fuente de carbono del mundo, las emisiones se redujeron aproximadamente un 18% entre principios de febrero y mediados de marzo, un recorte de 250 millones de toneladas, equivalente a más de la mitad de la producción anual del Reino Unido. Se prevé que Europa experimente una reducción de alrededor de 390 millones de toneladas. También se pueden esperar caídas significativas en los EE. UU., Donde el tráfico de vehículos de

pasajeros es la principal fuente de CO₂, se ha reducido en casi un 40%.

CONCLUSIONES

En los razonamientos que **definen “nuevas geografías de desarrollo”** no se incluye la dimensión de subdesarrollo, como concepto relevante que caracteriza no sólo indicadores cuantitativos del desarrollo, sino los aspectos que lo definen cualitativamente, considerando, factores externos, como la dependencia, financiera, comercial, tecnológica, económica, que incluye la manera en que el capital extranjero se ha apoderado de las economías llamadas en desarrollo, e incidiendo en las malformaciones económicas internas que definen una estructura económica y social incoherente con las prácticas de un verdadero desarrollo social.

El modelo de desarrollo internacional, en medio de la preeminencia de desigualdades entre países y al interior de ellos, hace que surja la necesidad de un desarrollo global donde predomine la urgencia de la cooperación y el diálogo de unidad a nivel mundial frente a los desajustes sociales, económicos y ambientales que afectan la naturaleza humana, no sólo en los países del denominado Sur sino también en el Norte donde también existen cuotas de pobreza a atender de manera inminente, debido a los profundos problemas estructurales que existen en regiones de estos territorios .

Los impactos reciente de la pandemia del COVID-19 en las diversas economías del mundo han venido a destapar la caja de pandora del desarrollo, lo que es expresión de cuán débiles han estado las bases del desarrollo sobre los que se han estado fundamentando las nuevas geografías del desarrollo.

El impacto de la pandemia se puede evaluar de diferentes maneras, incluida la morbilidad, la mortalidad, la carga económica y las implicaciones geopolíticas globales. Por lo que es propicio en este contexto hacer la pregunta siguiente:

¿Las nuevas geografías del desarrollo están deteniendo las grandes olas migratorias que se trasladan del denominado Sur al Norte Global?

La idea es que a medida que la economía mundial se hunde cada vez más en una crisis económica y los programas de rescate del gobierno siguen dando prioridad a la industria, las decisiones de asignación de recursos y recursos escasos deben apuntar a reducir las desigualdades en lugar de exacerbarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmed, F., Ahmed, N., Pissarides, C., & Stiglitz, J. (2020). Why inequality could spread COVID-19, *The Lancet Public Health*, 5(5): e240. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30085-2](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30085-2).

- Atkinson, A. (2015) *Inequality: What Can Be Done?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baldwin, R. (2016) *The Great Convergence: Information Technology and Globalization*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Bourguignon, F. (2015) *The Globalization of Inequality*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bourguignon, F. (2016). 'Global Versus National Inequality', *Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*, pp. 42–46. Paris: UNESCO Publishing.
- Brandt W (1980) *North–South: A Programme for Survival – The Report of the Independent Commission on International Development Issues under the Chairmanship of Willy Brandt*. London: Pan Books.
- ECOSOC (2020). *Progress towards the Sustainable Development Goals: Report of the Secretary-General*. United Nations Economic and Social Council (ECOSOC). Recuperado de: [:https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26158Final_SG_SDG_Progress_Report_14052020.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26158Final_SG_SDG_Progress_Report_14052020.pdf).
- Gautam, Sneha; Hens, Luc (2020). COVID-19: impact by and on the environment, health and economy. *Environment, Development and Sustainability*, (), s10668-020-00818-7. Recuperado de: doi:10.1007/s10668-020-00818-7.
- González Arencibia, M. (2006). *Una gráfica de la Teoría del Desarrollo. Del crecimiento al desarrollo humano sostenible*. Universidad de Málaga, España, EUMED.NET. ISBN-10: 84-689-8435-3. Recuperado de: www.eumed.net/libros/2006/mga-des/.
- Guan, Yanjun; Deng, Hong; Zhou, Xinyi (2020). Understanding the impact of the COVID-19 pandemic on career development: Insights from cultural psychology. *Journal of Vocational Behavior*, (), 103438–. Recuperado de: doi:10.1016/j.jvb.2020.103438.
- Horner, R., & Hulme, D. (2019 a) From international to global development: New geographies of 21st century development. *Development and Change*, 50 (2), 347-378. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/dech.12379>.
- Hutt R. (2020). The economic effects of the COVID-19 coronavirus around the world. *World Economic Forum*; 2020. Disponible en: <https://www.weforum.org/agenda/2020/02/coronavirus-economic-effects-global-economy-trade-travel/>
- ISSC, IDS and UNESCO (2016). *World Social Science Report 2016. Challenging Inequalities: Pathways to a Just World*. Paris: UNESCO Publishing.
- Khetrapal, S., & Bhatia, R. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on health system & Sustainable Development Goal 3. *Indian Journal of Medical Research*, 151(5), 395. Recuperado de: https://www.ijmr.org.in/temp/IndianJMedRes1515395-7658722_211627.pdf.
- Leal Filho, Walter; Brandli, Luciana Londero; Lange Salvia, Amanda; Rayman-Bacchus, Lez; Platje, Johannes (2020). COVID-19 and the UN Sustainable Development Goals: Threat to Solidarity or an Opportunity?. *Sustainability*, 12(13), 5343–. Recuperado de: doi:10.3390/su12135343.

- Mahbubani, K. (2013) *The Great Convergence: Asia, the West and the Logic of One World*. New York: Public Affairs.
- Milanovic, B. (2016) *Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD, (2011). *Divided We Stand*. OECD: Paris.
- Peters, A., Vetter, P., Guitart, C., Lotfinejad, N., & Pittet, D. (2020). Understanding the emerging coronavirus: what it means for health security and infection prevention. *Journal of Hospital Infection*, 104, 440e448. Recuperado de: <https://covid-19.conacyt.mx/jspui/bitstream/1000/1565/1/110221.pdf>.
- Piketty, T. (2014) *Capital in the 21st Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ravallion, M. (2014) 'Income Inequality in the Developing World', *Science* 344(6186): 851–55.
- Ravallion, M. (2017) 'Inequality and Globalization: A Review Essay'. Working Paper 435. Verona: Society for the Study of Economic Inequality (ECINEQ). Recuperado de: <http://www.ecineq.org/milano/WP/ECINEQ2017-435.pdf>.
- UNDP (2015). *Human Development Report: The Rise of the South – Human Progress in a Diverse World*. New York: UNDP.
- Verma, A., y Prakash, S. (2020). Impact of covid-19 on environment and society. *Journal of Global Biosciences*, 9(5), 7352-7363. Available at SSRN: Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=3644567>.
- World Bank (2016) *Taking on Inequality*. Washington, DC: The World Bank. Recuperado de: <https://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>.

EL MATRIMONIO FORZOSO CONCEBIDO COMO UNA MODALIDAD MATRIMONIAL CIRCUNSCRITA AL ÁMBITO MIGRATORIO

Encarnación Abad Arenas

Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Derecho Civil (UNED)

eabad@der.uned.es

RESUMEN

En el presente estudio se analizan los matrimonios forzosos/precoces como una manifestación de la trata de personas. Matrimonios que se encuentran circunscritos al ámbito migratorio y apoyados en costumbres y tradiciones religiosas que constituyen una violación de los derechos humanos de la mujer y, una vulneración de los derechos de las niñas y adolescentes. De otra, se hace alusión a las diferentes modalidades migratorias que quedan circunscritas al ámbito migratorio, pero que no deben confundirse con los matrimonios forzosos/infantiles concebidos estos últimos como una práctica perjudicial para la contrayente y, caracterizados por la ausencia tanto del consentimiento libre y pleno, como del requisito de edad. También, se hace referencia a la tipificación en 1998 como delito en Ghana de la práctica del Trocosi y, a las medidas adoptadas por la propia Ley tras su incumplimiento. Y, finalmente, nos detenemos brevemente en la normativa jurídica tanto internacional como regional en las que se establece la necesidad de prever una edad mínima para contraer matrimonio y, se exige el establecimiento de procedimientos para que las partes expresen de forma libre su consentimiento, con la finalidad de solventar la inexistencia de los elementos esenciales del matrimonio, erradicándose con ello esta figura.

Palabras Claves: Matrimonios Forzosos/Precoces, Prácticas Perjudiciales, Niñas/Adolescentes, Trata de Personas, Migración.

FORCED MARRIAGE CONCEIVED AS A CIRCUMSCRIBED MARRIAGE MODALITY TO THE IMMIGRATION FIELD

ABSTRACT

In the present study, we analyzed the forced/early marriages as a manifestation of human trafficking. Marriages that are circumscribed to the migratory sphere and supported by customs and religious traditions that constitute a violation of the human rights of women and a violation of the rights of girls and adolescents. On the other hand, allusion is made to the different migratory modalities that are circumscribed to the migratory field, but that should not be confused with forced / child marriages, the latter conceived as a harmful practice for the contracting party and, characterized by the absence of both free consent and full, as well as the age requirement. Also, reference is made to the 1998 criminalization in Ghana of the Trocosi practice and to the measures adopted by the Law

itself after its breach. And, finally, we pause briefly on both international and regional legal regulations that establish the need to establish a minimum age for marriage and require the establishment of procedures for the parties to freely express their consent, with the purpose of solving the non-existence of the essential elements of marriage, thereby eradicating this figure.

Key words: Forced / Early Marriages, Harmful Practices, Girls / Adolescents, Trafficking in Persons, Migration.

INTRODUCCIÓN

Como ya anuncié en publicaciones previas, tenga presente el lector que como en algunos países, niñas, adolescentes e, incluso las mujeres adultas, se encuentran obligadas por sus progenitores o parientes más cercanos a contraer matrimonio, este enlace matrimonial recibe la denominación de matrimonio forzado/forzoso o precoz/infantil/prematuro al encontrarse en función de la edad de la contrayente (Abad Arenas, 2019, p. 39).

A mayor abundamiento, conviene precisar que dichos matrimonios, que se encuentran apoyados en tradiciones religiosas o costumbres ancestrales (Pérez Sola, 2009, p. 219), consisten en ofrecer a la menor a modo de compensación con la pretensión de atajar conflictos o de satisfacer deudas pendientes, afectando lo anterior de forma negativa a su salud, educación y autonomía económica e, incluso, pueden originar un incremento del riesgo de infecciones de transmisión sexual, debido a la creencia proverbial de que un hombre enfermo sanará mediante el acceso carnal a una impúber.

En este sentido, se ha puesto de manifiesto que las menores «son con frecuencia objeto de diversas formas de explotación sexual y económica, pedofilia, prostitución forzada [...] y de matrimonio prematuro, incluso en la niñez» (Naciones Unidas, 1996, p. 15).

De ahí que, dentro de los objetivos estratégicos L. 1, y más concretamente, en su apartado e), se haya establecido como medida a adoptar por los Estados la de:

Promulgar y hacer que se cumplan estrictamente las leyes destinadas a velar por que sólo se contraiga matrimonio con el libre y pleno consentimiento de los contrayentes; además, promulgar y hacer que se cumplan estrictamente las leyes relativas a la edad mínima para expresar consentimiento y contraer matrimonio y elevar la edad mínima para contraer matrimonio cuando sea necesario (Naciones Unidas, 1996, p. 122).

También, se ha puesto de manifiesto por (Unicef, 2016, p. 16) que:

Aunque los índices de matrimonio infantil están disminuyendo, cada año hay cerca de 15 millones de niñas que contraen matrimonio

antes de cumplir los 18 años. Estas niñas representan un grupo extremadamente vulnerable, pues se les priva de su infancia, tienen pocas oportunidades de recibir una educación, y a menudo comienzan a procrear demasiado pronto.

En idéntico sentido, la Organización Internacional para las Migraciones en la Metodología de las Estimaciones mundiales sobre la esclavitud moderna: Trabajo Forzado y Matrimonio Forzado plasmó tras la realización de las encuestas pertinentes en más de 50 países que en 2016: «en cualquier día del año, unos 40 millones de víctimas de la esclavitud moderna. De estas, aproximadamente 25 millones estaban sometidas a trabajos forzados, y otros 15,4 millones estaban atrapadas en matrimonios forzados» (IOM, 2017, p. 13).

Lo anterior ha originado que tanto las convenciones como los tratados internacionales de derechos humanos hayan establecido la obligación de los Estados de promulgar legislaciones para proceder a la erradicación de estas costumbres o tradiciones de carácter religiosos que se conciben como prácticas que son perjudiciales para los menores y, que abarcan además de los matrimonios forzosos/precoces/infantiles/prematuros a otras modalidades como sería el caso de la mutilación genital femenina, el infanticidio femenino, la violencia vinculada a la dote, los crímenes de honor, el maltrato de viudas [...].

De esta forma, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Resolución 843 (IX), de 17 de diciembre de 1954, se declaró que: «ciertas costumbres, antiguas leyes y prácticas referentes al matrimonio y a la familia son incompatibles con los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y en la declaración Universal de Derechos Humanos». También, a tal respecto, se reafirmaban, entre otras, la Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios. (Abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 1763 A (XVII), de 7 de noviembre de 1962); la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979). Instrumento de ratificación de 16 de diciembre de 1983 (en adelante CEDAW), en su art. 5. a) y, la Convención sobre los Derechos del Niño. (Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989). Instrumento de ratificación del 30 de noviembre de 1990 (en adelante CDN), en su art. 24. 3.

Sería en el año 1992 cuando se abordarían de forma más explícita los matrimonios forzosos/precoces por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, en su Recomendación General núm. 19, sobre la violencia contra la mujer, en su párrafo 11 estableciese que:

Las actitudes tradicionales según las cuales se considera a la mujer como subordinada o se le atribuyen funciones estereotipadas perpetúan la difusión de prácticas que entrañan violencia o coacción, tales como la violencia y los malos tratos en la familia, los matrimonios forzosos, el asesinato por presentar dotes insuficientes, los ataques con ácido y la circuncisión femenina. (Naciones Unidas Derechos Humanos – Oficina del alto comisionado. 1992 p.2)

Y en el año 1999 en su Recomendación General núm. 24, sobre las mujeres y la salud, en su párrafo 15, letra d) instase a los Estados Parte a garantizar «La promulgación y aplicación eficaz de leyes que prohíben la mutilación genital de la mujer y el matrimonio precoz».

Posteriormente, en el año 2000 y, en idéntica línea el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en la observación general núm. 14, del Instrumento de Ratificación de España del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, hecho en Nueva York el 19 de diciembre de 1966, sobre el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental, señaló en su párrafo 22 que:

Los Estados tienen la obligación jurídica de «adoptar medidas eficaces y apropiadas para dar al traste con las perniciosas prácticas tradicionales que afectan a la salud de los niños, en especial de las niñas, entre las que figuran el matrimonio precoz, las mutilaciones sexuales femeninas y la alimentación y el cuidado preferentes de los niños varones.

Y, en el año 2003 el Comité de los Derechos del Niño, en su observación general núm. 4 sobre la salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la CDN, precisaría en su párrafo 24 que:

El Comité insta vivamente a los Estados Partes a que elaboren y realicen campañas de sensibilización, programas de educación y leyes encaminadas a cambiar las actitudes predominantes y a abordar las funciones y los estereotipos en relación con el género que inspiran las prácticas tradicionales perjudiciales», añadiendo en la letra g) de su párrafo 39 que debían: «Proteger a los adolescentes contra las prácticas tradicionales perjudiciales, como son los matrimonios precoces, las muertes por cuestiones de honor y la mutilación genital femenina.

A mayor abundamiento, conviene puntualizar que, aunque inicialmente, las consecuencias de este tipo de prácticas se amparaban en la salud de las menores y de las mujeres, lo cierto es que se consideraban como una forma de esclavitud y se destacaba su importancia en el matrimonio basado en la prestación del libre consentimiento.

En este sentido, en la Convención Suplementaria sobre la Abolición de la Esclavitud, la Trata de Esclavos y las Instituciones y Prácticas Análogas a la Esclavitud. (Adoptada por una Conferencia de Plenipotenciarios convocada por el Consejo Económico y Social en su resolución 608 (XXI), de 30 de abril de 1956), en el apartado c) de su art. 1 establece que:

Cada uno de los Estados Partes en la Convención adoptará todas aquellas medidas, legislativas o de cualquier otra índole, que sean factibles y necesarias para lograr progresivamente y a la mayor brevedad posible la completa abolición o el abandono de las instituciones y prácticas que se indican a continuación, donde quiera que subsistan, les sea o no aplicable la definición de esclavitud que figura en el artículo 1 del Convenio sobre la Esclavitud, firmado en Ginebra en 25 de septiembre de 1926. c) Toda institución o práctica en virtud de la cual: i) Una mujer, sin que le asista el derecho a oponerse, es prometida o dada en matrimonio a cambio de una contrapartida en dinero o en especie entregada a sus padres, a su tutor, a su familia o cualquier otra persona o grupo de personas» y, en su art. 2 prevé que: «Con el objeto de poner fin a las instituciones y prácticas a que se refiere el inciso

c) del artículo 1 de la presente Convención los Estados Parte se comprometen a prescribir, allí donde proceda, edades mínimas apropiadas para el matrimonio, a fomentar la adopción de un procedimiento que permita a cualquiera de los contrayentes expresar libremente su consentimiento al matrimonio ante una autoridad civil, o religiosa competente y a fomentar la inscripción de los matrimonios en un registro.

No obstante, será a partir del año 1990, cuando cambiase el enfoque de este tipo de prácticas, considerándose a partir de ese momento como una forma de violencia contra la mujer que constituye una discriminación basada en el género y una violación de los derechos humanos, en el entendido de que, aunque también podía ser víctima de este tipo de matrimonios los varones, lo cierto es que no era un hecho habitual.

A mayor abundamiento, conviene precisar que también dentro del marco internacional se han realizado numerosas recomendaciones, con la pretensión de erradicar esta práctica de carácter perjudicial, este sería el caso, entre otras, de la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño, aprobada en 1990 y, que entró en vigor el 11 de julio de 1999 o, de la Ley de Derechos del Niño de Sierra Leona de 2007 que, aunque en su art. 34 prohíbe el matrimonio de niños y el matrimonio forzado, lo cierto es que su pretensión es que sea de aplicación la CDN.

También, en el año 2002 la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Resolución S-27/2. Un mundo apropiado para los niños propuso en el núm. 9 de su apartado 44, poner fin a este

tipo de prácticas en el que tiene cabida el matrimonio forzado a edad temprana y la mutilación genital femenina, debido a que transgreden los derechos de los niños y las mujeres (Naciones Unidas – Asamblea General, 2002, p. 18). Y en el año 2007 se aprobaría la Resolución 51/3, dedicada al matrimonio forzado de la niña, por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, en la que se instaba a los Estados a que promulgasen e hiciesen cumplir las leyes, con la finalidad, tanto de asegurar que únicamente se contrajesen nupcias con el libre y pleno consentimiento de las partes, como de asegurar el cumplimiento de la legislación relativa a la edad mínima legal para la contracción matrimonial y la elevación de dicha edad cuando fuese necesario (Naciones Unidas - Consejo Económico y Social, 2007, p. 34).

A mayor abundamiento, conviene precisar que, entre las motivaciones de este tipo de matrimonios, se puede citar, entre otras, la de cumplir obligaciones o promesas del pasado, el honor familiar, proteger los ideales culturales o, religiosos, la explotación sexual [...]. No obstante, un detalle exhaustivo de las motivaciones de los matrimonios forzados se presenta en el apartado

4.5 intitulado «Abordaje de los matrimonios forzados», del Procedimiento de prevención i atención policial de los matrimonios forzados de la (Generalitat de Catalunya, 2009, p. 5),

De lo anterior, se puede concluir que resulta innegable que los efectos acaecidos por estos matrimonios en la vida de la menor son múltiples y, en particular, desde la perspectiva de los derechos humanos implica que son privadas de su niñez/adolescencia, de su libertad personal y, cercenada la oportunidad de desarrollar de forma plena el sentido de su propia identidad (Umamoto, 2001, p. 10). Así, (Lasarte Álvarez, 2019, p. 39) subraya la antijuridicidad de estos vínculos forzosos, concluyendo que:

Además, los principios inspiradores de Tratados internacionales de especial importancia y la regla de orden público deben excluir la posibilidad de que «reglas religiosas» y «costumbres ancestrales», asentadas en la desigualdad entre hombre y mujer y en la falta del respeto del ámbito propio de los derechos de la personalidad de los menores, sigan avalando el matrimonio de los menores de edad.

En suma, este tipo de matrimonios forzosos había ido desapareciendo de la tradición europea -a excepción de Europa Central y del Este- hasta la, relativamente reciente, detección de algunos casos vinculados a fenómenos migratorios y movimientos poblacionales entre los que aún pervive dicho sistema. Punto en el que (Saldaña Díaz, 2016, p. 268) acertadamente apunta que «una buena parte de las poblaciones inmigrantes que ahora residen en Europa proceden de países donde se vienen celebrado tradicionalmente matrimonios forzados».

En este sentido, téngase presente que los flujos migratorios y la globalización han originado la transferencia de ciertas prácticas o costumbres a lugares en los que no se realizaban tradicionalmente, de forma tal que, han permitido que personas de estas procedencias desarrollen

su proyecto de vida en países del contexto europeo, donde esta práctica era desconocida, este sería el caso, por ejemplo, de Cataluña, donde la Policía de la Generalitat - Mossos de Esquadra (en adelante PG-ME) intervino en 2009: en 13 casos de matrimonios forzados/forzosos (en 7 la víctima era menor); en 2010: 15 casos (en 8 la víctima era menor); en 2011: 21 casos (en 13 la víctima era menor); en 2012: 16 casos (en 12 la víctima era menor); en 2013: 26 casos (en 15 la víctima era menor); en 2014: 10 casos (en 6 la víctima era menor); en 2015: 16 casos (en 8 la víctima era menor); en 2016: 14 casos (en 10 la víctima era menor); en 2017: 10 casos (en 3 la víctima era menor); en 2018: 12 casos (en 4 la víctima era menor); en 2019 (Primer semestre): 6 casos (en 4 la víctima era menor) (Departament D'Interior, Generalitat de Catalunya, 2019).

En definitiva, se puede concluir, de una parte, que las enormes dificultades surgidas para detectar este tipo de matrimonios han dejado en una situación de vulnerabilidad a la población joven mayor o menor de edad que se encuentre inmersa en un núcleo familiar de riesgo, pudiendo originar lo anterior, un importante coste en el ámbito relacional familiar, debido al hecho de intentar evitar un matrimonio forzado, organizado como norma general por los progenitores o, por la familia extensa y, de otra, el hecho de que este contexto familiar pueda reaccionar de forma negativa contra lo que considera un «comportamiento occidentalizado» de la menor o de la mujer que debate el código de las costumbres tradicionales de la cultura de origen, en el entendido de que el honor familiar queda dañado y, por tanto, el prestigio de la familia, ha comportado que en el ámbito europeo se haya procedido al estudio de este tipo de matrimonios, focalizando su análisis en cuestiones que se encuentran relacionadas con la integración de los grupos de población migrantes, con su cultura y, con sus tradiciones (Sabbe, Et Al, 2014, pp. 171-189).

Distintas modalidades matrimoniales circunscritas al ámbito migratorio

Tenga presente el lector que, aun a pesar de lo anunciado en líneas previas, ciertamente surge la necesidad de diferenciar el matrimonio forzoso de otras formas o tipos de matrimonio, que también quedan circunscritas al ámbito migratorio, en el entendido de que no deben confundirse con aquél, como sería el caso, por ejemplo, de una parte, de los matrimonios pactados o concertados, es decir, aquellos en los que son las propias familias de los contrayentes quienes -como norma general-, acuerdan o pactan la contracción matrimonial cuando los cónyuges eran niños, pero en este caso los futuros contrayentes aceptan y consienten contraer nupcias y, de otra, los matrimonios simulados o, como prevé la doctrina francesa de conveniencia o en fraude de Ley, aparente, de complacencia o matrimonio blanco, es decir, aquellos otros en los que los cónyuges contraen nupcias libremente, pero pretenden una finalidad diferente a la propia de la institución, como sería el caso, por ejemplo, de la adquisición de la nacionalidad, de un beneficio económico, de la regularización de la situación administrativa o, de la reagrupación familiar (La Spina, 2015, p. 248).

No obstante, lo anterior téngase presente que las definiciones dadas por las distintas convenciones y resoluciones relacionan este tipo de matrimonios con la ausencia del consentimiento libre y pleno.

Así, por ejemplo, el Consejo de Europa, en su Recomendación 84 relativa a «Medidas adicionales relacionadas con los matrimonios prematuros», precisa que: «Los Estados miembros deberían: prohibir los matrimonios forzados, llevados a cabo sin el consentimiento de las personas afectadas» (Consejo de Europa, 2002, p. 16).

También, en el Instrumento de ratificación del Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011 y ratificado por España en 2014 (en adelante Convenio de Estambul), en el art. 37.1 se precisa que: «Las Partes adoptarán las medidas legislativas o de otro tipo necesarias para tipificar como delito el hecho, cuando se cometa intencionadamente, de obligar a un adulto o un menor a contraer matrimonio».

Por su parte, la Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, edad mínima para contraer matrimonio y registros de los mismos abiertos a la firma en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York el día 10 de diciembre de 1962 y adhesión de España a ésta, en su art.

1. 1, dispone que: «No podrá contraerse legalmente matrimonio sin el pleno y libre consentimiento de ambos contrayentes, expresado por éstos en persona, después de la debida publicidad, ante la autoridad competente para formalizar el matrimonio y testigos, de acuerdo con la ley».

De lo anunciado en líneas previas, se puede aseverar siguiendo el estudio realizado por el Consejo de Europa en 2005 que, en la actualidad, el matrimonio forzoso se puede asociar con la migración, debido a que «los países de Europa tienden a asociar el matrimonio forzado con los flujos migratorios y las dificultades de las familias inmigrantes en integrarse» (Rude, 2005, p. 8), puesto que como Calabria, (2012, p. 7), con acierto prevé «no sólo tiene lugar en algunos países menos favorecidos, sino que persiste en algunas comunidades inmigrantes instaladas en Europa, en nombre de la costumbre o la religión, perpetuando las tradiciones o ritos».

A mayor abundamiento, de conformidad con las precisiones fundamentales que este tipo de matrimonio presenta -es decir, que el matrimonio sea contraído con el libre y pleno consentimiento de ambos contrayentes-, resulta necesario que desde el punto de vista internacional, los Estados fijen la edad mínima para poder contraer nupcias, imposibilitándose que las leyes -ya sea Derecho civil, canónico, común o consuetudinario-, impongan o el pago del precio de la futura esposa, o la entrega de una dote para la celebración de las nupcias -práctica que ha sido y es realizada en numerosos países del mundo, como sería el caso, por ejemplo, de África o, del Pacífico e, incluso, por algunas partes de Asia-.

Tenga presente el lector que el precio de la futura esposa o de la novia incluye tanto el dinero, como los bienes y propiedades que han sido entregados por la familia del novio a la de la novia con anterioridad a la celebración de las nupcias. Práctica que pervive en numerosos países del mundo contribuyéndose con ella a perpetuar la violencia de los esposos contra sus esposas, al conferirles a éstas la condición de propiedad y, comportando lo anterior, que éstas consideren que

sus esposos tienen derecho a controlar sus vidas incluso por medio de la utilización de la violencia.

En este sentido, la legislación con la finalidad de erradicar esta práctica, de una parte, debe incluir una definición amplia del pago del precio de la novia, de otra, estipular que la concesión del divorcio no requiere de devolución alguno del precio y, finalmente, declarar de forma explícita que este pago no debe constituir una eximente en las causas de violencia doméstica (Naciones Unidas, 2011, p. 28).

En síntesis, dos son las conclusiones que se desprenden de lo anterior, de una parte, que el matrimonio sea contraído con el libre y pleno consentimiento de las dos partes, originando ello, que necesariamente los Estados fijen la edad mínima para la contracción marital y, de otra, que en ningún caso sea impuesto el pago del precio de la futura esposa, ni de una dote para la celebración de las nupcias, por las leyes.

La esclavización ritual de menores o, práctica del Trocosi y su tipificación como delito

Lo anunciado en líneas previas, permite aseverar que, la definición de matrimonio forzado debe ser lo suficientemente amplia como para incluir todos los tipos de prácticas que son perjudiciales para los menores, como sería el caso, entre otras, del levirato, del sororato, del matrimonio de la víctima con su violador y, por lo que a este estudio interesa la práctica del Trocosi.

En este sentido, y relación con la práctica del Trocosi, conviene puntualizar que, en Ghana el CP tras su reforma de 1998, incluyó una modificación en la que tipificó esta práctica como delito, al establecer que:

Toda persona que envíe a otra persona a algún lugar o la reciba en él, o que participe o esté implicada en cualquier actividad ritual o tradicional en relación con alguna persona con el propósito de someterla a cualquier forma de servidumbre ritual o tradicional o a cualquier forma de trabajo forzado relacionado con un ritual tradicional será responsable de un delito en segundo grado y podrá ser condenada a un mínimo de tres años de prisión.

Sin embargo, las represalias ejercidas por los sacerdotes a las familias e, incluso, a la policía han originado que se incumpla lo preceptuado en el texto legal, originándose con ello, que la propia ley incluya campañas de educación de carácter público dirigidas a las mujeres y a los menores, así como a los familiares y a los propios sacerdotes, con la finalidad de erradicar los temores derivados de esta práctica. Amén de la necesidad, indudablemente, de concienciar a la opinión pública, para poner fin a una práctica dañina y arcaica.

Inexistencia de los elementos esenciales del matrimonio: Referencia a la normativa jurídica internacional y regional

Tenga presente el lector que, el elemento esencial en la definición de matrimonio forzado/forzoso es la ausencia del libre y pleno consentimiento, debido a que este tipo de matrimonios se configuran como aquéllos en los que uno o ambos de los contrayentes no han expresado personalmente su consentimiento pleno y libre a la unión nupcial.

Así, en 2003 la Constitución de la República del Rwanda, condenaba el matrimonio forzado al máximo nivel jurídico al precisar en su art. 26. 3 que: «Cualquier persona femenina o masculina puede contraer matrimonio únicamente con su libre consentimiento».

También, en 2005 el Parlamento Europeo en su Resolución 1468 relativa a los matrimonios forzados y los matrimonios de niños, abordaría los supuestos en los que existiesen incertidumbres sobre el libre y pleno consentimiento, autorizando al encargado del registro a mantener una entrevista con ambas partes antes de la celebración del matrimonio.

En la actualidad, y de conformidad con las cifras aportadas por UNICEF 28 niñas son casadas por minuto, 1.700 cada hora, 41.000 al día, 15 millones en un año (Unicef, 2017, p. 4).

De ahí que resulte necesario retomar nuevamente esta modalidad de matrimonio infantil/precoz o a edad temprana, en el entendido de que se concibe como una forma de matrimonio forzoso, debido a la inexistencia del consentimiento pleno, libre e informado de una de las partes e, incluso de ninguna de ellas y, que sigue existiendo en numerosos países manifestándose de diferentes formas.

Punto en el que, resulta conveniente aludir a la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993, debido a que en su párrafo 49 instó a los Estados a que derogasen leyes y reglamentos en vigor y a que eliminaren las costumbres y prácticas que fuesen discriminatorias y perjudiciales para las niñas. (Naciones Unidas Derechos Humanos – Oficina del alto comisionado, 2013, p. 45)

Por su parte, la CDN, impide que los Estados Parte permitan o reconozcan el matrimonio entre personas que no hayan alcanzado la mayoría de edad, entendiéndose en su art. 16. 2 por niño «todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable haya alcanzado antes la mayoría de edad».

No obstante, lo anterior, y aun a pesar de la definición aportada de conformidad con las disposiciones previstas por la Declaración de Viena, el Comité considera que la edad mínima para contraer matrimonio debe ser de dieciocho años tanto para el hombre como para la mujer, debido a que al contraer matrimonio éstos asumen obligaciones de cierta relevancia y, en consecuencia, no debería permitirse el matrimonio antes de que hayan alcanzado la madurez y la capacidad de obrar plena.

A mayor abundamiento, la Organización Mundial de la Salud, ha precisado que cuando los menores de edad, en especial, las niñas se casan y tienen hijos, su salud puede verse afectada

desfavorablemente y, además se entorpece su educación, restringiéndose con ello su autonomía económica.

En consecuencia, será necesario, de una parte, que se promulguen leyes que de forma expresa estipulen que la edad mínima para contraer nupcias son los dieciocho años, considerándose como matrimonio infantil/precoz todo aquel matrimonio en el que el contrayente no haya alcanzado dicha edad mínima. De otra, que en el Registro se pida al inscribir el matrimonio que las partes indiquen su fecha de nacimiento, con la finalidad de poder comprobar que cumplen con la edad legal e, incluso, sería prudente que fuese obligatorio presentar un documento en el que se certifique de forma fehaciente la edad de las partes a la hora de celebrar el matrimonio.

Asimismo, y para el supuesto de carecer de un registro oficial de nacimientos, las leyes deberían establecer otros medios que alternativos, permitiesen demostrar la edad legal, como sería el caso, por ejemplo, de la fe de bautismo o de un historial médico [...].

Por otra parte, y partiendo de la premisa de que las tasas de analfabetismo son muy elevadas, circunstancia que impide, como norma general, que las partes procedan a inscribir el matrimonio en el registro, también sería oportuno que se estableciesen disposiciones en las que la inscripción se pudiese realizar oralmente o, en la que se autorizasen formas de firma de carácter alternativo, como sería el caso, de la huella dactilar.

Así, entre otras, el art. 34.1 de la Ley de Derechos del Niño de Sierra Leona, de 2007, aboga por este sistema y, más concretamente, en la Ley sobre el Registro de Matrimonios y Divorcios Consuetudinarios promulgada en 2009, se exige el registro de los matrimonios consuetudinarios, en el entendido, de que resulta necesario que los contrayentes o uno de ellos, comuniquen el matrimonio al ayuntamiento local en un plazo de seis meses a partir de su celebración, debiendo constar en el registro sus nombres y, el domicilio, así como el hecho de que se hayan cumplido las condiciones necesarias para la celebración de un matrimonio consuetudinario.

Además, tendrán la consideración de ilegales los matrimonios celebrados por menores de dieciocho años, con la salvedad de que se cuente con el consentimiento de los progenitores o tutores.

En idéntica línea, se ha pronunciado Sudáfrica con la Ley núm. 120, Relativa al Reconocimiento de los Matrimonios de Derecho Consuetudinario de 1998 (RCMA), al exigir que los contrayentes en un matrimonio consuetudinario se registren en un plazo de tres meses a partir de la celebración del enlace.

Además, esta legislación prevé en caso de celebración de matrimonios consuetudinarios a partir del 15 de noviembre de 2000, que si los cónyuges, o uno de ellos, es menor de edad en el momento de celebrarse el matrimonio, se debe contar con el consentimiento de sus progenitores o tutores, el Comisionado de Bienestar Infantil o un juez de un Tribunal Superior, y los progenitores deben estar presentes en el momento del registro. Prohibiéndose por los legisladores los matrimonios consuetudinarios que permiten a un menor contraer matrimonio, al margen de que cuente con el consentimiento de un tercero.

En este punto, conviene aludir al Manual sobre registro de matrimonios, elaborado por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, del Departamento de Salud y Servicios Humanos, de Estados Unidos, debido al hecho de que puede servir de modelo en estos supuestos.

También, este tipo de enlace matrimonial es una manifestación de la trata de personas. Así ha sido definido por Unodc, (2009, p. 14) al precisarlo como:

Toda institución o práctica en virtud de la cual una mujer, sin que le asista el derecho a oponerse, es prometida o dada en matrimonio a cambio de una contrapartida en dinero o en especie entregada a sus padres, a su tutor, a su familia o a cualquier otra persona o grupo de personas. Es uno de los fines de la trata de personas y aún se practica en diferentes partes del mundo.

En este sentido, entre otras, se ha pronunciado la SAP de Barcelona, núm. 601/2018, de 30 de mayo de 2018 [Roj: SAP B 5634/2018], al considerar que:

El derecho a contraer matrimonio libremente es un derecho subjetivo de toda persona, español o extranjero, recogido en la Constitución española (art. 32 CE), en el art. 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el art. 23. 2 del Pacto internacional de derechos civiles y políticos, en el art. 12 del Convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y en el art. 9 de la Carta de Derechos Fundamentales de la UE. Este derecho se vulnera si el matrimonio se celebra sin pleno consentimiento (art. 16. 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y art. 1 núm. 1 de la Convención relativa al consentimiento para el matrimonio, edad mínima para contraerlo y registro de estos hecha en Nueva York el 10 de diciembre de 1962), lo que viene referido, fundamentalmente, a los matrimonios forzados, en los que uno o ambos contrayentes no gozan de libertad real para casarse.

De lo anunciado en líneas previas, conviene puntualizar que, en 2015 la Asamblea General de Naciones Unidas:

Instó a todos los Estados a que promulguen, hagan cumplir y apliquen leyes y políticas dirigidas a prevenir y poner fin al matrimonio infantil, precoz y forzado y proteger a quienes están en riesgo y a que velen por que solo se contraiga matrimonio con el consentimiento informado, libre y pleno de los futuros cónyuges (Naciones Unidas - Asamblea General, 2015, p. 3).

En definitiva, por matrimonio forzado/forzoso se deberá entender aquél en el que falta el libre y válido consentimiento de alguno de los contrayentes.

En este sentido, (Peramato Martín, 2017, p, 11) ha precisado que:

Es aquel en el que alguno de los contrayentes o ambos no han prestado su consentimiento libre, pleno y válido, y no lo es el consentimiento que puedan prestar menores de edad, al menos, aquellos que, a través de los adecuados controles, se determine que no han alcanzado el grado de madurez necesario para comprender las responsabilidades y consecuencias del matrimonio y en ningún caso se debería entender válido el prestado por menores de 16 años.

De ahí que, UNICEF, haya establecido, en su documento intitulado las edades mínimas legales y la realización de los derechos de los y las adolescentes, entre otras, las siguientes recomendaciones: De una parte, «Ajustar la edad mínima legal para contraer matrimonio a los 18 años para todos, con o sin consentimiento de los padres». De otra:

Sólo deberían permitirse excepciones en circunstancias excepcionales claramente delimitadas por la ley y en el caso de matrimonio, sólo los que están autorizados por un tribunal de justicia en el pleno y libre consentimiento del niño/niña, independientemente de las opiniones de los padres. En cualquier caso, la edad mínima legal para contraer matrimonio nunca debe ser inferior de 16 años de edad (Unicef, 2016, p. 22).

Además, tenga presente el lector que a lo anterior se suma el hecho de que estos matrimonios en su forma más extrema pueden originar un comportamiento amenazador, de secuestro, de encarcelamiento, de violencia física, de violación e, incluso de homicidio - comportamientos todos constitutivos de delito conforme al vigente Código penal español (Naciones Unidas, 2006, p. 47).

En suma, resulta innegable que estos matrimonios son constitutivos de una violación de Derechos Humanos y, a la par, conculcan el requisito del consentimiento libre y pleno de ambas partes que es inherente al Derecho del matrimonio. Así, se han pronunciado innumerables tratados

internacionales, instrumentos regionales y, otros documentos relativos a los derechos humanos en los que también se han establecido normas que se deben aplicar al matrimonio.

En definitiva, los matrimonios forzosos/forzados carecen del consentimiento de por lo menos una de las partes al matrimonio. De ahí que, toda coacción en un matrimonio se conciba como una violación de las normas de los derechos humanos reconocidas internacionalmente, no existiendo ni tradiciones religiosas ni culturales que lo justifiquen. Si bien, la perpetuación de estos matrimonios se debe al resultado de desigualdad de género; a la ausencia de una cultura de educación y, a una enorme falta de autoestima en las niñas y mujeres.

Por su parte, por matrimonio infantil/precoz se concibe el contraído por un niño/a, es decir, por una persona menor de 18 años (García Molina, 2007, p. 55). Menores posiblemente no han logrado adquirir la madurez física y jurídica y, en consecuencia, todavía no presentan las condiciones más elementales para poder emitir su consentimiento al matrimonio.

Además, estos matrimonios exponen a las menores –prepubéres e inmaduras- a relaciones no consentidas y, de ahí, que sean equiparables a abusos, constituyendo lo anterior, tanto una violación del art. 19. 1 de la CDN -que aboga por el derecho del menor a no sufrir abusos sexuales-, como una violación de los Derechos Humanos, debido a que, indudablemente, este hecho pone en peligro el desarrollo de la menor, puesto que tiene como consecuencia, como norma general, un embarazo prematuro y, a la par, se suma la imposibilidad de poder acceder a la educación, debiendo realizarse un refuerzo de la asociación distinta entre género y pobreza. Matrimonios que, aunque también afectan a los varones, lo cierto es que en general es una práctica que recae de forma mayoritaria sobre las féminas.

Por su parte, conviene puntualizar que la CDN, consiste en un Tratado Internacional de las Naciones Unidas, por el que los estados firmantes reconocen los derechos del niño, es decir, que reconoce a los menores como sujetos de derecho, convirtiendo a los adultos en sujetos de responsabilidad. Convención que fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y, que ha sido ratificada por todos los países, con la salvedad de EEUU y Somalia.

Asimismo, estos matrimonios -ya forzosos ya precoces- eran considerados inicialmente como prácticas que se asemejaban con la esclavitud, debido a que se comerciaba con niñas/adolescentes/mujeres para saldar deudas o conflictos. Reconocimiento basado en la Convención Suplementaria sobre la Abolición de la Esclavitud, la Trata de Esclavos y las Instituciones y Prácticas Análogas a la Esclavitud. (Adoptada por una Conferencia de Plenipotenciarios convocada por el Consejo Económico y Social en su resolución 608 (XXI), de 30 de abril de 1956), debido a que en su art. 1. c) incluye entre las prácticas e instituciones de la esclavitud de forma análoga a todas las formas de matrimonio forzoso, que reducen a una de las partes a la condición de una persona sobre la que se ejerce una parte o la totalidad de los poderes atribuidos al derecho de la propiedad.

También, en su Sección V, precisa que en determinadas circunstancias el matrimonio forzado puede equivaler a esclavitud y a prácticas análogas a la esclavitud. Mientras que en su letra d) precisaba que: «los Estados parte deben abolir toda institución o práctica en virtud de la cual un niño o un joven menor de 18 años es entregado por sus padres, o uno de ellos, o por su tutor, a otra persona, mediante remuneración o sin ella, con el propósito de que se explote la persona o el trabajo del niño o del joven».

En definitiva, con esta Convención, de una parte, se reforzaba la prohibición de los matrimonios forzados y precoces y, de otra, tanto la normativa internacional como la propia Convención, exigían que se estableciese una edad mínima para contraer nupcias, siendo la edad mínima recomendada la de dieciocho años (Shahinian, 2012, p. 5). En este sentido, numerosos han sido los documentos relativos a los derechos humanos que también establecen las normas que se deben aplicar a la edad, destacándose, entre otros, la Convención Suplementaria sobre la Abolición de la Esclavitud, la Trata de Esclavos y las Instituciones y Prácticas Análogas a la Esclavitud. (Adoptada por una Conferencia de Plenipotenciarios convocada por el Consejo Económico y Social en su resolución 608 (XXI), de 30 de abril de 1956), en su art. 2 establece que:

[...] los Estados Parte se comprometen a prescribir, allí donde proceda, edades mínimas apropiadas para el matrimonio, a fomentar la adopción de un procedimiento que permita a cualquiera de los contrayentes expresar libremente su consentimiento al matrimonio ante una autoridad civil o religiosa competente, y a fomentar la inscripción de los matrimonios en un registro.

CONCLUSIONES

En la actualidad, los matrimonios forzosos/forzados se encuentran equiparados a los infantiles/precoces, en aquellos supuestos en los que el enlace matrimonial se realice con menores, conculcándose el libre consentimiento de la contrayente y, omitiéndose el requisito de edad, de forma tal, que en estos casos nos encontramos ante un mismo tipo de matrimonio caracterizado como una práctica atentatoria contra la libertad y autonomía de la menor e, incluso en casos extremos, contra su propia vida.

Además, estos matrimonios que siguen existiendo en diversas culturas y tradiciones, tienen como rasgo principal el hecho de que es el consentimiento de la niña el que o bien ni siquiera es instado, o su disconformidad es ignorada, siendo los propios progenitores los que negocian el matrimonio con los padres del futuro esposo, haciendo caso omiso de las intenciones de la hija –menor o, mayor de edad-.

A mayor abundamiento, conviene puntualizar que, estos matrimonios encuentran su causa mediata en la desigualdad de género, que hace que, debido a creencias religiosas o culturales, se considere que la fémina –ya mayor ya menor de edad- es un mero objeto, incapaz de decidir por sí

misma cuándo y con quién quiere o desea contraer nupcias. De modo que, las menores son desposadas forzosamente, puesto que ello permite, entre otros aspectos, controlar y garantizar su virginidad, atendándose con esto a una costumbre de arraigo patriarcal, donde la mujer carece de voz y voto, encontrándose privada de poder alguno de negociación respecto a su matrimonio, a su salud y a sus derechos reproductivos y sexuales.

De forma que, estos matrimonios que justificados en gran medida, en tradiciones religiosas o culturales, son constitutivas de manifestaciones específicas de la violencia que se ejerce contra las féminas y, en consecuencia, constituyen una manifestación de la violencia que se ejerce sobre éstas y, a la par, una vulneración de sus derechos humanos y de sus libertades fundamentales, originándose con ello, tanto una violación de los Derechos Humanos —ya que se conculca el requisito del consentimiento libre y pleno inherente al Derecho del Matrimonio— como una vulneración de la CDN -que proclama su derecho a que las menores no sufran abusos sexuales- deberían ser tipificados como delito específico, debido a que esta tipificación permitiría a la Ley sancionar la práctica de todos los matrimonios de esta índole.

Por otra parte, conviene precisar que este tipo de matrimonios al tener su origen en la religión o tradición e, incluso, en situaciones de pobreza, nos encontramos ante una cuestión que no es nueva en nuestra sociedad, sino que ha aumentado considerablemente en los últimos años, debido a los movimientos migratorios, presentado además la particularidad de que son difíciles de detectar con lo que se deja en situación de vulnerabilidad, en su caso, a las mujeres y a las menores, requiriendo lo anterior que esta figura sea regulada de forma muy precisa, estableciéndose para ello, las posibles sanciones penales, con la finalidad de evitar que se originen estas situaciones.

En definitiva, conviene concluir que, aunque esta cuestión ha sido objeto de regulación en diferentes ámbitos -internacional, comunitario, estatal y autonómico-, por medio de un amplio elenco de disposiciones en las que se regula la violencia de género y, en las que se establecen las medidas oportunas, con la pretensión de erradicar de este tipo de situaciones, lo cierto, es que en algunas de ellas, este tipo de matrimonios se conciben como una manifestación de la violencia de género, mientras que en otras se hace extensible su regulación y protección a éstos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Arenas, E. (2019): Matrimonio. Especial consideración a los forzosos, precoces e infantiles, Colección: Derecho Civil. Teoría y Práctica. (Coord.) I. García Presas, Editorial Juruá, Porto Portugal, 1ª ed.
- Calabria, T. (2012): Estudio del protocolo de mutilación genital femenina y del protocolo de matrimonios forzado, Trabajo Final Máster UOC, Lleida.
- Consejo de Europa. (2002): Protección de las mujeres contra la violencia. Recomendación Rec (2002) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la protección de la mujer contra la violencia y Memorandum explicativo. (Adoptada por el Comité de Ministros el 30 de abril de 2002, en la 794.ª reunión de delegados ministeriales). pp. 1-16. Disponible en: https://violenciagenero.igualdad.gob.es/marcoInternacional/ambitoInternacional/ConsejoEuropa/Normativa/docs/Rec_2002_5_Spanish.pdf Consultado en 04/09/2020 a las 11:30.

- Departament d'Interior, Generalitat de Catalunya. (2019): Dades sobre violència masclista. Dones. (años 2009 a 2019). Disponible en: http://interior.gencat.cat/ca/arees_dactuacio/seguretat/violencia-masclista-i-domestica/estadistica-sobre-violencia-masclista-i-domestica/dades-sobre-violencia-masclista-dones/ Consultado en 26/08/2020 a las 12:25.
- García Molina. (2007): África: presente y futuro: claves para comprender sus éxodos migratorios. Hacia una acogida y servicios solidarios, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Generalitat de Catalunya. (2009): Programa de Seguretat contra la Violència Masclista. Procedimiento de Prevención y atención policial de los Matrimonios Forzados, Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. pp. 1-11. Disponible en: http://bbpp.observatorioviolencia.org/wpcontent/uploads/2018/05/DOC1261477148_Presentacio_Procedimiento MF_20090603_espanol.pdf Consultado en 25/08/2020 a las 10:15.
- IOM. (2017): Metodología de las estimaciones mundiales sobre la esclavitud moderna: Trabajo forzosoy matrimonio, International Labour Office (ILO), Geneva. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_586127.pdf Consultado en 03/09/2020 a las 15:30.
- Lasarte Álvarez, C. (2019): Principios de Derecho Civil. Derecho de familia, T. VI, Editorial Marcial Pons, Madrid, 18.ª ed.
- La Spina, E. (2015): Dos ejemplos controvertidos de gestión normativa de la diversidad en el ámbito de extranjería: poligamia y matrimonio forzado. En: Barranco Avilés; Abad Castelos y Llamazares Calzadilla (Coords.), Derecho y minorías, Dykinson, Madrid, pp. 241-254.
- Naciones Unidas. (1996): Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995. Naciones Unidas · Nueva York. pp. 1-238. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf> Consultado en 02/09/2020 a las 11:15.
- Naciones Unidas. (2006): Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras a los hechos, Publicación de las Naciones Unidas. pp. 1-216. Disponible en: https://www.un.org/womenwatch/daw/public/VAW_Study/VAW-Spanish.pdf Consultado en 03/08/2020 a las 16:00).
- Naciones Unidas. (2011): Suplemento del manual de legislación sobre la violencia contra la mujer. Prácticas prejudiciales contra la mujer, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, New York: Publicación de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas - Asamblea General. (2015): Resolución aprobada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2014, [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/69/484)], 69/156. Matrimonio infantil, precoz y forzado. [A/RES/69/156]. Adoptado el día 22 de enero de 2015. pp. 1-5. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/9953.pdf> Consultado en 02/09/2020 a las 09:30.
- Naciones Unidas - Consejo Económico y Social. (2007): Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. Informe sobre el 51º período de sesiones. Documentos Oficiales, 2007. Suplemento núm. 7 [E/2007/27-E/CN.6/2007/9] (26 de febrero a 9 de marzo de 2007), pp. 1-68. Disponible en: https://www.uv.es/igualtat/legislacioOnu/ONU_CSW%2051%20sesion%202007.pdf?OpenElement Consultado en 20/08/2020 a las 10:15.
- Naciones Unidas Derechos Humanos – Oficina del alto comisionado. (1992): La violencia contra la mujer. Cedaw Recom. General 19. (General Comments). Recomendación General Nº 19. Disponible en: http://archive.ipu.org/splz-e/cuenca10/cedaw_19.pdf.
- Naciones Unidas Derechos Humanos – Oficina del alto comisionado. (2013): Declaración y Programa

- de Acción de Viena. Aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. pp. 1-59. Disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf Consultado en 20/08/2020 a las 10:20.
- Peramato Martín, T. (2017): "Matrimonio infantil, precoz y forzado (2.ª Parte)". En Diario La Ley, N. 8966, Sección Doctrina, pp. 1-25.
- Pérez Sola, N. (2009): Las migraciones internacionales en el Mediterráneo y Unión Europea. En Chueca Sancho, A. G. Gutiérrez Castillo, V. y Blázquez Rodríguez, I. (Coords.), Editorial Fundación Tres Culturas del Mediterráneo, Sevilla, 2009.
- Rude, A. (2005): Forced marriages in Council of Europe member states. A comparative study of legislation and political initiatives, Council of Europe, Directorate General of Human Rights, Strasbourg, pp. 1-132. Disponible en: [https://eige.europa.eu/resources/CDEG\(2005\)1_en.pdf](https://eige.europa.eu/resources/CDEG(2005)1_en.pdf) Consultado en 01/08/2020 a las 12:20.
- Sabbe, A & Leye, E. (2014): Forced marriage: and análisis of legislation and political measures in Europe. En Crime, Law and Social Change, vol. 62, N. 2, pp. 171-189.
- Saldaña Díaz, M^a. N. (2016): Estándares internacionales adoptados por las Naciones Unidas y el Consejo de Europa para combatir la vulneración de los derechos humanos de las mujeres y niñas en base a prácticas tradicionales nocivas. Los matrimonios infantiles tempranos y forzados, Anuario de derecho eclesiástico del Estado, núm. 32, pp. 263-316.
- Sentencia de la Audiencia Provincial de Barcelona, N. 601/2018, de 30 de mayo de 2018 [Roj: SAP B 5634/2018]. Disponible en: http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder_Judicial Consultado en 20/08/2020 a las 12:20.
- Shahinian, G. (2012): Informe de la Relatoría Especial sobre las formas contemporáneas de esclavitud, incluidas sus causas y consecuencias. En Asamblea General de las Naciones Unidas, pp. 1-24.
- Umemoto, S. H. (2001): Matrimonios prematuros. En revista Digest Innocenti, N. 7, Florencia, Italia: Unicef, pp. 1-32.
- Unicef. (2016): Las edades mínimas legales y la realización de los derechos de los y las adolescentes. Una revisión de la situación en América Latina y el Caribe, Oficina regional para América Latina y el Caribe, Panamá, república de Panamá, pp. 1-70. Disponible en: <http://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD40703.pdf> Consultado en 02/08/2020 a las 14:25.
- Unicef. (2017): Matrimonio Infantil: Ni esposas ni madres ¡Solo niñas!. En Unicef comité español, N. 226, pp. 1-16.
- Unodc. (2009): Manual sobre la investigación del delito de trata de personas. Guía de Autoaprendizaje. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2011/8164.pdf> Consultado en 17/09/2020 a las 13:00.

EL DERECHO A UN TRABAJO DIGNO DE LA MUJER TRABAJADORA E INMIGRANTE EN ESPAÑA DESDE UN ANÁLISIS JURÍDICO

Estefanía González Cobaleda

Doctora en Derecho por la Universidad de Jaén. Profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad de Jaén (España)
ecobaled@ujaen.es

RESUMEN

La discriminación de origen racial no siempre afecta a las mujeres y a los hombres por igual en el entorno de trabajo. A este respecto, se pretende reflexionar y realizar propuestas sobre una realidad conocida, aunque poco protegida, acerca de la necesidad de proteger a las mujeres, trabajadoras e inmigrantes y su relación directa con la seguridad y salud el ámbito laboral en España. Para ello, partimos de nuestro ordenamiento jurídico interno para la implementación de una efectiva protección en las relaciones laborales, sin relegar la especial sensibilidad de dicho colectivo por la precariedad laboral que sufren, por sus circunstancias personales concretas que genera el duelo migratorio y por su posible discriminación por razón de género.

Palabras clave: discriminación racial, inmigrante, mujer, trabajo, salud y derecho.

THE RIGHT TO A WORK WITH DIGNIFICANCE OF WORKING AND IMMIGRANT WOMEN IN SPAIN FROM A LEGAL ANALYSIS

ABSTRACT

Racial discrimination does not always affect women and men equally in the workplace. In this regard, it is intended to reflect and make proposals on a known reality, although little protected, about the need to protect women, workers and immigrants and their direct relationship with health and safety in the workplace in Spain. To do this, we start from our internal legal system for the implementation of effective protection in labour relations, without relegating the special sensitivity of said group due to the job insecurity they suffer, due to their specific personal circumstances generated by migratory grief and their possible discrimination based on gender.

Key words: racial discrimination, immigrant, woman, work, health and law.

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, las motivaciones por las que se da el fenómeno de la migración son muy diversas, aunque, generalmente, se han relacionado con la búsqueda de mejores condiciones de vida y de trabajo. Así, en España entre los años 1996 y 2012, la proporción de población extranjera sobre la población total nacional incrementó de un 1,4% a 12,14%. Ahora bien, desde el año 2013 hasta ahora se observa una clara disminución, donde el número de extranjeros en la actualidad representa el 10,71% del total. Asimismo, según datos del Padrón, en 2019 en España residían 5.036.878

personas extranjeras, el 50,03% de la población extranjera son hombres y el 49,97% mujeres (Servicio Público de Empleo Estatal [SEPE], 2020, p.13-16).

En este sentido, es preciso concretar que no todos los colectivos de trabajadores inmigrantes en España son objeto del mismo grado de discriminación o vulnerabilidad, observándose una gran diferencia entre los inmigrantes de origen de la Unión Europea o de otros países desarrollados y los procedentes de países menos desarrollados o extracomunitarios. Así, según la Organización Internacional para las Migraciones, la tasa de desempleo de la población inmigrante continúa siendo significativamente superior, con un 33,22% de la población inmigrante en paro, comparado con el 22,39% de la población española. Igualmente, como se analizará con posterioridad, la población trabajadora inmigrante se concentra en el sector servicios (54,72%) y agricultura (32,6%) (SEPE, 2020, p.35), siendo muy relevante que la mayor parte de quienes se desempeñan en el trabajo doméstico son mujeres inmigrantes, lo que origina unas características y peculiaridades laborales específicas de este colectivo.

Precisamente, esta situación conlleva a retos y desafíos que deberán de ser teniendo en cuenta por parte de los gobiernos, de las direcciones de las empresas e interlocutores sociales. De hecho, se parte como hipótesis de esta investigación de la necesidad de promover acciones específicas en los lugares de trabajo teniendo en cuenta una mayor protección bajo el prisma de la dimensión de género y del colectivo de trabajadoras inmigrantes. A este respecto, se analizará la necesidad de impulsar o no medidas y actuaciones teniendo en cuenta el conjunto de características, circunstancias y realidades específicas que experimentan este colectivo en los lugares de trabajo, no siendo un aspecto novedoso sino, todo lo contrario, ya de sobra conocido. Esto es, la dificultad por el desconocimiento del idioma, la disimilitud de la cultura del país de destino y las formas de trabajar, las propias consecuencias que conllevan el propio duelo migratorio físicas y psíquicas, entre otras. Además, tienen una importante incidencia de manifestaciones de racismo, xenofobia y por motivos étnicos en los entornos de trabajo (Durán, 2020, p. 595.), así como las discriminaciones laborales que pueden sufrir relacionadas con el acceso al empleo, en la contratación, en las condiciones de trabajo, en las relaciones personales entre compañeros, en la promoción de la carrera profesional, etc. De hecho, son susceptibles de sufrir con mayor frecuencia riesgos psicosociales, es decir, conductas constitutivas de discriminación, acoso y violencia en el ámbito laboral, etc. (González, et al., 2008, p. 55). Consecuentemente, tener un empleo no siempre garantiza condiciones de vida decentes y basadas en el bienestar psicosocial de las personas trabajadoras (Organización Internacional de Trabajadores, 2019, p.1 y González, 2020, p. 390), pues tres de cada diez trabajadores extranjeros se encuentran en riesgo pobreza (Unión General de Trabajadores, 2019, p.17).

OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

En este contexto y después de la identificación del problema de investigación realizada en el apartado anterior, se establece como objetivo general que se pretende alcanzar el estudio del impacto que tiene la inmigración con un enfoque de género a partir del mercado de trabajo y de la prevención de riesgos laborales, orientado hacia la investigación teórica y que permita analizar dicho fenómeno jurídico para potenciar un mayor conocimiento y concienciación sobre la materia. Al mismo

tiempo, se pretende determinar si es necesaria o no la reforma de la legislación para garantizar una acción adecuada dentro de la empresa en materia de seguridad y salud en el trabajo.

Por otro lado, de acuerdo con los objetivos generales, los objetivos específicos son los siguientes:

- Análisis de las especiales características definitorias del trabajo que ocupan las mujeres inmigrantes trabajadoras y que facilita la comprensión y tratamiento de estas temáticas,
- recopilación y organización de la normativa que es de aplicación sobre esta materia, pues hasta el momento se ha mostrado dispersa y fragmentaria,
- contribución a la mejora de la interpretación de las normas que regulan este tipo de elementos, ofreciendo pautas para una interpretación integradora y
- proposición de medidas y acciones de mejora en cada aspecto tratado en la materia de estudio para garantizar una correcta gestión en prevención de riesgos laborales.

METODOLOGÍA.

En cuanto a la metodología que se pretende seguir en este estudio se parte del análisis crítico y explicativo de los diversos aspectos teóricos y normativos mediante una investigación de *lege* o decisión *ferenda*. Se trata de buscar criterios de comprensión de su razón de ser y de aplicación desde una realidad normativa, jurídica y desde la doctrina científica inserta en una estructura político socio-laboral, con la pretensión de aportar una propuesta de solución a los problemas que en ella se suscitan. En efecto, el tratamiento científico del Derecho no puede prescindir de este enfoque metodológico en un intento de abarcar todas las dimensiones normativas y sociales.

En cuanto a las fuentes utilizadas, se ha hecho uso de fuentes estadísticas secundarias, la legislación que ha regulado la materia tratada, la jurisprudencia y doctrina científica sobre la temática que es objeto de estudio y, especialmente, de la práctica empresarial que se ha ido produciendo a lo largo del tiempo, la cual, como tendremos ocasión de comprobar, nos lleva a encontrar la verdadera dimensión de la gestión preventiva que aquí analizamos.

En definitiva, se pretende ofrecer una visión sobre el derecho a la seguridad y salud en el trabajo de la mujer trabajadora e inmigrante en España.

¿Por qué hablamos de discriminación racial y de género en el ámbito laboral en España?

En primer término, para poder conocer profundamente la situación y contexto laboral que tienen las mujeres trabajadoras e inmigrantes en España, es sumamente importante cuantificar y caracterizar su situación laboral. Por tanto, según el Informe del año 2020 del SEPE, partimos de que entre los trabajadores extranjeros afiliados a Seguridad Social se observa un mayor porcentaje entre los hombres inmigrantes (55,81%), con respecto a las mujeres inmigrantes (44,19%), esto puede conllevar a que las mujeres inmigrantes trabajen a través de la economía sumergida. Igualmente, sucede en relación a la contratación laboral, donde la contratación de los hombres es mucho más elevada (64,09%) frente de las mujeres (35,91%) y con la particularidad de que los contratos de la mujer inmigrante tienen una jornada a tiempo completo menor (58,54%) frente a los hombres (81,22%), de ahí su elevada contratación a tiempo parcial y temporalidad. También, el porcentaje de

mujeres es más elevado que el de hombres entre los parados de larga duración (SEPE, 2020, p.54). Por tanto, se trata de un retrato laboral que muestra una situación de franca vulnerabilidad y precariedad laboral, pues aparecen concentradas en sectores y ocupaciones de baja cualificación, con un rango salarial bajo y con una fuerte inestabilidad laboral y contractual, conformándose como uno de los principales problemas relacionados con el malestar psicosocial de este colectivo (Iglesias, et al., 2015, p.60) y propiciando la aparición de los riesgos psicosociales (estrés laboral, discriminación, acoso, violencia en el ámbito laboral, etc.) (Casas, 2017, p.4).

Evidenciando lo anterior, podemos destacar que algunas víctimas de discriminación lo son por varios elementos a la misma vez, pudiendo ser así la discriminación sufrida por este colectivo de trabajadoras inmigrantes (González, 2015, p. 125). De modo que, debemos de tener presente que puede darse la posibilidad de que se constituya una discriminación múltiple en base a dos factores que interactúan simultáneamente sobre la misma persona, es decir, por su condición de género y de origen o raza.

En tal sentido, las mujeres trabajadoras e inmigrantes son un colectivo heterogéneo especialmente vulnerable en nuestras sociedades y en nuestros lugares de trabajo, no sólo por las dificultades para el acceso al mercado de trabajo, en la estabilidad en el mismo y las propias condiciones de trabajo, como se han analizado anteriormente, sino también por los riesgos profesionales que pueden padecer, pudiendo dañar su seguridad, salud y bienestar, así como en la integración social y laboral de las mismas. A este respecto, son de especial interés los riesgos psicosociales por su elevada exposición a los mismos a partir de la confluencia de factores propios como son, por lo general, las consecuencias que integra el propio proceso migratorio, la situación administrativa, el tipo de contratación laboral, las actividades que desarrollan, además de los problemas de adaptación al nuevo entorno social y laboral condicionado, la ausencia de información/formación y de competencias para el desarrollo del trabajo, la barrera del lenguaje, entre otros. No obstante, es necesario precisar que no es una incapacidad laboral, sino un condicionante que puede limitar a la mujer trabajadora e inmigrante para el desempeño de su trabajo, lo que debería llevar a que la empresa deba tener en cuenta estos condicionantes o factores para una adecuada protección de su seguridad y salud, no solo de este colectivo sino, también, de terceras personas (resto de trabajadores, clientes, usuarios, etc.).

En este sentido, podemos determinar que los riesgos psicosociales son situaciones o estados del organismo con una alta probabilidad de que propicien lesiones o daños sobre la salud de la persona trabajadora, derivada de la exposición de múltiples y diferentes factores de riesgo psicosociales (Moreno y Garrosa, 2013, p. 40). A este respecto, aunque no se observan una diferenciación entre los riesgos psicosociales que sufren el colectivo de trabajadoras inmigrantes con la autóctona, siendo los mismos para ambas, no obstante, las propias condiciones personal que las caracterizan, conllevan a una mayor exposición a riesgos psicosociales y de forma más agravada, pudiendo ser más perjudiciales sobre la salud y bienestar de estos por ser un colectivo más vulnerable (Agra, 2017, p. 24).

El derecho al bienestar de la mujer, trabajadora e inmigrante en el entorno de trabajo.

A partir del contexto descrito en el que visualizaba las características específicas de las mujeres inmigrantes trabajadoras, podemos concretar que, a pesar de la inexistencia de una regulación específica y única sobre la mujer, trabajadora e inmigrante en el entorno de trabajo en España, sí existe normativa de aplicación protectora para este colectivo al ámbito laboral, si bien, se encuentra de manera dispersa mediante diferentes normativas, como analizaremos con posterioridad.

Precisamente, debemos de partir de la protección de la persona a través de los Derechos Fundamentales. En efecto, se encuentra fundamentada en el art. 10 de la Constitución Española (en lo sucesivo, CE) en relación al derecho fundamental de la dignidad de la persona, en el art. 14 CE en la cual no solo prohíbe las discriminaciones por razón de nacimiento, raza, discapacidad, edad, religión, orientación sexual u opinión, además, prohíbe la discriminación por cualquier otra condición o circunstancia personal o social, constituyendo así una cláusula de igualdad sumamente abierta, así como en el art. 15 CE referente al derecho a la integridad física y moral (Palomeque, 1992, p. 39), además, de a la libertad ideológica, religiosa y de culto (art. 16 CE) y al derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen recogido en el art. 18.1 CE. Igualmente, en esta materia de estudio se deberán de analizar el derecho al trabajo (art. 35 CE), el derecho a la seguridad y salud en el trabajo (art. 40.2) y el derecho de la protección a la salud (art. 43 CE).

En el ámbito laboral no podemos obviar el art. 4.2 e) del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (ET) acerca del respeto a la intimidad, además de la determinación de nulidad y sin efecto de aquellos preceptos o cláusulas que den lugar a situaciones de discriminación (arts. 17 ET), garantizando la ausencia de discriminación en el sistema de clasificación profesional, en la promoción y formación profesional, ascensos y remuneración (arts. 22.3, 23.2 y 28 ET). Así como la extinción del contrato de trabajo de aquel trabajador que ejerza algún tipo de acoso por razón de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual al empresario o a las personas que trabajan en la empresa [art. 54.2 g ET)].

Por otro lado, nos encontramos con la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres, que se incorpora en nuestro ordenamiento jurídico para un abordaje transversal desde la perspectiva de género/sexo. Además, no podemos obviar la Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social. En esta última se determina que el acoso discriminatorio es toda conducta no deseada relacionada, entre otras, con el origen racial o étnico, la religión o convicciones y que tiene la finalidad o la consecuencia de atentar contra su dignidad y crear un entorno intimidatorio, humillante u ofensivo. Si bien, ambas trasponen a nuestro ordenamiento jurídico interno los contenidos de la Directiva 2000/43/CE, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico y de la Directiva 2000/78 /CE, de 27 de noviembre, de marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

De ahí que el desarrollo normativo de dichos derechos se despliega además a partir del texto de la Ley 31/1995, de 8 de noviembre de Prevención de Riesgos Laborales 31/1995 (en lo sucesivo LPRL), siendo la trasposición directa de la norma de la Unión Europea, Directiva 89/391/CEE, de 12 de junio de 1989, relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la

salud de los trabajadores en el ámbito laboral (Directiva Marco). En ella se ha determinado la obligación de protección del empresario de cualquier riesgo susceptible de provocar un daño en la salud de los trabajadores en el ámbito laboral (arts.14, 15, 16, 18 y 25 LPRL), también de los riesgos psicosociales. Así, no podemos obviar que el sujeto principal de las medidas que la LPRL prevé no es otro que el trabajador (art.14 LPRL) y en el correlativo deber del empresario (art.15 LPRL).

Ahora bien, respecto a la prevención de riesgos psicosociales, la LPRL no hace mención expresa sobre ellos, pero se ha adoptado un entendimiento amplio de los riesgos profesionales, es decir, los físicos, higiénicos, ergonómicos y psicosociales. La Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (STJUE) 15 de noviembre de 2001, C-49/00, en los apartados 12 y 13, constató algunas deficiencias en la transposición de la Directiva Marco, pero ha sido contundente al incluir todos los riesgos laborales que se puedan hallar en el entorno de trabajo, también los psicosociales (en España se precisa en las Sentencia del Tribunal Constitucional (STC) 62/2007, de 27 de marzo y STC 160/2007, de 2 de julio), siendo este aspecto trascendental para la protección del bienestar psicosocial de la mujer, trabajadora e inmigrante en el entorno de trabajo.

En el mismo sentido, la LPRL no dispone de una regulación concreta sobre las personas inmigrantes y su prevención de riesgos profesionales en los lugares de trabajo, no obstante, debemos de partir de que son personas trabajadoras, con independencia de su género o raza y que se han de adaptar el trabajo a la persona [art. 15. 1 d) LPRL], siendo muy importante a la hora de la concepción y diseño del puesto de trabajo, en las que se tendrá en cuenta las aptitudes psicofísicas de la persona trabajadora. Por ello, debemos de reforzar la prevención y protección ante grupos o colectivos específicos, por ejemplo edad, género y, también, por raza con una situación administrativa específica (inmigrantes), para adaptar el puesto de trabajo a las necesidades de las mismas, pues poseen de partida unas características que pueden dar a lugar a generar daños sobre su salud o a terceras personas, creando accidentes, incidentes, etc. por el desconocimiento del idioma, de las herramientas y métodos del trabajo, la falta de formación en materia preventiva, entre otras particularidades y que, a diferencia de aquellos nacionales, acumulan un conjunto de factores que pueden repercutir en mayor siniestralidad. De hecho, el art. 25.1 LPRL dispone que:

El empresario garantizará de manera específica la protección de los trabajadores que, por sus propias características personales o estado biológico conocido, incluidos aquellos que tengan reconocida la situación de discapacidad física, psíquica o sensorial, sean especialmente sensibles a los riesgos derivados del trabajo. A tal fin, deberá tener en cuenta dichos aspectos en las evaluaciones de los riesgos y, en función de éstas, adoptará las medidas preventivas y de protección necesarias.

De manera que se instaura el deber de realizar una protección “reforzada” a las necesidades de las personas trabajadoras y a “su especial sensibilidad” y vulnerabilidad (art. 25 LPRL) y, consecuentemente, adicional con el objetivo de establecer una seguridad y salud en el trabajo,

también, para las trabajadoras inmigrantes. En efecto, el Plan Director por un Trabajo Digno (2018-2020) elaborado por el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social de España (Resolución de 27 de julio de 2018, de la Subsecretaría, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 27 de julio de 2018, por el que se aprueba el Plan Director por un Trabajo Digno 2018-2019-2020) advirtió que las de personas trabajadoras inmigrantes es un colectivo vulnerable y que se han proteger sus derechos fundamentales y antes conductas discriminatoria y de acoso. Si bien es cierto que, estas características propias de este colectivo concreto no es una incapacidad laboral, puesto que una vez superadas dichas barreras no será un grupo de trabajadoras de especial sensibilidad o vulnerabilidad.

REFLEXIÓN FINAL: LA NECESIDAD DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO, INMIGRACIÓN Y DE TRABAJO DECENTE EN LOS LUGARES DE TRABAJO EN ESPAÑA.

Las circunstancias personales se han conformado como una factor transversal de especial relevancia que ha motivado a distinguirlos a fin de determinar específicas acciones de carácter política-jurídica, no solo sobre diferentes materias relacionadas al mercado de trabajo, sino también en la prevención de riesgos laborales. De hecho, aunque las mujeres inmigrantes no tendrían motivos para ser más susceptible a sufrir riesgos laborales que los trabajadoras autóctonas, sin embargo, con carácter general, poseen unos condicionantes (situación administrativa, tipo de contratación, actividades que desarrollan, falta de experiencia, ausencia de conocimiento sobre la prevención de riesgos laborales, entre otros) que hacer tener un mayor número de accidentes laborales que los nacionales (Porthé, et al., 2007, p.37).

De acuerdo con este trabajo, podemos concluir que es necesaria una mayor intervención y acciones concretas por parte de los gobiernos, de las direcciones de las empresas e interlocutores sociales, en colaboración con los trabajadores, para reducir aquellos factores de riesgos y características concretas que hacen que las mujeres, trabajadoras e inmigrantes sean un colectivo vulnerable y de especial sensibilidad.

Precisamente, como hemos analizado, aunque la normativa se encuentre dispersa sobre esta cuestión, sí se constatan, siendo de obligado cumplimiento en los lugares de trabajo. En concreto, por la materia de investigación, el empresario tiene el deber positivo de proteger y salvaguardar la vida e integridad física y psicosocial frente a cualquier tipo de hecho en el marco de la prestación laboral. Esto es, se trata de la obligación de suprimir todos los riesgos profesionales al que pueden estar sometidos todos los trabajadores (art. 40.2 CE) en el que se incluyen, sin lugar a dudas, los riesgos psicosociales (STJUE 15 de noviembre de 2001, C-49/00 y STC 62/2007 y STC 160/2007), así como a las personas o grupos que pueden ser más susceptibles a los mismos, aplicando la máxima diligencia posible (art. 14 LPRL) y respetando los derechos fundamentales [derechos fundamental a la dignidad (art. 10 CE), a la integridad física y moral (art. 15 CE) y a la igualdad y no discriminación (art. 14 CE)].

Por tanto, podemos hacer referencia a la adaptación del trabajo a la persona, siendo en nuestro ordenamiento jurídico un principio general que encuentra su plasmación en el art. 15. 1 d) LPRL. De hecho, se hace depender su eficacia, ante todo, por un análisis de los sujetos que vayan a

desempeñar las tareas en la empresa, como es en el caso de las trabajadoras inmigrantes. En consecuencia, tras la protección de unas adecuadas condiciones de trabajo y de las tareas a desempeñar, así como de la adaptación del puesto de trabajo y la integración al entorno laboral de la trabajadora inmigrante (art. 14-16 y 25 LPRL), se obtendrán unos resultados positivos en la eficacia de la organización empresarial mediante el incremento del rendimiento, disminución del absentismo, mayor satisfacción de la población trabajadora, entre otros aspectos. Es decir, aquellas empresas que promueven altos niveles de bienestar en el trabajo entre sus trabajadores generan una mejora del rendimiento (Peiró, et al., 2014, p.5).

Sin embargo, aún queda un amplio camino por recorrer para que estas trabajadoras inmigrantes tengan las mismas condiciones de trabajo, no sean discriminadas, ni acosadas en el ámbito laboral. Por tanto, se establece la necesidad de acciones o medidas implementadas en el entorno de trabajo que tengan en consideración las dificultades añadidas en este colectivo con especial vulnerabilidad, por la precariedad laboral que sufren, la posible falta de comprensión del idioma, la semejanza sobre la cultura del país de destino, las características personales por las consecuencias del propio duelo migratorio, por su discriminación por razón de género/sexo, etc.

BIBLIOGRAFÍA.

- Agra, P. (2017). Dificultades de integración en una sociedad multicultural: los riesgos psicosociales entre los trabajadores inmigrantes. En J. Fernández Domínguez y S. Rodríguez Escanciano (Dir.), *Tiempos de cambio y salud mental de los trabajadores* (pp. 11-30). Bomarzo.
- Casas, M.E. (2017). ¿Derechos fundamentales específicos de las mujeres? *Derecho de las Relaciones Laborales*, 1, 1-18.
- Durán, M. (2020). Los riesgos laborales derivados de una prestación de servicios transnacional. En F. Ortiz Castillo. (dir.) *Accidentes de trabajo y enfermedades profesionales: Experiencias y desafíos de una protección social centenaria: IV Congreso Internacional y XVII Congreso Nacional de la Asociación Española de Salud y Seguridad Social* (pp. 583-602). Laborum.
- González, C., Zimmermann, M. y Díaz, C. (2008). *Condiciones laborales y siniestralidad en el colectivo de trabajadores inmigrantes*, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Madrid.
- González, E. (2020). “El deterioro de las condiciones de trabajo como factor de riesgo psicosocial emergente: un nuevo desafío para el sistema de prevención de riesgos laborales”. En F. Ortiz Castillo (dir.) *Accidentes de trabajo y enfermedades profesionales: Experiencias y desafíos de una protección social centenaria: IV Congreso Internacional y XVII Congreso Nacional de la Asociación Española de Salud y Seguridad Social* (pp. 387-402). Laborum.
- González, J. (2015). Acoso y discriminación, discriminación múltiple. En M.J. Caballero Pérez, M. D. García Valverde, M. P. Rivas Vallejo y N. Tomás Jiménez (coord.) *Tratamiento integral del acoso* (pp. 113-150). Aranzadi.
- Iglesias, J., Botella, T., Rúa, A., Mielgo, C. y Caro, R. (2015). *La situación laboral de la mujer inmigrante en España. Análisis y proposiciones para la igualdad de trato y la lucha contra la*

- discriminación*, Organización Internacional para las Migraciones e Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. <http://hdl.handle.net/11531/16934>
- Moreno, B. y Garrosa, E. (2013). Salud laboral. Factores y riesgos psicosociales. En B. Moreno Jiménez y E. Garrosa, Hernández (Coord.) *Salud laboral. Riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral* (pp. 31-50). Ediciones Pirámide.
- Organización Internacional del Trabajo (2019). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo – Tendencias 2019 (Resume)*. Oficina Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_713013.pdf
- Palomeque, M.C. (1992). El derecho constitucional del trabajador a la seguridad en el trabajo. *Actualidad Laboral*, 1, 37-44.
- Peiró, J.M., Ayala, Y., Tordera, N., Lorente L. y Rodríguez I. (2014). Bienestar sostenible en el trabajo: Revisión y reformulación. *Papeles del psicólogo*, 35(1), 5-14. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2316.pdf>
- Porthé V., Amable M. y Benach J. (2007): La precariedad laboral y salud de los inmigrantes en España: ¿qué sabemos y qué deberíamos saber? *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 10 (1), 34-39. https://archivosdeprevencion.eu/view_document.php?tpd=2&i=1743
- Servicio Público de Empleo Estatal (2020): *Informe del Mercado de Trabajo de los Extranjeros 2020*, Servicio Público de Empleo Estatal. <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/comunicacion-institucional/publicaciones/publicaciones-oficiales/listado-pub-mercado-trabajo/informe-mercadotrabajo-estatal-extranjeros.html>
- Unión General de Trabajadores (2019): *Población trabajadora de nacionalidad extranjera. De la precariedad a la igualdad*. Unión General de Trabajadores. https://www.ugt.es/sites/default/files/informe_migraciones_2019-03-21.pdf

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA DE APOYO PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL AULA

M^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Noelia Carbonell Bernal

noelia.carbonell@unir.net

Romina Delgado Cherip

romina.delgado@nebrija.es

RESUMEN

Las aulas se han vuelto cada vez más multiculturales, lo que supone una dificultad añadida a la labor de los docentes, quienes demandan del diseño de recursos educativos que se ajusten a las verdaderas necesidades de este colectivo. Este estudio se propone como finalidad el diseño de una secuencia didáctica intercurso basada en el modelo de aprendizaje cooperativo como herramienta de apoyo para el alumnado inmigrante. De modo que se plantean las competencias a adquirir, consolidar y las ya adquiridas por cursos académicos desde el aula de 3 años de infantil hasta 6 de primaria. La aplicación por parte de las técnicas de aprendizaje cooperativo por parte de los alumnos, así como la experiencia misma de encuentro interétnico que se produce, resulta de vital importancia para el conjunto de alumnos, pero especialmente para el inmigrante. A modo de conclusión, se resalta que la educación intercultural no es exclusiva del diferente culturalmente, sino del conjunto de miembros de la comunidad educativa, solo de este modo se podrá normalizar procesos educativos donde lo inclusivo sea un rasgo distintivo, una seña de identidad del centro.

Palabras clave: inmigración, aprendizaje cooperativo, Integración, alumnado, extranjero.

COOPERATIVE LEARNING AS A SUPPORT TOOL FOR FOREIGN STUDENTS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

The classrooms have become increasingly multicultural, which is an added difficulty to the work of teachers, who demand the design of educational resources that are adjusted to the true needs of this group. The purpose of this study is to design an intercourse didactic sequence based on the cooperative learning model as a support tool for immigrant students. So, the competences to acquire, consolidate and those acquired by academic courses from the 3-year-old classroom to 6 of primary school are proposed. The application of cooperative learning techniques by students, as well as the very experience of inter-ethnic encounter that occurs, is of vital importance for all students, but especially for immigrants. By way of conclusion, it is highlighted that intercultural education is not exclusive to the culturally different, but to the group of members of the educational community, only in this way it will be possible to normalize educational processes where inclusiveness is a distinctive feature, a sign of identity of the center.

Keywords: immigration, cooperative learning, Integration, students, foreigner.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de los inmigrantes en la sociedad española es un tema de vital actualidad, además de una de las principales preocupaciones de los responsables políticos y uno de los temas prioritarios de atención social. Sin pretensión de quedarnos en un análisis epidérmico que se centra en los datos cuantitativos referidos al flujo migratorio o lugar de procedencia, reconocemos que España se ha convertido, en los últimos 30 años, en el país de destino para millones de inmigrantes de una gran diversidad de procedencias, aunque rumanos, colombianos y marroquíes son los más habituales. Es más, debido al rápido y fuerte crecimiento de la inmigración en las dos últimas décadas, nos hemos “convertido en el país de la UE de mayor inmigración en términos relativos, y el consiguiente paso de sociedad de vieja migración a sociedad de nueva inmigración, con la transformación de los trabajadores extranjeros invitados de las primeras en los residentes permanentes de las segundas” (Lorenzo y Malheiro, 2015, p.376).

El aumento de la población inmigrante lleva aparejado la llegada masiva de menores inmigrantes que implica, a su vez, la necesaria escolarización de los mismos, no siempre en las mejores condiciones. La realidad educativa de las aulas españolas muestra cómo cada vez más, se incorporan más alumnos de otros países. De hecho, “La presencia de alumnado inmigrante en el Sistema Educativo Español ha dejado de ser un hecho coyuntural para convertirse en uno de carácter estructural” (Gil del Pino, García Fernández y Manrique Gómez, 2017, p.100). Para la mayoría de los docentes esta es una situación nueva a la que se enfrentan en muchas ocasiones con desconocimiento de pautas, recursos y metodologías para trabajar con este alumnado, con lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser tan inclusivo como se establece en la normativa.

La normalidad en el funcionamiento instaurado en los centros a través de las formas de proceder en la tarea de educar como por ejemplo en los agrupamientos y actividades, lejos de facilitar la inclusión de los colectivos más vulnerables y en desventaja, conforman un orden social que ejerce opresión. Hasta tal punto que autores como Ruiz Román y Abdenour Alghouch (2005) afirman que la escolarización, lejos de contribuir a mantener una simetría con la cultura mayoritaria, más bien la perjudica, especialmente en el caso del colectivo inmigrante. En este sentido, Garrido (2009, p.9) indica lo siguiente:

Niños y niñas procedentes de distintas latitudes, que están configurando un mapa plural y enriquecedor de los centros educativos, sumamente diferente al de hace tan solo un par de décadas. La escuela se convierte, así, en un escenario excepcional donde recibir, acoger y presentar a estos niños y niñas su nueva realidad; una realidad a la que se acercan con ojos inquietos y curiosos y que, en la mayoría de los casos, no eligieron. El centro escolar y la comunidad educativa que lo integra pueden convertirse en el primer peldaño para que estos

niños y niñas asciendan por la escala que supone su integración en nuestra sociedad.

En coalición con lo expuesto, “la mayoría de los casos los alumnos de origen inmigrante tienen que superar multitud de barreras académicas para tener éxito en las aulas” (Gil del Pino, García Fernández y Manrique Gómez, 2017, p.103). Sin ánimos de dramatizar ni demonizar la realidad socioeducativa en la que nos encontramos inmersos en los centros españoles, autores como Azorín (2019), apuntan que existen dificultades, tanto en estos alumnos como en los propios docentes, unido al desconocimiento del idioma, encontramos desmotivación o falta de implicación del alumno, las dificultades escolares de partida, el desconocimiento del idioma, el aumento excesivo de estudiantes de origen inmigrante en las escuelas públicas, la posible aparición de conflictos religiosos ante determinadas situaciones y la escasa implicación familiar en las tareas escolares. Por otro lado, aspectos como el nivel socioeconómico, el origen étnico y el estatus migratorio no pueden ni deben determinar la estratificación educativa. Considerando en buena medida estos factores, diferentes estudios han concluido que existen desigualdades en los resultados y en las trayectorias educativas del alumnado inmigrante (Calero y Waisgrais, 2009).

Estas circunstancias se ven mucho más endurecidas cuando se trata de los menores no acompañados, sobre todo porque la precariedad de las respuestas y de los recursos o dispositivos de atención, les obliga a sacrificar su infancia y convertirse a marchas forzadas en adultos de manera irreversible (Hernández-Prados y Chamseddine, 2015). Según Ruiz Mosquera, Palma García y Vives González (2019), en el momento de su llegada, estos menores se enfrentan a una triple vulnerabilidad: por su condición de menores, migrantes y no acompañados, y al cumplir los 18 años, inician una nueva etapa partiendo de triple riesgo hacia la exclusión social caracterizada por: ser jóvenes, extutelados y extranjeros.

Estos hechos obligan a un sobreesfuerzo de los distintos agentes implicados en la comunidad educativa de los centros, especialmente a los maestros, que son los principales encargados del proceso de enseñanza y conviven día a día con alumnos de diferentes procedencias. No cabe duda de que los retos que esta realidad presenta a los docentes son múltiples. Ante lo retos, sinónimo de desafío, caemos en actitudes negativas que nos arrastran a un fatalismo inmovilizador de la respuesta educativa, convirtiendo la dificultad en imposibilidad, aunque, desde una perspectiva más esperanzadora, Hernández-Prados, Santos, Soriano y Fuentes (2015) nos emplaza a:

Una vez reconocido y asumido este posible riesgo asociado a los retos educativos, es el momento de centrarnos en las posibilidades educativas que este concepto brinda a los docentes y al alumnado. Desde esta perspectiva, los retos abren la puerta a lo posible. Se asocian al futuro, a lo que queda por hacer. Nos devuelve la esperanza de que existan otras formas de educar. La necesidad de

buscar alternativas al modelo educativo hipotecado al currículum y a la levedad del discurso que promueve, casi exclusivamente, la imposición de contenidos y significados de manera unilateral, en la que el docente es el protagonista de la educación.

Además de las dificultades de vulnerabilidad a la que se pueden encontrar expuestos este colectivo de menores asociados a la condición socioeconómica de sus familias (Hernández-Prados, 2014), el no acompañamiento y desvinculación de las familias de las cuestiones escolares, los convierten en una población de riesgo para el abandono escolar prematuro. Son muchos los beneficios que se atribuyen a las estrechas relaciones educativas entre familia-escuela. Sin embargo, los niveles de participación e implicación de las familias inmigrantes en los contextos escolares se ven limitados principalmente por cuestiones idiomáticas, culturales y actitudinales (Hernández-Prados, Gomariz, Parra y García- Sanz, 2016), incluso a pesar de que el sentimiento de pertenencia de éstos es más elevado que el de muchas familias autóctonas, especialmente en las primeras etapas educativas y va decayendo conforme ascendemos hacia secundaria (Parra, Hernández-Prados, Gomariz y García-Sanz, 2015), aunque por motivos que desconocemos no llega a materializarse en un aumento de la participación en la escuela. No cabe duda de que los sentimientos que provoca el desconocimiento de un contexto escolar nuevo, no siempre preparado para atender las necesidades de los hijos, son poco favorables hacia la participación de las familias. Al respecto, Calderón, Oña, Rascón y Ruiz (2015).

Son muchas las madres y padres que viven el proceso educativo con miedo. Por ejemplo, en nuestras investigaciones hemos observado cómo madres inmigrantes tienen temor a recoger a sus hijos en la puerta del colegio y a no entender o no poder articular palabra cuando el maestro se dirige a ellos. Miedo a que sus hijos pierdan o desconozcan su lengua de origen o sus creencias y tradiciones, a sentirse extranjeros tanto en su cultura de origen como en la de acogida (p.308)

Efectivamente, como ya expusimos en otro lugar, “el capital social en sentido amplio, es más restringido en los jóvenes inmigrantes porque a menudo carecen de un número de redes que les ayudan a aprovechar las oportunidades del entorno” (Hernández-Prados, Santos, Soriano y Fuentes, 2015, p.327). De ahí que cualquier aporte desde la investigación educativa que contribuya a la reflexión y mejora de la praxis que desde los centros escolares se están desarrollando, siempre despierta el interés de todos aquellos que componen la comunidad educativa. El presente trabajo se centra en el diseño de una intervención intercurso, que abarca toda infantil y primaria, en la que mediante la metodología docente del aprendizaje cooperativo se favorece no solo la capacitación del alumnado en general en las competencias necesarias para saber trabajar en equipo, sino como herramienta de apoyo para hacer las aulas más inclusivas y favorecer la integración del alumnado inmigrante.

Aprendizaje Cooperativo Interétnico

Hasta hace algunos años, la educación en España se desarrollaba sobre la base de culturas parecidas y homogéneas, asumiendo que existían unos principios generales en el ámbito social, normativo y de convivencia que podrían aplicarse a todos los ciudadanos sin excepción. Hoy en día esta afirmación no cobra sentido, es rebatible y muchos de los problemas actuales de convivencia, tanto en la sociedad como en las aulas de los centros educativos, tienen que ver con diferentes costumbres, ligadas a diferentes culturas, modos de vida y visiones de la vida diaria muy distintas, con una gran ausencia de un patrón de conducta que sirva de referente único para todos.

La necesidad de desarrollar un conjunto de medidas de atención al alumnado inmigrante y a sus familias que tratan de favorecer, por una parte, la integración de este tipo de alumnado en los centros docentes y, por otra, facilitar la tarea a los profesionales del campo de la educación, dentro de estas técnicas, el aprendizaje colaborativo ha demostrado ser una metodología didáctica que puede cumplir esta función con todo el alumnado, se ha hecho cada vez más evidente.

Existen múltiples investigaciones sobre el aprendizaje colaborativo que muestran la eficacia de esta estrategia en los alumnos de origen extranjero, por un lado se ven mejoras en el rendimiento académico, la motivación por el aprendizaje, la responsabilidad y, de forma especial para fomentar la tolerancia y mejorar las relaciones entre compañeros en distintos contextos (Leiva, 2007). Para concretar este concepto utilizaremos la definición de Iborra e Izquierdo, (2010) quienes señalan que el aprendizaje colaborativo es:

“un tipo de metodología docente activa, que se incluye dentro del enfoque del constructivismo del aprendizaje, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe, pues, una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo es responsable total de su propio aprendizaje y, a la vez, de los restantes miembros del grupo” (Iborra e Izquierdo, 2010, p. 223).

Los resultados de las investigaciones en las que se emplea el aprendizaje colaborativo en aulas interculturales concluyen que, aunque son múltiples los procedimientos y aspectos que se pueden considerar para aumentar el rendimiento de los alumnos inmigrantes, “la cooperación inter-étnica es con gran diferencia el medio más eficaz de mejorar las actitudes y conductas inter-étnicas en la escuela” (Slavin, 1980, p 67). Por esos motivos, y ante el aumento de la inmigración en nuestro país, a partir de los años 90, el aprendizaje cooperativo se convierte en una metodología protagonista en las aulas interculturales, tanto para favorecer el logro de los objetivos educativos como para

responder a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, demostrando la eficacia que tiene en aquellos contextos de educación intercultural (Rodríguez, 2011).

El aprendizaje colaborativo es un enfoque que organiza las actividades a realizar dentro del aula a través del trabajo en grupo, con la finalidad de convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje, las tareas son realizadas de forma colectiva, el aprendizaje visto desde esta metodología, depende del intercambio de información que se produzca entre los alumnos, los cuales, al existir una interdependencia buscan conseguir su propio aprendizaje y ayudan a que el resto de miembros de su grupo también lo consigan.

Para aplicar estas técnicas en las aulas de forma satisfactoria es indiscutible que la implicación y colaboración del profesorado es una realidad que no puede obviarse. Los estudios llevados a cabo en distintos países encuentran que la mayoría de los profesores consideran la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios como un obstáculo para su integración escolar (Suarez-Orozco, 2001) y perciben a dichos alumnos como más o menos adecuados en función de su ajuste al currículum oculto y al modelo de alumno que de él se deriva, lo que genera dificultades a la hora de utilizar el aprendizaje colaborativo con estos alumnos en sus clases.

A pesar de estos inconvenientes, incluir esta estrategia en las aulas interculturales también presenta ventajas, Garay y Castaño (2013) presentan algunas de estas, entre ellas, beneficia la interacción entre los alumnos, la implicación activa y el compromiso de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, además, si se tienen en cuenta la autoridad y responsabilidad compartida de todos los participantes en estas actividades de aprendizaje colaborativo se obtienen resultados positivos, tanto a nivel social como en el rendimiento académico de asignaturas instrumentales, tales como lengua y matemáticas y en otras como la música. En el trabajo con alumnos extranjeros, el abordaje colaborativo de los problemas, junto a la valoración de la perspectiva y experiencia que aporta cada uno ha demostrado ser una herramienta útil como forma de enriquecimiento social y académico, además, como enfoque en el aula es necesario que se lleve a cabo a través de un proceso o actividad estructurada para poder lograr los objetivos planteados, especialmente a largo plazo.

En los últimos años, los estudios atestiguan como los docentes perciben la atención que deben facilitar al alumnado culturalmente heterogéneo como un proceso difícil, puesto que es cierto que suelen carecer de herramientas y estrategias útiles para combinar la respuesta a la diversidad con los buenos resultados académicos de todos los alumnos (Dietz, 2012). El tipo de respuesta que se le da al alumnado inmigrante suele ir condicionada por una serie de factores que influyen en el contexto escolar, es obvio que no es suficiente garantizar la escolaridad del alumnado inmigrante. Según Rodríguez-Izquierdo (2018) es necesario fortalecer los factores de protección ante el fracaso académico en este tipo de alumnado. Así, plantea que promover un clima escolar y de convivencia basado en la valoración positiva de la diversidad cultural y la promoción de actuaciones educativas

interculturales es algo absolutamente clave para el éxito del alumnado de origen inmigrante, y como hemos visto, a través de la utilización del aprendizaje colaborativo en las aulas interculturales, puede conseguirse.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Objetivos

Con respecto a los objetivos que se pretende conseguir con esta propuesta, destacamos el objetivo general; Favorecer el logro de una adecuada inclusión en las aulas del alumnado extranjero mediante la utilización de técnicas de aprendizaje colaborativo, para conseguirlo, se crea un documento base para el aprendizaje colaborativo intercultural con el que todos los docentes puedan guiarse y sepan cómo llevar a cabo estas metodologías en sus aulas, y así facilitar a todos los alumnos integrantes del aula el proceso de enseñanza, la comunicación con sus compañeros (en el caso de alumnado extranjero que desconoce el idioma), la integración en el grupo clase, la responsabilidad y la colaboración grupal.

dicho objetivo general se concreta en estos específicos:

1. Aportar una visión global de la inmigración y la situación actual del alumno inmigrante
2. Crear rutinas, técnicas, habilidades y destrezas de aprendizaje colaborativo que sirvan de guía a maestros para favorecer la inclusión de estos alumnos
3. Trabajar la diversidad cultural en las aulas

Fases del proceso

La fase preliminar se desarrolla durante el mes de septiembre y principios de octubre, con la finalidad de crear un documento base del aprendizaje cooperativo, por el que todos los maestros del centro se guiarán para llevar a cabo en sus aulas este método, y así facilitar a todos los alumnos integrantes del aula el proceso de enseñanza, la comunicación con sus compañeros (en el caso de alumnado extranjero que desconoce el idioma), la integración en el grupo clase, la responsabilidad y la colaboración grupal. Para ello se parte de la delimitación de las necesidades educativas del alumnado extranjero por parte del claustro de profesores. Posteriormente, tiene lugar la toma de decisiones de las estrategias colaborativas a seguir en el trabajo diario con los alumnos para paliar las dificultades encontradas, búsqueda de información y elaboración del documento base que servirá de guía al conjunto de profesores.

La fase experiencial del aprendizaje cooperativo se desarrolla durante todo el curso académico en el trabajo diario con los alumnos. Cada docente dispondrá de un ejemplar del documento base del aprendizaje cooperativo para que pueda adaptarse a las características y peculiaridades de su grupo aula e introducir esta metodología en el marco de las asignaturas curriculares que el docente

estime oportunas, cuantas más mejor.

Por último, aunque evidentemente el docente recogerá, siguiendo el enfoque metodológico de observación participante, evidencias del progreso de los alumnos en su diario de campo del aula, la fase de evaluación final, se realizará al finalizar cada trimestre mediante un grupo de discusión que consiste en una sesión de intercambio de opiniones, impresiones y resultados académicos a nivel de claustro. También se cumplimentará al finalizar el curso académico una escala de satisfacción destinada a la totalidad de los docentes implicados y al conjunto de alumnos.

Figura 1.

Fases del proceso de innovación



El grupo de discusión permite, partiendo del discurso parcial de los participantes, generar información, que será analizada en su totalidad durante y después de su realización (Loyo, Del Valle & Bonilla, 2017). Krueger (1991) afirma que un Grupo de Discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Para este estudio, se emplea el Grupo de Discusión como un espacio de prácticas comunicacionales, donde se va a reproducir la realidad de las aulas, a través de un intercambio de puntos de vista en el que se pondrán en común las individualidades, avances y problemas surgidos tras la aplicación de las técnicas, lo que sirve para compartir ideas sobre las mismas y aportar soluciones.

Metodología

Con la finalidad de conseguir los objetivos planteados, y atendiendo a las peculiaridades señaladas en la fundamentación teórica que acompañan al alumnado extranjero y la aplicación del trabajo

colaborativo, se abordó el objeto de estudio desde el enfoque de crear un documento base con el que abordar las necesidades del alumnado extranjero.

Esta metodología sigue un enfoque de método inductivo que parte de la descripción minuciosa de las necesidades y características del alumnado, junto a la descripción de una serie de estrategias de trabajo colaborativo con la finalidad de establecer un marco de actuación eminentemente práctico y que pueda ser generalizado a otros contextos y situaciones.

Recursos

Dentro de los recursos empleados comenzaremos haciendo una mención a los recursos personales, podemos indicar que en esta intervención intervendrán todos los maestros del centro, ya que la metodología del aprendizaje cooperativo se implementará a nivel de centro, trabajando en ella tanto tutores como especialistas.

Con respecto a los recursos de tipo organizativo, tenemos como en las reuniones de ciclo y claustros se llevarán a cabo regularmente intercambios de información sobre el funcionamiento de la propuesta.

Para finalizar, los recursos materiales utilizados en esta propuesta serán principalmente los que se encuentren en las aulas del centro, y sean utilizados en el día a día por los maestros en sus aulas (cuadernos, libros, libretas, material fungible, ordenadores, pizarras digitales...). Se utilizarán en función de las necesidades de maestros y alumnos en cada caso y dependiendo de las técnicas planteadas, dichas técnicas son explicadas con detenimiento en la tabla 1.

Tabla 1

Técnicas de aprendizaje cooperativo

<p>Señal del silencio. En Educación Infantil la señal se realizará de la siguiente manera: la maestra dará tres palmas acompañadas de las sílabas “pim – pam – pum” y el alumnado responderá girando los puños de las manos y colocando las dos palmas de las manos sobre las piernas acompañando dichos movimientos con las sílabas “chaca – chaca – pum”. A partir del primer curso de Educación Primaria, el profesor levantará una de sus manos y el alumnado tendrá que imitar su gesto mirando al profesor y guardando silencio.</p>
<p>Parada de tres minutos En esta técnica se hace una explicación a toda la clase, realizando de forma intermitente una parada de tres minutos para que cada grupo, previamente determinado reflexione acerca de lo que se les ha explicado hasta el momento y elabore tres preguntas sobre el mismo, que después deberán plantear a sus compañeros, cada equipo plantea una de esas preguntas a sus compañeros, cuando se han planteado todas, el profesor prosigue con la explicación.</p>
<p>Veo, pienso, me pregunto. Es una rutina de pensamiento diseñada para lograr que los alumnos elaboren observaciones cuidadosas y meditadas, la utilidad de esta técnica es que estimula la curiosidad del alumno acerca de un tema en concreto y además puede ser útil para valorar los conocimientos previos de un alumno antes de iniciar un tema o al finalizar esta. Sobre el tema que se está trabajando, el alumno debe apuntar lo que ve, lo que piensa y lo que se pregunta</p>
<p>10 veces 2 Mediante esta dinámica de trabajo cooperativo se trabaja la expresión oral y la capacidad de observación, la actividad comienza realizando descripciones orales detalladas sobre un objeto real o una imagen, este se observa un total de 30 segundos, y posteriormente el alumno elabora 10 frases sobre el objeto o imagen, después se pone en común con los compañeros, hecho esto, vuelven a repetirse estos pasos</p>
<p>Principio, medio y final Es una rutina empleada para estimular la exploración imaginativa, da énfasis a la narración y la imaginación, ayuda a los estudiantes a formular observaciones y usar su imaginación para elaborar y ampliar sus ideas. Su énfasis en la narración también anima a los estudiantes a realizar conexiones y encontrar patrones y significados.</p>
<p>Palabra, idea, frase A partir de un tema que se les facilita a los alumnos, estos deben sintetizarlo en una palabra, en una idea y en una frase lo que les va a ayudar en la profundización del conocimiento que tienen acerca de este tema Al finalizar, el grupo comparte oralmente con los compañeros lo que ha escrito. Se dedican los últimos 5 minutos a escribir una reflexión sobre lo que han aprendido.</p>
<p>Uno, dos, cuatro Es una técnica de trabajo colaborativo en la que se plantea una actividad que el alumno debe comenzar a realizar de forma individual, después se trabaja en parejas, para finalizar trabajando en gran grupo</p>
<p>3, 2, 1...puente Mediante esta rutina de pensamiento se realiza una activación del conocimiento previo y, posteriormente, se efectúan conexiones entre las respuestas y las reflexiones iniciales, con las que se realizan al final de la actividad, es decir, antes y después de presentarles el tema. Con esta rutina vamos a conseguir que los alumnos descubran sus pensamientos, ideas, preguntas y conocimientos antes de comenzar un tema y que, después, los conecten con nuevos pensamientos sobre el tema, tras haber recibido alguna instrucción. Esta rutina puede ser introducida haciendo que los estudiantes realicen la técnica de trabajo del 3.2.1 (3 pensamientos, 2 preguntas y 1 analogía). Escriben 3 pensamientos sobre el tema que estamos trabajando, 2 preguntas y 1 analogía.</p>

Lectura compartida. El sentido de esta técnica de cooperativo es que los alumnos, en grupos de tres o cuatro, se repartan las tareas a la hora de leer un texto. Dividido el texto en tres o cuatro partes, el primero lee el primer párrafo, el segundo hace un resumen de lo leído y los otros dos completan el resumen; ahora el segundo lee el segundo párrafo, el tercero hace el resumen... y así sucesivamente. Así, esa fase de la lectura del “durante” en la que a menudo les dejamos solos frente al texto, se ve aquí favorecida por la ayuda mutua. Evidentemente, la comprensión del texto es trabajada y conseguida entre los cuatro miembros – incluido el contraste de puntos de vista, las argumentaciones para explicar o discutir el resumen realizado, etc. Resulta mucho más rico y profundo que lo que se puede lograr en una lectura en solitario. Además, los alumnos que más dificultades tienen contarán con una ayuda extra de sus iguales que colaborarán a que consiga una mejor comprensión del texto y de quienes aprenderá qué hacen otras personas para comprender un texto.

step inside Ayuda a los alumnos a explorar diferentes perspectivas y puntos de vista mientras imaginan cosas, problemas, acontecimientos... Puede resultar útil también para pedir a los alumnos que se sitúen en diferentes roles de personajes u objetos. Contribuye a abrir sus mentes a nuevas perspectivas de una situación, objeto, problema o acontecimiento a estudiar. Sirve también para hacer que determinados conceptos o acontecimientos no los vean tan abstractos.

Pienso, interesa, investigo A través de esta estrategia se realiza una conexión entre el conocimiento previo y el mundo interno de los alumnos, en ella, se expone cuál va a ser el tema con el que se va a trabajar y se les da un tiempo a los alumnos para que puedan reflexionar sobre el mismo y posteriormente realizan una serie de anotaciones sobre las ideas que les genera, posteriormente, se ponen en común con los compañeros, especificando lo que más les interesa y como indagar en esos contenidos

Folio giratorio Es una técnica de trabajo cooperativo, se divide a los alumnos en grupo y se les da un folio junto con una tarea, un miembro del grupo comienza a escribir en ese folio y lo pasa al siguiente siguiendo la dirección de las agujas del reloj. Se realiza así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo hayan participado. Los demás miembros, deben estar atentos para corregir, ayudar al compañero que está realizando su aportación, puesto que todos son responsables de la producción final del trabajo.

Temporalización

Con respecto a la implementación del programa de rutinas de pensamiento y trabajo colaborativo en la etapa de infantil y primaria, este comienza en el momento en el que estos alumnos se incorporan al centro, la duración está establecida a lo largo de todo el curso, en la tabla 2, se desarrolla el cronograma y las técnicas que se van a utilizar en cada una de las etapas educativas.

Tabla 2

Cronograma de la implementación de las rutinas de pensamiento y trabajo colaborativo por curso académico en la etapa de infantil y primaria

	3 EI	4EI	5EI	1EP	2EP	3EP	4EP	5EP	6EP
Señal del silencio	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Parada de tres minutos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Veo, pienso, me pregunto		X	X	X	X	X	X	X	X
Palabra y dibujo			X	X	X	X	X	X	X
10 veces 2				X	X	X	X	X	X
Principio, medio y final					X	X	X	X	X
Palabra, idea, frase						X	X	X	X
Uno, dos, cuatro						X	X	X	X
3, 2, 1...puente							X	X	X
Lectura compartida							X	X	X
stepinside								X	X
Pienso, interesa, investigo									X
Folio giratorio									X

A MODO DE CONCLUSIÓN

Es esencial la enseñanza en valores, el respeto, la tolerancia y el conocimiento de otras culturas tanto en los centros docentes como en la sociedad. Para ello se dejan a un lado las diferencias y se centran en las similitudes que comparten diferentes culturas, promoviendo de este modo el enriquecimiento e intercambio mutuo de unas a otras. Se parte de la igualdad entre las personas sin caer en los estereotipos marcados desde siglos anteriores, y dejando a un lado cultura dominante y dominada (Suarez-Orozco, 2001), que daban lugar a relaciones jerarquizadas, de rivalidad y destructivas del otro. Aprender a cooperar en un aula intercultural implica ser capaz de aparcar las diferencias para promover la interdependencia, la escucha activa y la colaborar junto al otro diferente por un fin común, por tanto, las relaciones de anulación o dominación no tienen cabida.

El Aprendizaje Cooperativo constituye una gran opción metodológica que valora positivamente la diferencia y la diversidad y que obtiene beneficios evidentes de situaciones marcadas por la heterogeneidad. En este sentido, sabemos que se trata de un método que responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa como la nuestra, al respetar las particularidades de cada alumno y ayudarle a alcanzar el desarrollo de sus potencialidades. De modo que, aprender de forma cooperativa mejora la implicación de los alumnos en su propio aprendizaje y, por tanto, el rendimiento, el tiempo de dedicación y la motivación sobre las tareas. Igualmente, somos conscientes que es uno de los sistemas clave para la integración de las habilidades sociales en todas las áreas y contenidos del currículo, habilidades observables en el reparto de tareas, en el respeto de los turnos de palabra, en la dinamización de conversaciones, en el apoyo al compañero...(Rodríguez-Izquierdo, 2018).

El aprendizaje colaborativo como herramienta de apoyo para el alumnado extranjero, ha demostrado ser una estrategia adecuada para trabajar con este alumnado, esta metodología, tan cotidiana en nuestras aulas, muestra como es beneficiosa no solo a nivel de rendimiento académico, sino también social (Iborra e Izquierdo, 2010)

Tras el análisis de un centro educativo de contexto intercultural concreto en las Islas Canarias, surge la demanda de promover este tipo de aprendizaje cooperativo por parte de los docentes, con el fin de que el claustro al completo se marque entre sus propósitos educativos que sus alumnos realicen un aprendizaje real, significativo, aplicable a sus vidas diarias y con resultados positivos, se planteó el diseño de la presente intervención. El objetivo principal que se ha planteado durante esta intervención es favorecer la inclusión de todo el alumnado en el aula, especialmente del alumnado inmigrante. Para poder hacerlo, previamente, se ha aportado una visión general sobre la situación de estos niños y niñas y posteriormente se ha creado la propuesta teniendo en cuenta principalmente la heterogeneidad del contexto y la necesidad de que todos los alumnos sean partícipes de un aprendizaje significativo. En definitiva, se ha creado una guía de técnicas de aprendizaje cooperativo que sirve para orientar a maestros en su labor docente diaria.

Para finalizar, y a modo de propuesta, se recomienda que la implementación de las técnicas de aprendizaje cooperativo en las aulas requiere de un análisis de los resultados académicos y sociales obtenidos, especialmente con los alumnos inmigrantes. Sería de gran interés el investigar acerca de la motivación del alumnado y profesorado utilizando esta herramienta. Si aumenta al trabajar de forma cooperativa o no, o qué técnicas y recursos son más atractivos y motivadoras, dentro de las que se proponen, para el alumnado que no habla con fluidez el idioma.

REFERENCIAS

- Azorín Abellán, C. A. (2019). Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 179-197. <http://doi.org/10.18172/con.3487>
- Calderón Almendros, I., De Oña Cots, J. M., Rascón Gómez, T., & Ruiz Román, C. (2015). Sombras y luces en la construcción de escuelas inclusivas. En González-Geraldo, J.L. (coord.) *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 307-316). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-99. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PEE/119art07.pdf
- Dietz, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica

- Garay Ruiz, U. G. & Castaño Garrido, C. C. (2013). Uso del videoblog para un aprendizaje colaborativo de segundas lenguas con alumnado inmigrante. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (46), a255-a255. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.46.35>
- Garrido Gámez, Y. (2009). Puertas abiertas a la igualdad: la acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, (2), 2.
- Gil del Pino, M. C., García Fernández, C. M., & Manrique Gómez, M. Á. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814006>
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp.173-193). Colombia: Redipe y Editum.
- Hernández-Prados, M. Á. & Chamseddine Habib Allah, M. (2015). Los menores en los modelos europeos de la Ley de Extranjería. En Jimenez, A. (coord) *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo* (pp. 1427-1436).
- Hernández-Prados, M. A. & Chamseddine Habib Allah, M. (2013). Escuela, inmigración y la figura del Educador social. *RES. Revista de Educación social. Monográfico "La educación Social y la escuela"*, 16, 1-21. <https://eduso.net/res/revista/16/el-tema-acercamientos/escuela-inmigracion-y-la-figura-del-educador-social>
- Hernández-Prados, M.A. ; Gomariz Vicente, M. A.; Parra Martínez, J., & García Sanz, M.P; (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 19 (2), 127-151, <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Hernández Prados, M. Á., Santos Gómez, M., Soriano Ayala, E., & Fuentes, J. L. (2015). Retos de la educación de nuestro siglo: Educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica. En González-Geraldo, J.L. (coord.) *Educación, Desarrollo y Cohesión Social* (317-348). Castilla La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- Iborra, A., e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. 88 <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Spicum.
- Lorenzo, M., & Malheiro, X.M. (2015). Hacia una gestión más educativa de la diversidad étnico-cultural en los centros penitenciarios. En González-Geraldo, J.L. (coord.) *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 379-386). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Loyo, E. B., del Valle Rojas, C., & Bonilla, G. M. (2017). El Grupo de Discusión como generador de Discurso Social: Aproximaciones teórico-metodológicas. *Revista austral de ciencias sociales*, (22), 101-114. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n22-06>
- Parra, J., Hernández-Prados, M.A., Gomáriz, M.A. y García, M.P., (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En Consejo Escolar de la Región de Murcia. *XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia. La participación de las*

- familias en la educación* (11-33). Murcia: CERM.
http://www.cerm.es/upload/La_participacion_de_las_familias.pdf
- Rodríguez, R. (2011). Discontinuidad cultural: Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta*, 39(1), 69-80
https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5197/01720113011721.pdf?sequ_ence=1
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Intercultural sensitivity among university students: measurement of the construct and its relationship with international mobility programmes/Sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios: medición del constructo y su relación con los programas de movilidad internacional. *Cultura y Educación*, 30(1), 177-204.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1435095>
- Ruiz Mosquera, A.C., Palma García, M.O. y Vives González, L.C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 12, 31-52.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009>
- Ruiz Román, C. y Abdenour Alghouch, N. (2005) *Educarnos con el desconocido: Educación social e Inmigración*, en Mínguez Álvarez, C. *Educación social: Discurso, práctica y profesión*. Dykinson.
- Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-365.
<https://doi.org/10.17763/haer.71.3.7521rl25282t3637>

LAS AULAS TEMPORALES DE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA COMO MEDIDA DE INCLUSIÓN INTERCULTURAL

Noelia Carbonell Bernal

noelia.carbonell@unir.net

M.ª Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Eugenia Rodríguez Gil

rodriguezgil85@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza un análisis de las Aulas Temporales de Atención Lingüística andaluzas (ATAL), las cuales constituyen una medida específica de atención a la diversidad que atiende a los alumnos de procedencia extranjera no hispanohablantes. Aunque inicialmente, parten de un planteamiento segregador-compensador, extrayendo del grupo ordinario a estos alumnos, en esta investigación se proponen metodologías y recursos didácticos más inclusivos. Atendiendo a la literatura relacionada con el tema, se recurre a metodologías tales como el uso del aprendizaje cooperativo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Asimismo, tras averiguar diversos recursos educativos propios de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) presentamos algunos de los materiales didácticos diseñados exclusivamente para las ATAL. Estos criterios son los que se emplean para realizar el análisis de los materiales seleccionados con el objetivo de indagar sobre su utilización en este entorno formativo de las ATAL y aportar una reflexión sobre cuáles son las más adecuadas para atender a este alumnado.

Palabras clave: ATAL, TIC, aprendizaje cooperativo, inclusión, ELE.

TEMPORARY LINGUISTIC ATTENTION CLASSROOMS AS A MEASURE OF INTERCULTURAL INCLUSION

ABSTRACT

In the present work, an analysis of the Andalusian Temporary Linguistic Attention Classrooms (ATAL) is carried out, which constitute a specific measure of attention to diversity that serves non-Spanish-speaking students of foreign origin. Although initially, they start from a segregating-compensating approach, extracting these students from the ordinary group, this research proposes more inclusive teaching methodologies and resources. Considering the literature related to the topic, methodologies such as the use of cooperative learning and information and communication technologies (ICT) are used. Likewise, after finding out about various educational resources specific to the teaching of Spanish as a foreign language (ELE), we present some of the didactic materials designed exclusively for ATAL. These criteria are used to analyze the selected materials in order to inquire about their use in this ATAL training environment and provide a reflection on which are the most appropriate to serve these students.

Keywords: ATAL, TIC, cooperative learning, inclusion, ELE.

La multiculturalidad una realidad de la sociedad española

La multiculturalidad es un término posmoderno que de forma literal podría ser sinónimo de muchas culturas, lo que implica definir respecto a qué cultura se considera variedad o “diferente culturalmente”, entrando en un debate comparativo que subraya la diferencia para promover distancia-rechazo o diluir-asimilación, cuando realmente debe reconocerse respetuosamente la existencia de una sociedad plural y promocionar una relación convivencial de las diferentes culturas (Imbernon, 2000). Se entiende como la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual, que se muestran respeto, pero no promueven situaciones de intercambio (Mateos et al., 2019). En palabras de Bernabé (2012) se puede definir la multiculturalidad como:

...la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir. En este caso no tienen por qué darse situaciones de intercambio, es un concepto estático que lleva a una situación de segregación u de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes (...) No supone un enriquecimiento cultural o personal porque no implica contacto social entre culturas, situación que si se produce con la interculturalidad (p.69-70)

La negación de la multiculturalidad como realidad constituyente de la sociedad española es caer en un absurdo. Sin caer en el trato superficial de la problemática, propio de un discurso centrado en los cambios numéricos derivados de los movimientos migratorios, desatendiendo la búsqueda de soluciones (Hernández-Prados, Álvarez-Muñoz y Aranda-Martínez, 2016), recogemos a continuación algunas cifras que nos permiten tomar conciencia de la realidad multicultural en la que se encuentra nuestro país. Los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019) evidencian que cada año el número de alumnos inmigrantes en nuestras aulas va en aumento, aunque no se distribuyen por igual en el territorio español. Centrándonos en las Comunidades Autónomas, la población inmigrante creció en 14 Comunidades Autónomas y se redujo en las tres restantes. Los mayores incrementos en términos relativos se dieron en Andalucía (1,90%), Comunidad de Madrid (1,59%) y Canarias (1,38%). En el otro extremo, los descensos más acusados se dieron en Extremadura y Principado de Asturias (ambas con -0,34%) y Castilla y León (-0,27%). Entre las principales nacionalidades de estos alumnos, se encuentran la población colombiana (62.355 más), venezolana (53.288) y marroquí (47.346), y los mayores descensos en la de Rumanía (-3.250), Ecuador (-1.769) y Bulgaria (-389).

Constatada la realidad multicultural de la sociedad se hace necesario, para garantizar el bienestar de la sociedad, promover medidas para atender las necesidades educativas de este colectivo y acciones que favorecen los encuentros interculturales para promover tejido social en el

que la convivencia sea factible y enriquecedora de la ciudadanía. Dado que la coexistencia no garantiza el encuentro intercultural ni las relaciones interpersonales, se hace necesario desencadenar actuaciones en el marco de la acción intercultural, tal y como expone Guzmán Marín (2018)

la acción estratégica intercultural es construida en el encuentro de dos, o más, seres culturales que constituyen expresiones onto-históricas diversas, es conformada en la interacción social de dos, o más, entes humanos que representan formas de significación distintas, es determinada en la correlación civilizatoria de dos, o más, identidades ontológicas que configuran modos de ser diferentes. La interculturalidad, pues, es un fenómeno de relación entre individuos, sociedades y proyectos de civilización que disponen de formaciones onto-históricas diversificadas (207-208)

Desde esta perspectiva, el término que se emplea en educación es el de intercultural, entendido como un modo de hacer escuela y de educar, que, hoy en día, constituye uno de los mejores caminos para obtener la inclusión educativa (Arroyo,2017). Se trata de una educación personalizada, adaptada a las características del alumnado, de manera que se garantice el desarrollo integral de la persona, en el marco de una sociedad diversa culturalmente (Gómez, 2020). Todo ello reivindica la necesidad y defensa del derecho a la diferencia, articulando los fenómenos sociales con la finalidad de romper con cualquier factor de exclusión, marginación y/o discriminación sociopolítica y/o económico-cultural, lo que implica “la modificación de las actitudes sociales con respecto a la diversidad cultural y la transformación significativa de las propias disposiciones socioculturales” (Guzmán Marín, 2018, p.206). Es una medida útil para trabajar las diferencias de los alumnos en las aulas que consiste en:

la formación de valores ciudadanos y fomentar la identidad; dado que presupone la reciprocidad cultural, la interacción entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo, la construcción colectiva de prácticas culturales que, aunque diferentes, al estar mediadas por la comunicación, propicien la unidad, por tanto, en el sistema educativo debe apreciarse en sentido positivo, esto significa, reconocerla no como una limitante, sino como una fortaleza para formar a los educandos en valores como el respeto, la convivencia, la solidaridad, entre otros (Fernández & Gonechea, 2009, p. 445)

Aunque de forma general, en los centros educativos se desarrollan actuaciones de sensibilización y conciencialización de los futuros ciudadanos de la multiculturalidad existente y de

la necesidad de adquirir las competencias o habilidades no cognitivas que permitan poder convivir interculturalmente, en aquellas Comunidades Autónomas en las que el volumen de alumnado con diversidad cultural es más elevado, se han habilitado una serie de medidas de atención a la diversidad para atenderlos de una forma adecuada. Más específicamente, en Cataluña o la Comunidad de Madrid cuentan con aulas específicas que, a pesar de tener denominaciones distintas, se centran en la adquisición del idioma y la inmersión cultural, así como en Canarias, Región de Murcia o Extremadura Rojas existen programas específicos de acogida e inmersión lingüística, de atención a este tipo de alumnado (Rojas et al. 2011). De igual modo, Andalucía es una de las Comunidades más afectadas por la inmigración, y en la medida en la que nos centramos en este trabajo son concretamente en las Aulas Temporales de Atención Lingüística (ATAL).

Este trabajo se inicia con la finalidad de conocer la realidad de las aulas ATAL, los requisitos que deben cumplir, los materiales que se utilizan, las dificultades que acompañan al desconocimiento del idioma, pero sobre todo los aspectos que aún deben ser mejorados. Concretamente, nos planteamos ¿Por qué educar la adquisición del castellano como segunda lengua? ¿Qué efectos tiene el idioma en la población inmigrante? ¿En qué consisten las aulas temporales de atención lingüística? Estos interrogantes actúan como ejes moduladores del discurso, a los que, desde una postura educativa serán abordados en los siguientes apartados.

La relevancia del idioma en la inclusión cultural

El viaje esperanzado que se inicia buscando un país que te permita romper con la condición de pobreza y vulnerabilidad del territorio natal, está lleno de dificultades, viéndose agravado considerablemente cuando existe diferencia lingüística entre el país de origen y el de acogida. Aunque resulta evidente que estos desplazamientos residenciales prolongados por fuera de las fronteras conllevan una redistribución poblacional en contornos ocasionalmente imprecisos, no lo es tanto, el conocimiento de los intereses y valores sociales asociados al mismo, generando tanto en regiones de origen y destino, una ruptura colectiva en los modos de vida (Castro-Escobar, 2016).

La barrera lingüística es uno de los mayores obstáculos para la integración de los inmigrantes en el país de destino. De hecho, los colectivos que consiguen una mayor asimilación con la comunidad receptora son aquellos que manejan la misma lengua (Gutiérrez 2013, Toledo, 2016). Ahora bien, la integración lingüística, que es parte de la inclusión cultural, implica la aplicación de técnicas específicas para una comunicación adecuada entre los individuos (Campos, 2019). Luego es un proceso que demanda de una formación al respecto. No basta solo con la competencia lingüística adquirida en la interacción social con el otro.

En el caso concreto de España, la principal problemática que aparece en las diferencias

culturales e idiomáticas se traduce en que los alumnos no se integran en el ritmo académico del centro como consecuencia del desconocimiento del idioma, el alumnado inmigrante tiende al aislamiento de sus compañeros de aula como consecuencia de esta circunstancia, sobre todo por miedo a hacer el ridículo o molestar a alguien por no hablar correctamente el idioma (Hernández-Prados y Chamseddine 2012). También hacen referencia a las implicaciones que el desconocimiento del idioma tiene para las familias de estos alumnos, ya que estos son partidarios de que su hijo conserve su lenguaje y que además adquiera el del nuevo país, lo que se traduce en la actual tendencia existente en educación en la que se favorece una integración social y respetuosa con la diversidad lingüística y cultural (Hernández-Prados y Chamseddine 2012). En el estudio realizado por Esteve, Ruíz y Rascón (2008) sobre el apoyo de las familias a los alumnos con desconocimiento del idioma, se afirma que:

Entre las dificultades que los padres tienen para ayudar a sus hijos, los resultados obtenidos revelan que la causa principal es el desconocimiento de los contenidos que se transmiten en la escuela (37,5%). La segunda causa más significativa es la dificultad con el idioma (21,9%), mientras que el tercer motivo que los padres aducen para no poder ayudar a sus hijos es la falta de tiempo (6,3%).
(pp. 495-496)

Las limitaciones lingüísticas de las familias no sólo coartan sus posibilidades de empoderamiento social, también dificultan sus oportunidades de colaboración en los centros escolares, es decir, de acompañamiento educativo de sus hijos, lo que supone la privación de éstos de los múltiples beneficios atribuibles a dicha implicación. Somos conscientes de que en general, “los índices de comunicación de las familias con los centros escolares son bajos, y con tendencia a disminuir conforme se avanza en la etapa educativa, siendo todavía menores en las familias inmigrantes” (Hernández-Prados et al., 2016, p.145). De hecho, la participación de las familias de origen no español en la relación con los centros educativos respecto a las autóctonas no sólo es menor, sino que también presentan mayores altibajos, se acrecientan por la inseguridad derivada del desconocimiento de la cultura educativa, problemas para expresarse en un idioma que no es el propio, la incompatibilidad horaria que conlleva tener que asumir jornadas laborales intensas o de combinar diversos trabajos para cubrir sus necesidades económicas (González-Falcón & Dusi, 2017; Hernández Prados, 2014).

Además, en el argumentario de la desigualdad educativa entre el alumnado inmigrante y nativo, atendiendo a las evaluaciones transnacionales PISA, el idioma hablado en la familia y el Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC), son piezas claves en las diferencias de los resultados académicos (Etxeberria, 2017). Por tanto, los efectos adversos de la barrera lingüística son múltiples. Las medidas escolares para atender esta dificultad son diversas, sin embargo, en el caso de los adultos inmigrantes, de las familias de los escolares, éstas no solo escasean, sino que

resultan inoperantes, pues no pueden acceder cuando la prioridad primaria es el sustento económico.

la dificultad lingüística que impide el entendimiento entre docentes y familias, requiriendo de la mediación del menor que actúa como puente entre ambos, pero siembra la duda y desconfianza de lo que transmite, y favorece la desinformación de éstas, quienes a menudo tienen poco conocimiento de los aspectos escolares y del funcionamiento del sistema escolar español. A pesar de las iniciativas impulsadas desde ayuntamientos y entidades sin ánimo de lucro, los cursos de aprendizaje de español para inmigrantes son escasos, generando largas listas de personas interesadas que no reciben formación al respecto (Hernández-Prados, 2017, p.57)

Atendiendo a todo lo expuesto, el foco de los efectos que se desprenden del desconocimiento del idioma se dirige a múltiples áreas y no sólo a las referidas al papel que tiene la educación (Poblete 2017). Figueroa-Saavedra (2009) afirma al respecto que las experiencias de comunicación intercultural y lingüística deben verse como un reto social cuyo abordaje debe realizarse lo antes posible. Este mismo autor afirma que la instalación y residencia de grupos plurilingües y multiculturales en una misma sociedad supone un esfuerzo de adaptación que va más allá de conocer la lengua del otro.

Está claro que entre el idioma que habla el migrante y el idioma dominante del país receptor y los flujos migratorios existe una relación que no concierne exclusivamente a los migrantes en su proceso migratorio voluntario, limitando su proyecto de comenzar una nueva vida en otro país, en caso de no conocerse el idioma previamente, como si se tratase sólo de una cuestión personal, sino que además, estas cuestiones idiomáticas se han convertido en una cuestión objeto de las políticas públicas de los países receptores y por tanto en materia de su actuación (Bermejo, 2008). En referencia a esta integración social y respetuosa del alumnado inmigrante a través del conocimiento del idioma, contamos con las Aulas Temporales de Atención Lingüística en los centros educativos andaluces, modelos de atención a la diversidad diseñados para estos alumnos que se explican a continuación.

El aula temporal de atención lingüística

La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas, cuyo número va aumentando cada año, plantea un desafío para los centros educativos, que en su mayoría no cuentan con los recursos adecuados para trabajar con alumnado que presenta desconocimiento del idioma, (Poblete, 2017). La respuesta no puede quedar arbitrariamente en manos de los docentes, sino que demanda de un compromiso mayor por parte de la administración educativa que regule normativamente los cauces y disposiciones a desarrollar. Desafortunadamente la voluntariedad abarca a unos pocos,

mientras que la norma se impone a todos, siendo prácticamente imposible eludir la responsabilidad docente ante la realidad y demandas educativas que acompañan al colectivo inmigrante.

En este sentido, la Orden de 15 de enero de 2007, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por la que se establecen las medidas y actuaciones a desarrollar en la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) establece que son una de las medidas de atención a la diversidad más recomendables para trabajar con el alumnado inmigrante. Son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de educación andaluzas, que apareció antes de su reconocimiento oficial o legislativo, y cuyos objetivos fundamentales son:

- a. Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
- b. Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

Por tanto, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), son la respuesta inicial frente a la matriculación masiva de alumnado de origen extranjero en las aulas andaluzas, que consiste en la enseñanza del español como lengua vehicular, para favorecer la integración del alumnado inmigrante en el centro en base al nivel de escolaridad, edad y competencia curricular (Cruz del Pino et al., 2011, citado en Hernández-Prados, Santos, Soriano y Fuentes, 2015).

En lo que respecta al profesorado que participa en el programa de las ATAL, se ha producido, en la actualidad, un aumento en el número de profesionales, ascendiendo el total a 451 docentes (Marcos 2020). Según los datos de la Consejería de Educación andaluza acerca de esta medida, el rol del profesorado de las ATAL es el de un docente que trabaja en más de una localidad (1.26) que atiende a más de tres centros y que por lo tanto es itinerante, situación que les puede causar problemas con la organización del tiempo, relaciones con el resto de los miembros de la comunidad educativa y con el traslado de materiales. Junto a estas características, tienen una media de 26 alumnos atendidos por docente. Estos profesionales tienen una distribución por género similar al del profesorado ordinario, con una experiencia laboral que en un 52.9 % oscila entre los 10 y 25 años. Presentan un mayor porcentaje de interinidad que el profesorado general. Igualmente, este perfil docente se caracteriza por poseer un mayor conocimiento de las actuaciones específicas dirigidas al alumnado inmigrante junto a una valoración positiva de la actuación global de la administración andaluza con el alumnado de nueva incorporación de nacionalidad extranjera.

Con respecto al perfil del alumnado adscrito a este recurso, No se puede hablar de un perfil exclusivo de alumnado ATAL. A grandes rasgos, los aspectos más comunes que comparten los usuarios de la medida siguen siendo un escaso nivel de competencia lingüística en español,

realizar la escolarización en centros públicos y pertenecer a Educación Primaria o Secundaria Obligatoria (Del Río 2015).

En muchas ocasiones, este programa se plantea desde una perspectiva segregada debido a que el docente de ATAL ejerce su labor en aulas diferenciadas al aula ordinaria de clase. Según Castilla (2011), no apoyar a los alumnos que presentan esta necesidad les lleva al fracaso escolar y social, por lo tanto, es necesaria la utilización de esta, aunque suponga una medida segregadora, ya que la adopción de esta favorece la posterior integración a nivel académico y social.

La enseñanza del idioma en la población inmigrante en las ATAL

Nos encontramos en un mundo global, cuya principal característica es la diversidad cultural, gracias a la aparición de las TICs y a esta globalización mundial, la distancia entre cultura y sociedad cada vez es más corta, potenciando la familiarización de culturas e idiomas totalmente diferentes al nuestro. Cuando estas características son trasladadas al aprendizaje de un lenguaje en concreto, se comprueba que ningún idioma puede aprenderse sin que haya cierta exposición a su cultura, ya que cualquier lengua y su uso tienen relación directa con la cultura en la que ésta surge (Fernández y Herrero, 2014).

Existen numerosos estudios que identifican como un aprendizaje de un segundo idioma para poder realizar esta tarea con eficacia, debe de poseer cierto grado de competencia cultural para poder comunicarse eficazmente con individuos nativos, ya que el aprendizaje descontextualizado de estructuras gramaticales y léxicas no llevan a su uso eficaz en una situación comunicativa real. Los lazos que unen la barrera lingüística y cultural son tan estrechos que no se sabe muy bien donde comienza una y donde termina la otra. En consonancia, Cleri y Camacho (2020) reconocen que los alumnos procedentes de otras culturas suelen encontrarse con la dificultad añadida de que su competencia sociocultural no es del todo adecuada, lo que incrementa las barreras idiomáticas que suelen encontrarse, puesto que, sin el conocimiento adecuado de la cultura del país de destino que permita entender las formas y estilos de vida, emergen problemas de comunicación entre hablantes nativos y aprendices.

Para lograr la inclusión, es importante que los alumnos dispongan de una adecuada competencia sociocultural este término es definido como la capacidad que presenta un determinado usuario de una lengua para hacer uso de esta de manera consecuente a los conocimientos propios que presenta acerca de una determinada comunidad cultural y lingüística y que pueden diferenciarse de los conocimientos propios de otras sociedades. Nos referimos, pues, al conjunto de referencias y conocimientos culturales, rutinas, estilos de vida y usos convencionales de la lengua, así como de las convenciones sociales y comportamientos no verbales frecuentes en una determinada comunidad de hablantes en una determinada cultura (Rico-Martín 2005). Por lo

tanto, siguiendo a Nikleva (2009, p. 37):

Para que un aprendiz sea capaz de desenvolverse efectivamente en situaciones comunicativas con hablantes nativos y en contextos reales, estos deberán de desarrollar no solo la competencia comunicativa, sino que, también, deberán de poseer la llamada competencia cultural. Dicha competencia cultural, como se ha comentado anteriormente, está formada por todas las estrategias, habilidades y conocimientos de la cultura meta que un hablante no nativo (aprendiz de una lengua) posee en mayor o menor medida con el fin de desenvolverse adecuadamente en el nexo de una cultura y lengua diferente.

Tomando en consideración la relación entre lengua y cultura, en las aulas ATAL centradas en la enseñanza del idioma del alumnado inmigrante, se trabaja prioritariamente la Competencia en Comunicación lingüística (CCL) que en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato viene definida como “el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes”. Para ello, los docentes deben reforzar el desarrollo de una serie de destrezas lingüísticas que se dividen en los siguientes parámetros: el componente lingüístico (léxico, gramatical, semántico, fonológico, ortográfico y ortoépico); el componente pragmático-discursivo (sociolingüístico, pragmático y discursivo); el componente socio-cultural (conocimiento del mundo y de diversas culturas); el componente estratégico el cual ayuda a vencer las complicaciones que aparecen en la comunicación; y el componente personal referido a la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad. Empezar hablando con gestos, sonrisas, miradas, leyendo más en la cara que en los libros y terminar siendo capaz de leer, escribir y hablar de cualquier tema, es el objetivo de este programa.

Cuando se enseñan lenguas extranjeras a los alumnos, lo que se pretende conseguir es que estos alcancen la competencia lingüística rápida y eficazmente, para lograr ese objetivo, el mejor enfoque metodológico que se puede emplear es el comunicativo. En esta misma línea, los estudios de Peñalva y Leiva (2019) afirman que el aprendizaje de un segundo idioma en los centros educativos requiere entre otros elementos de la utilización del enfoque comunicativo, el uso de las TIC, el planteamiento de un currículum integrado y una metodología basada en el aprendizaje cooperativo para lograr la adecuada integración de las TIC.

Recursos para la enseñanza del idioma

Se han realizado diferentes investigaciones acerca de cómo el alumno extranjero adquiere la lengua y cuál es la metodología más apropiada que deben seguir los docentes (Peñalva y Leiva 2019), concluyendo la relevancia de combinar armónicamente lo que el individuo recibe y procesa de la lengua, la posibilidad de poder practicarla en contextos de comunicación real, sin renunciar a reflexionar sobre la misma. Estos son los dos factores que deben entrar en juego para que la competencia lingüístico-comunicativa se desarrolle con normalidad en el alumnado.

La optimización en la adquisición del idioma también depende de la pedagogía o metodología escogida por el docente. Desde estas premisas, otros estudios muestran el trabajo colaborativo como una metodología adecuada para la enseñanza del idioma (Trujillo 2020), ya que promueve la interdependencia positiva, favorece las relaciones sociales y la interacción cara a cara, produciendo un avance en la adquisición del idioma por parte del alumnado. Este aprendizaje cooperativo, paradójicamente, se ve reforzado por el aprendizaje autónomo y la competencia de aprender a aprender de los alumnos, quienes comparten lo aprendido con sus compañeros, reforzando la adquisición del idioma por parte del aprendizaje tutorado (Sánchez y Casal 2016).

Con respecto al material utilizado en las ATALs, aunque existe una gran cantidad, no se encuentra unificado y, en ocasiones es el propio profesorado quien lo “fabrica” y fotocopia. Se pueden identificar tres fuentes de ese material: aquel que produce el propio profesorado de las ATAL, de forma individual o colectiva, documentos elaborados por la Administración y el que va irrumpiendo desde diversas editoriales (Hernández y Villalba 2005). Según Jiménez Gómez et al (2011), la procedencia de la mayoría del material utilizado para la atención educativa al alumnado inmigrante sigue siendo de elaboración propia, a través de grupos de trabajo (42,9%) y se utilizan con menor frecuencia, aunque significativa, otras fuentes. Por su parte, la valoración que se efectúa sobre la calidad de estos materiales alcanza grados altos y muy altos. Por otra parte, Aguilar, De la Vega, Espinosa, e Hidalgo (2014) diferencian entre materiales convencionales, audiovisuales y de nuevas tecnologías (NNTT). Acorde a las características de este epígrafe, referenciamos únicamente las del último grupo, es decir, es de las NNTT.

A continuación, en la tabla 1, aparecen reflejados cuales son los materiales didácticos incluidos dentro de las NNTT que más se utilizan en la enseñanza del español como lengua extranjera:

Tabla 1.

Programas de enseñanza del idioma

RECURSOS GENERALES PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA

Aula de lengua del CVC	Web del Instituto Cervantes con gran variedad de recursos como pueden ser actividades de lectura, diccionarios ELE, etc.
Jcllc	Se trata de una agrupación de actividades de ELE destinados a estudiantes no hispanohablantes de las etapas infantil y primaria.
1000 imágenes en la punta de la lengua	Web especializada en trabajar expresiones idiomáticas, tanto en inglés, como en francés y español.
123 Teachme	Esta página reúne diversas categorías: palabra del día; español para niños; juegos y recursos gratuitos para aprender español.
Profedele20	Plataforma destinada tanto para profesores de español como lengua extranjera (ELE) como aprendices de esta lengua.
Rockalingua	Recopilación de ejercicios de enseñanza del español con recursos basados en la música.
Español activo	Portal especializado en la enseñanza de español para inmigrantes.
La enseñanza de lenguas a inmigrantes	Contiene información sobre documentos, encuentros, debate y recursos, entre otros, vinculados a este campo

RECURSOS ESPECÍFICO PARA ATAL

Web de ATAL	Blog donde se recopilan diversas herramientas para este entorno educativo tan específico. https://lwebdelatal.weebly.com/
Mi Aula ATAL	Blog en el que se recogen materiales didácticos específicos para estas aulas
Español/ Extranjera- Recursos ATAL	Lengua Página web en la que se recogen diversos recursos específicos para el trabajo con este alumnado
ClaseELE	Esta web tiene un especial interés porque está diseñada por profesores de ATAL. En ella se pueden encontrar juegos, herramientas para trabajar fonética, gramática, expresiones coloquiales, etc

El proceso de enseñanza de la lengua para alumnos extranjeros debe seguir unos cauces previamente determinados por la normativa al respecto, pero, también debe contar con un currículum intercultural abierto y flexible, integrador y que se adapte a las demandas de los centros educativos, sin olvidar las culturas de los alumnos, lo que reclama una práctica docente ajustada a la realidad intercultural del alumnado, para ello, se deben elaborar estrategias docentes a partir de materiales didácticos para facilitar la adquisición del idioma. Los materiales didácticos para utilizar en estas aulas deben ser lo más eficaces y efectivos para que estos alumnos consigan hablar español lo más rápido posible, pero a la vez se debe intentar que estos materiales sean lo más atractivos, motivantes y divertidos para ellos. Para seleccionarlos debemos tener en cuenta, entre otros factores, edad de los alumnos, su nacionalidad y sus intereses.

A MODO DE CONCLUSIÓN. ALGUNAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS.

Considerar el recurso de las ATAL como una actuación en el marco de la educación compensatoria (inclusive en su concepción administrativa) choca con el enfoque intercultural actual. Aunque el programa de las ATAL, tanto para centros educativos, en general, como para tutores en particular, supone una ayuda importante para la atención de los alumnos no hispano hablantes, con el tratamiento como “déficit” del desconocimiento del español como lengua vehicular de la enseñanza, se corre el riesgo, como en todas las acciones de afirmación positiva, de

desplazarse hacia una no pretendida segregación de este alumnado. De hecho, se ha manifestado que mecanismos de este tipo responden a una forma de “rechazo del diferente”. Por tanto, no debe resultar extraño algunas valoraciones hechas por directores y el profesorado, que manifiestan que este alumnado es uno de los que presentan más importantes problemas del sistema educativo de la Comunidad (además de suponer un descenso en los niveles académicos, en el ritmo de trabajo, y sobre todo por restar tiempo escolar a los “nuestros”).

Los ciudadanos de la sociedad multicultural que define a este siglo XXI deben desarrollar una educación intercultural que vaya más allá de los muros de las escuelas. Ello permitirá respetar, comprender y valorar la diversidad en general y de forma particular la derivada de la inmigración, transformando el miedo a lo desconocido, a poder vivir una oportunidad de enriquecimiento cultural, personal y social. Además, estos autores insisten en que esa riqueza cultural, que los inmigrantes pueden aportar a la sociedad, ayuda a incrementar las formas en las que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas personales y sociales. De esta forma, la educación intercultural da la oportunidad de adquirir una visión más amplia y completa del ser humano, ayudando a hacer frente a problemas de gran calado social como el racismo o la intolerancia (López, Villamón y Sanz 2018).

Así pues, determinadas prácticas “interculturales” pueden estar contribuyendo a estereotipar determinados colectivos, ya que se sustentan en una forma de pensamiento esencialista, que mantiene que la “cultura” es algo que la gente “posee” y que algunos “poseen mejor que otros” (Ortiz, 2008 p 267). Este pensamiento se encuentra reforzado por la utilización de elementos o recursos acuñados desde fuera, como las ATAL. Se trata, en consecuencia, de un recurso diseñado sobre la idea de una atención “especial” y “específica” a un grupo determinado, encaminado a hacer desaparecer las diferencias, y, por tanto, creado no sobre un concepto de igualdad, sino para igualar.

Las ATAL (y otros modelos más o menos similares de otras comunidades autónomas) son una medida que sólo puede utilizarse en el momento de llegada de ciertos estudiantes (tras una evaluación rigurosa y estandarizada del alumno en cuestión) y sólo si en las ATAL se incluyen gradualmente, además de la enseñanza de la lengua para la comunicación social, elementos de la lengua de la escuela así como del currículum de las diversas de las distintas áreas y, al mismo tiempo, se compatibilizan esas clases con planteamientos y actividades concretas de educación intercultural, dedicando algunas clases con cierta periodicidad (puede ser una vez al mes) a desplegar dinámicas con todos el alumnado (autóctonos e inmigrantes). Es decir, estas prácticas deben integrarse en un modelo de atención educativa, de duración variable (pero medible en años)

Con relación a la distribución de recursos, a la hora de repartirlos habría que valorar estos aspectos: número de alumnos en los centros de la zona, nivel de español que tienen, edad y ciclo en el que se encuentran, y grado de dispersión geográfica. Para establecer baremos adecuados en este sentido sería necesario mejorar los procedimientos de cuantificación del número de

alumnas/os de origen extranjero y establecer pruebas estándar de nivel de idioma para toda la comunidad andaluza. Habría que describir la composición del alumnado en términos de diferencias significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que suelen ser variables de carácter micro que favorecen un análisis individualizado de los alumnos, sus familias y los contextos en que se desarrollan (por ejemplo, conocer la lengua materna y tal vez su religión) en vez de solamente su nacionalidad.

En relación con el alumnado, la evaluación de sus problemas de aprendizaje, por parte del departamento de orientación, se hace difícil por su desconocimiento del idioma y las pruebas son en castellano. Esto impide en muchas ocasiones la detección de dificultades tanto sociales como psicológicas o de carácter afectivo, tal y como aparece en el estudio de Bravo, (2020). Proponemos desarrollar medidas específicas de cómo la elaboración de pruebas psicológicas en los diversos idiomas del alumnado o el uso y tratamiento didáctico de las TIC.

Asimismo, en cuanto a la metodología didáctica, sería necesario seguir estando al día sobre las aportaciones que se integren en cuanto a las prácticas vinculadas al aprendizaje cooperativo y a otras prácticas más inclusivas. Es más, no centrarse exclusivamente en el aprendizaje cooperativo en la búsqueda de la inclusión, sería algo primordial. Los nuevos métodos que vayan surgiendo deberán ser fuentes de inspiración hacia la búsqueda de una metodología que recoja los mejores aspectos de cada uno. Por lo tanto, una de las propuestas podría ser que se estableciera una rúbrica que englobe ideas de diversas perspectivas didácticas. Al igual que en el caso de las TIC, sería interesante definir un cuestionario con unos ítems determinados para que los criterios de evaluación sean uniformes y se puedan lograr objetivos comunes. En consecuencia, se podrían evaluar las experiencias didácticas que se nutran de estos planteamientos metodológicos en las ATAL y analizar los resultados puede dar lugar a que se desarrollen prácticas que se ajusten a sus bases teóricas. Unificar fuerzas entre los profesionales logrará una mejor especialización de esta labor docente, permitirá obtener los resultados deseados de manera más sencilla y se dignificará la labor educativa de este profesional de la educación que en muchas ocasiones queda en segundo plano.

REFERENCIAS

- Arroyo González, M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/186/180>
- Aguilar, I.; De la Vega, J.; Lugo, O. y Zarco, A. (2014). Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 25(9), 73- 89
- Bernabé Villodre, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *HEKADEMOS*, 1(11), 67-76.
<http://hdl.handle.net/10550/47898>
- Bermejo, R. (2008). Idioma e inmigración: un análisis de la evolución de los requisitos idiomáticos en las políticas de inmigración. *Documento de Trabajo*, 16(4), 1-18

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/668be6804f0198d68c93ec3170baead1/DT182008_Bermejo_Idioma_Inmigracion.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=668be6804f0198d68c93ec3170baead1

- Bravo, C. (2020). Las ATAL y la gestión de la diversidad cultural. *International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*, 633-634.
<https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1224199/307468/CIVINEDU2020.pdf#page=662>
- Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Castilla Segura, J. C. (2011). Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F.J. García Castaño; N. Kressova (Coords.) *Diversidad cultural y migraciones* (229-246).
- Castro Escobar, E. (2016). Transformações territoriais e processos de metropolitização na Colômbia: uma aproximação a partir da migração internacional. *CivilizaR*, 16(31), 127-150.
<http://dx.doi.org/10.22518/16578953.646>
- Cleri, M. R., & Camacho, A. (2020). La educación intercultural para el fortalecimiento de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales- RLEEI*, 4(2), 8-14. http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CREUR/article/view/593
- Del Río Fernández, J. L. (2015). Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga. *Estudio de casos*.
- Esteve, J. M., Ruiz, C. Y Rascón, M^a.T. (2008). La construcción de identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489 –508. <http://cort.as/-liaa>
- Etxeberria, F. (2017). educación inclusiva, diversidad y alumnado inmigrante. En M.A. Hernández Prados (Coord.) *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (47-54). Editum.
- Fernández, J. A., y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*, Wolters Kluwer.
- Fernández, J. A. G., & Herrero, I. M. (2014). Escuela, diversidad cultural e inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 205-215.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/47174/44237>
- Figueroa-Saavedra, M. (2009). Estrategias para superar las barreras idiomáticas entre el personal de salud-usuario de servicios de salud pública en España, Estados Unidos y México. *Comunicación y sociedad*, (12), 149-175.
<http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/issue/view/164>
- González-Falcón, I., & Dusi, P. (2017). Inmigración, familia y escuela. Condicionantes clave para la colaboración en España. *Interacções*, 13(43) 27-52
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/12030/9160>
- Gómez V. (2020). Una Estrategia Didáctica para la Educación Intercultural. *CIVINEDU*, 573, 1-23.
<https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1224199/307468/CIVINEDU2020.pdf#page=602>
- Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*, 5(2), 11-28.
<https://www.redalyc.org/pdf/5195/519551815002.pdf>
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>

- Hernández, J. P. (2019). La comunicación Intercultural, un puente para alcanzar sueños. URACCAN al día, 15(1), 34-35. <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/uraccanaldia/article/view/627>
- Hernández Prados, M.A. (2017). La participación escolar de las familias inmigrantes. Un paso hacia la inclusión educativa. En M.A. Hernández Prados (Coord.) Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural (55-60). Murcia: Editum.
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). Educar en la alteridad (173-193). Redipe y Editum. <https://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez Muñoz, J. S., & Aranda Martínez, A. (2016). Movimientos migratorios. Revisión bibliométrica. En I Congreso Online Internacional sobre Migración y Desarrollo (70). <https://www.eumed.net/actas/18/migracion/index.html>
- Hernández Prados, M. Á., Chamseddine Habib Allah, M. (2012). Escuela, inmigración y la figura del educador social. RES: Revista de Educación Social, (16), 6. 1-21 https://www.eduso.net/res/pdf/16/inmies_res_16.pdf
- Hernández Prados, M.A.; Gomáriz Vicente, M.A.; Parra Martínez, J.; García Sanz, M.P.; (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. Educación XXI. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Hernández Prados, M.A.; Santos Gómez, M.; Soriano Ayala, E. y Fuentes, J.L. (2015) Retos de la educación de nuestro siglo: educación para la vida, interculturalidad y responsabilidad tecnológica. En González-Geraldo (Coord.) Educación, Desarrollo y Cohesión Social (317-348). Castilla La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- Imbernon, F. (2000). Escuela y multiculturalidad. Pensamiento educativo, 26, 153-171. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/170/public/170-416-1-PB.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. Clasificación Nacional de Educación. CNED-2014. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=EstadisticaC&cid=1254736177034&menu=ultiDatos&idp=1254735976614>
- Jiménez Gómez, R.A., Sánchez Núñez, C.A., García García, M. y Cotrina García, M. (2011). Explorar y comprender el fracaso escolar en el contexto multicultural de Ceuta. Respuestas de la institución escolar. En F.J. García y N. Kressova. Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 133-147). Granada: Instituto de Migraciones.
- López-Carril, S., Villamón, M., & Sanz, V. A. (2018). Interculturalidad e inclusión en Educación Física: innovación educativa" Erasmus in Schools". Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (34), 389-394. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/58748>
- Marcos, Francisco García. (2020). As atal andaluzas. É possível um planeamento linguístico não linguístico? EntreLínguas 6(1), 60-81. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13268>
- Mateos-Claros, F., Olmedo-Ruiz, F. J., Esteban-Ibáñez, M., & Amador, L. V. (2019). Lengua materna, cultura y rendimiento en un contexto multicultural de Educación Infantil. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, 18(2), 44-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1966
- Níkleva, D. (2009). La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Ogiya: Revista electrónica de estudios hispánicos, (5), 29-40. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2800815.pdf>

- Ortiz Cobo, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: revista de sociología*, 87, 253-268 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Peñalva, A., & Leiva, J. J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias pedagógicas*, (33), 37-46. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/viewIssue/801/480>
- Poblete, M. P. (2017). Comunidades Mapuches de Panguipulli y Educación: las primeras décadas del siglo XX. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (5), 15-27. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2001.n5-02>
- Rico-Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* (3), 79-94 <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/issue/archive>
- Rojas Tejada, A. J., Cruz del Pino, R. M., Sayans Jiménez, M. C. y Moshe Tatar, P (2011). El profesorado del Programa ATAL ¿innovador o tradicional? In FJ García Castaño y N. Kressova. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 517-522).
- Sánchez Godoy, I., y Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum*, 25, 179-190. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53915>
- Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8(1), 81-103. <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=162>
- Trujillo, E. (2020). La influencia de la percepción de la diversidad cultural en las respuestas educativas construidas en un centro de educación secundaria. En *Tecnología, diversidad e inclusión: repensando el modelo educativo*, 137-146. <http://www.adayapress.com/tecnologia-diversidad-e-inclusion-repensando-el-modelo-educativo/>

LA SITUACIÓN ECONÓMICA DE JORDANIA A LA LUZ DEL ASILO EN SIRIA

Ammar Z. Alwrekiat¹

Antonio Mihi-Ramírez²

Sara Ojeda González³

María José Miranda Martel⁴

RESUMEN

El presente documento tiene por objeto explicar la situación económica de Jordania a la luz del asilo sirio a partir de 2011 y, en particular, los efectos en los indicadores relevantes según la bibliografía: desempleo, PIB, ingresos, remesas, ayuda internacional. Utilizamos el análisis de correlaciones de los indicadores del Portal de Datos sobre Migración, el Banco Mundial y la Oficina Internacional del Trabajo que abarcan el período 2009-2019, a fin de identificar las conexiones medias con los refugiados en Jordania. Las repercusiones de los refugiados son una cuestión compleja y no está claro el impacto en la economía, pero no cabe duda de que los refugiados sirios constituyeron un gran desafío para las políticas jordanas, en el contexto de un país con un presupuesto modesto y capacidades limitadas. El país ha tenido que hacer frente a un gran desafío con recursos muy limitados, por un lado, ayudando a los refugiados por razones humanitarias, pero al mismo tiempo tiene que hacer frente a las condiciones económicas en declive de su mercado. Tal vez la ayuda de la comunidad internacional, y especialmente del Golfo, pueda aliviar la situación actualizando los acuerdos internacionales sobre refugiados.

JORDAN'S ECONOMIC SITUATION IN LIGHT OF SYRIAN ASYLUM ABSTRACT

ABSTRACT

This paper aims to explain Jordan's economic situation in light of the Syrian Asylum starting in 2011, and, in particular, the effects on relevant indicators according to literature: unemployment, gdp, earnings, remittances, international aids. We use correlations analysis of indicators from the Migration Data Portal, World Bank and International Labor Office spanned the period 2009- 2019, in order to identify mean connections with refugees in Jordan. The impact of refugees is a complex issue and it is not clear the impact on the economics, but there is no doubt that Syrian refugees constituted a great challenge to Jordanian policies, within a context of a country with modest budget and limited capabilities. The country has had to face a major challenge with very limited resources, on the one hand helping refugees for humanitarian reasons, but at the same time it has to cope with the declining economic conditions of its market. Perhaps the help of the international community, and especially from the Gulf, can alleviate the situation by updating international agreements on refugees.

¹ Candidato al doctorado, Universidad de Granada. ammarziad@correo.ugr.es

² Profesor del Departamento de Economía Internacional y de España de la Universidad de Granada. amihi@ugr.es

³ Doctora, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. sara.ojeda@ulpgc.es

⁴ Profesora del departamento de Economía y Empresa, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

mariajose.miranda@ulpgc.es

INTRODUCCIÓN

El UNHCR (2019) informó de que el número total de refugiados en todo el mundo supera los 50 millones por primera vez desde la Segunda Guerra Mundial, debido en gran parte a la guerra civil de Siria.

Para poner esto en contexto y aclarar esta situación, las figuras 1 y 2 muestran a continuación el caso de Jordania.

Según el UNHCR (2020), Jordania acoge a 762.420 refugiados registrados de 57 nacionalidades, lo que la convierte en el segundo país de acogida de refugiados per cápita del mundo; el 88% son sirios (671.579). En la figura 1 se ilustra el número de refugiados sirios que están registrados legalmente por conducto del UNHCR y del Gobierno de Jordania.

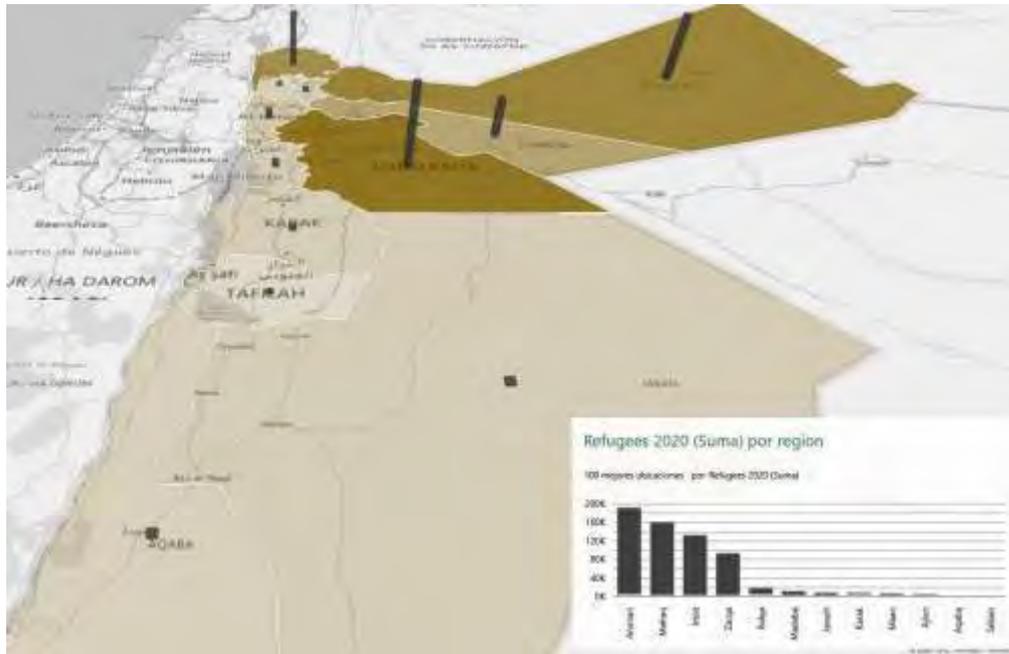
Además, según el UNHCR (2020), el número total de refugiados sirios que no están registrados legalmente por el Gobierno de Jordania y el organismo del UNHCR de 2012 a 2020 supera las 531.432 personas, alcanzando un número total, registrado y no registrado, de 1,3 millones de personas. En la figura 2 se muestra la evolución de los refugiados sirios registrados y no registrados legalmente.

Además, según el Department of Statistics of Jordan (2019), la población total de Jordania hasta finales de 2018 es de (10.309.000) personas. Mientras que la población total de refugiados sirios en Jordania durante el mismo período equivale al (11%) de la población total de Jordania.

Figura 1.

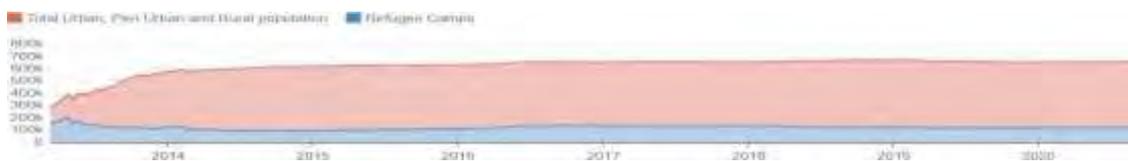
Población de refugiados sirios por región en 2020





Fuente: Adaptado del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, UNHCR, 2020

Figura 2.
Evolución del refugiado sirio (legal y no legal registrado) de 2012 a 2020



Fuente: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, UNHCR, 2020

Observando que los refugiados no registrados legalmente viven fuera de los tres campamentos de refugiados sirios (Zaatari, Azraq y el emiratí jordano) establecidos por el gobierno de Jordania en el este y el norte del país (UNHCR, 2018).

El impacto de la migración en las condiciones socioeconómicas y el desarrollo de cualquier país es bien conocido (Harris, Todaro, 1970; Taylor, 1986; Friedberg, Hunt, 1995; Feridun, 2004; Dutt et al., 2009; Ojeda et al., 2018).

Debido a la guerra civil de Siria, países como Jordania tienen que hacer frente al problema de la migración forzosa de Siria, que se considera uno de los problemas más importantes a los que se enfrentan los países del mundo, ya sean países desarrollados o en desarrollo (Arah et al., 2008; Akerlof y Shiller, 2009; Arango, 2000). De hecho, la crisis siria se ha convertido en la mayor preocupación de las cuestiones humanitarias de nuestro tiempo (Stave y Hillesund, 2015), pero el

mundo sigue siendo incapaz de satisfacer las necesidades e investigaciones de los refugiados sirios y los países que los acogen.

Además, los países en desarrollo como Jordania tienen recursos limitados para hacer frente a cambios de tan gran magnitud, lo que tiene importantes consecuencias en su crecimiento económico, por lo que esta crisis de refugiados humanitarios ejerce una fuerte presión sobre todos los sectores de la sociedad jordana, especialmente sobre la economía.

Por lo tanto, debido a la importancia de esta cuestión para todos los países, tanto desarrollados como en desarrollo, el presente documento está motivado por el interés en comprender y dar más visibilidad a la forma en que un país en desarrollo como Jordania se ocupa del asilo de Siria a partir de 2011, y cuáles son sus problemas de crecimiento económico.

Nos centramos en algunos indicadores económicos relevantes tratados en la literatura que explican la situación en Jordania después del asilo de Siria (2012-2020).

MARCO TEÓRICO

Los efectos de las corrientes migratorias en los países de acogida se han investigado ampliamente (Dutt et al., 2009; Ojeda et al., 2018). Al ahondar en la investigación sobre la migración, surge en primer lugar el problema de diferenciar los tipos de migrantes que llegan al país (Kupiszewska, Nowok, 2005). La razón de la migración es esencial (especialmente para los investigadores) para abordar adecuadamente la naturaleza y la composición de la migración internacional (Naciones Unidas, 1998). En este sentido, las decisiones de los movimientos de los refugiados y los solicitantes de asilo no están en absoluto controladas por la población, aunque esos traslados de poblaciones implican importantes consecuencias sociales (Lee, 1966; Faist, 2000; Davenport et al., 2003). Esta es una diferencia importante con respecto a las investigaciones sobre otros tipos de migrantes, a los que se podría considerar agentes que toman decisiones sobre cuándo salir y adónde ir, aunque estas decisiones a veces son extremadamente limitadas.

Las aproximaciones al estudio de la migración forzada, como esta investigación, se basan en esta distinción, ya que los migrantes involuntarios (refugiados) tienen necesidades diferentes a las de la población residente, expatriados e inmigrantes económicos, que afectan a la organización de los mercados laborales, la satisfacción de las necesidades educativas y sanitarias, o la prestación de servicios básicos (electricidad, agua, recogida de basuras, etc.), entre otros aspectos de la gestión pública del destino (Faist, 2000).

Las Naciones Unidas definen a los refugiados como personas que "han huido de la guerra, la violencia, el conflicto o la persecución y han cruzado una frontera internacional para encontrar seguridad en otro país" (UNHCR, 2020, 1).

Davenport et al. (2003) abordaron que las investigaciones sobre la migración forzada describen casos singulares y suelen centrarse en los factores de "empuje" que obligan a las personas a un éxodo masivo, pero ignorando los efectos en el país de acogida. Esta es también una diferencia importante con respecto a la literatura tradicional sobre migración. Por ejemplo, enfoques clásicos como Harris y Todaro (1970), Taylor (1986), Friedberg, Hunt (1995) y Feridun (2004) reconocen

explícitamente que tanto los factores de empuje como los de atracción influyen en las decisiones de migración.

Además, (Hakovirta, 1993) explicó que, básicamente, el desplazamiento forzoso es un problema individual pero que también afecta de varias maneras a la economía, la sociedad y las relaciones internacionales, ya que está relacionado con la ética y la ayuda humanitaria, la seguridad nacional y el desarrollo, e incluso con la cuestión del medio ambiente y los recursos naturales.

Los estudios tradicionales sobre migración abordaron inicialmente la maximización de los ingresos como factor relevante de los movimientos internacionales (Cattaneo, 2008).

Como sostienen Mansoor y Quillin (2006), el diferencial de ingresos es un buen primer indicador que explica las pautas de emigración. Sin embargo, el diferencial de ingresos suele combinarse con el desempleo porque ambos son vitales para influir en las perspectivas futuras de la economía y en los niveles de ingresos (Mansoor, Quillin 2006). Por ello, la gran mayoría de los trabajos abordan conjuntamente los ingresos y el desempleo, tratándolos como partes inseparables e integrales de los procesos de migración (Harris, Todaro, 1970; Pissarides, McMaster, 1990; Mihi-Ramirez, Kumpikaité, 2013).

Como indican Sanderson y Kentor (2008), las corrientes internacionales de capital, en forma de IED, remesas y ayudas internacionales, son cruciales para cualquier país, especialmente en el caso de los países en desarrollo (Sanderson, Kentor, 2008). Las corrientes de capital afectan al crecimiento en primer lugar, y en segundo lugar producen un cambio significativo en una corriente de migración en forma de impacto indirecto.

METODOLOGÍA

En este documento se intenta comprender a los refugiados sirios en Jordania y las posibles conexiones y efectos de la economía jordana. Nos centramos en algunas variables socioeconómicas típicas que se seleccionaron con cautela teniendo en cuenta la bibliografía relevante. Se trata de variables tales como: la tasa de desempleo (total, por sexo y edad), el PIB, los ingresos, las remesas internacionales y la ayuda internacional (como la ODA neta recibida, la financiación recibida del UNHCR y el desfase entre la financiación y las necesidades reales). La variable endógena es el número de refugiados y, además, hicimos una comparación mediante el análisis del número de expatriados y la población local de Jordania. Para visualizar los datos, véase la tabla 1.

Además, los datos utilizados en esta investigación permiten medir a los refugiados en Jordania durante un período de 10 años, que va de 2010 a 2019. En realidad, este período es de la estrella de la crisis siria.

La gran mayoría de los datos para los fines de este estudio empírico se tomaron del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, UNHCR (2020). Otros datos, como los del mercado laboral, se tomaron de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Ilostat y la base de datos del Banco Mundial (World Bank, 2020).

Tabla 1.

Análisis descriptivo

	N	Descriptive statistics											
		Min		Max		Mean		Error deviation		Variance		Kurtosis	
		Estadístico	Statistical	Statistical	Statistical	Statistical	Error deviation	Statistical	Statistical	Statistical	Statistical	Statistical	deviación
locals	11	6893260.0	10101694.0	8727653.727	1122710.9865	1260479959191.420	-1.281	1.279					
refugees	11	1622000.0	2426000.0	2089545.455	84254.9555	279442.0740	78087872727.273	-1.146	1.279				
expatriates	7	279798.0	352350.0	316811.143	10024.0452	26521.1308	703370380.476	-0.971	1.587				
unemployment total	11	11.90%	15.30%	13.6273%	0.39430%	1.30774%	1.710	-2.008	1.279				
unemployment man	11	10.10%	13.40%	11.7182%	0.39169%	1.29909%	1.688	-2.131	1.279				
unemployment women	11	20.00%	24.20%	22.4455%	0.42133%	1.39740%	1.953	-0.898	1.279				
unemployment 15-24	11	28.50%	35.60%	32.1182%	0.91788%	3.04428%	9.268	-2.227	1.279				
unemployment >25	11	9.11%	11.86%	10.5145%	0.34971%	1.15986%	1.345	-2.190	1.279				
received funds	7	159359356	743537005	632439417.14	79810627.252	211159071.689	44588153556609900.000	6.463	1.587				
funding gap	7	87172907	509843024	334384561.71	53332045.520	141103329.356	19910149555453500.000	0.424	1.587				
Personal remittances, received (current US\$)	11	3485211267.60563000000000	6369718309.85916000000000	4486286811.77977000000000	267781606.18494000000000	888131113.472681000000000	61159897.672107800000000	3740533083262690.000	-1.148	1.279			
Personal remittances, paid (current US\$)	11	502253521.12676100000000	684788732.39436600000000	600345710.62740100000000	18440402.96135560000000	61159897.672107800000000	3740533083262690.000	-1.148	1.279				
Net lending (+) / net borrowing (-) (% of GDP)	11	-8.79858933346706	-1.52046643200990	-4.469087030235100	0.762182401778440	2.527873048510990	6.390	-0.970	1.279				
Net ODA received (% of GNI)	11	3.018488740006060	7.510363754153910	4.970119948381630	0.534360756788624	1.772274132891890	3.141	-1.760	1.279				
EARNINGS	4	454.00	694.00	533.2500	54.86859	109.73719	12042.250	3.044	2.619				
GDP GROWTH	11	194.00	548.00	267.3636	30.23312	100.27190	10054.455	7.237	1.279				
N	3												

Para ayudar a enmarcar la subsiguiente parte empírica de este estudio, se realizó un análisis de correlación (tabla 2).

Tabla 2.

Correlaciones

		refugees	expatriates	locals	unemployment total	received funds	funding gap	Personal remittances, received (current US\$)	Personal remittances, paid (current US\$)	Net lending (+) / net borrowing (-) (% of GDP)	Net ODA received (% of GNI)	unemployment man	unemployment women	unemployment 15-24	unemployment >25	GDP GROWTH	EARNINGS
refugees	Pearson correlation	1	0.283	-0.006	0.103	-0.349	-0.701	0.171	0.236	0.057	0.130	0.017	0.132	0.119	-0.189	-0.357	
	Sig. (bilateral)		0.539	0.987	0.763	0.443	0.079	0.011	0.814	0.594	0.867	0.726	0.982	0.700	0.729	0.580	0.243
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
expatriates	Pearson correlation	0.283	1	.933*	0.717	0.384	0.400	0.060	0.394	.789*	.779*	0.700	0.656	0.744	0.731	-0.581	-0.790
	Sig. (bilateral)	0.539		0.002	0.070	0.452	0.431	0.898	0.568	0.035	0.039	0.080	0.109	0.055	0.062	0.171	0.220
	N	7	7	7	7	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
locals	Pearson correlation	-0.006	.933*	1	.802*	0.658	0.737	0.476	0.379	0.506	.859*	.808*	.735*	.861*	.854*	.673*	-0.931
	Sig. (bilateral)	0.987	0.002		0.003	0.108	0.059	0.139	0.251	0.112	0.001	0.003	0.010	0.001	0.001	0.023	0.069
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
unemployment total	Pearson correlation	0.103	0.717	.802*	1	0.431	0.536	0.189	0.287	.676*	.917*	.996*	.923*	.992*	.994*	-.028	0.848
	Sig. (bilateral)	0.763	0.070	0.003		0.335	0.215	0.577	0.393	0.023	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.095	0.152
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
received funds	Pearson correlation	-0.349	0.384	0.658	0.431	1	0.726	0.491	0.559	0.059	0.370	0.368	0.650	0.444	0.448	-0.352	-0.243
	Sig. (bilateral)	0.443	0.452	0.108	0.335		0.065	0.263	0.192	0.900	0.414	0.417	0.086	0.318	0.314	0.912	0.844
	N	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
funding gap	Pearson correlation	-0.701	0.400	0.737	0.536	0.726	1	0.651	0.066	0.236	0.408	0.504	0.683	0.549	0.550	-0.132	0.122
	Sig. (bilateral)	0.079	0.431	0.059	0.215	0.065		0.113	0.888	0.611	0.363	0.249	0.091	0.201	0.201	0.778	0.822
	N	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Personal remittances, received (current US\$)	Pearson correlation	-.728*	0.060	0.476	0.189	0.491	0.651	1	0.305	-0.021	0.308	0.166	0.312	0.214	0.216	-0.179	.954*
	Sig. (bilateral)	0.011	0.898	0.139	0.577	0.263	0.113		0.361	0.951	0.356	0.627	0.351	0.528	0.524	0.598	0.046
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Personal remittances, paid (current US\$)	Pearson correlation	0.171	0.264	0.379	0.287	0.559	0.066	0.305	1	-0.123	0.270	0.238	0.420	0.302	0.300	-0.459	-0.478
	Sig. (bilateral)	0.614	0.568	0.251	0.393	0.192	0.888	0.361		0.720	0.422	0.481	0.199	0.368	0.370	0.155	0.522
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Net lending (+) / net borrowing (-) (% of GDP)	Pearson correlation	0.236	.789*	0.506	.876*	0.059	0.236	-0.021	-0.123	1	.883*	.876*	.834*	.866*	.866*	0.070	0.599
	Sig. (bilateral)	0.504	0.035	0.112	0.023	0.900	0.611	0.851	0.720		0.021	0.022	0.036	0.025	0.025	0.838	0.401
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Net ODA received (% of GNI)	Pearson correlation	0.057	.779*	.859*	.917*	0.370	0.408	0.308	0.270	.683*	1	.923*	.815*	.930*	.922*	-0.525	0.302
	Sig. (bilateral)	0.867	0.039	0.001	0.000	0.414	0.383	0.356	0.422	0.021		0.000	0.002	0.000	0.000	0.097	0.698
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
unemployment man	Pearson correlation	0.120	0.700	.808*	.996*	0.388	0.504	0.168	0.238	.676*	.923*	1	.890*	.993*	.994*	-.050	0.891
	Sig. (bilateral)	0.726	0.080	0.003	0.000	0.417	0.249	0.627	0.481	0.022	0.000		0.000	0.000	0.000	0.073	0.109
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
unemployment women	Pearson correlation	-0.017	0.658	.735*	.923*	0.690	0.683	0.312	0.420	.634*	.815*	.890*	1	.904*	.909*	-0.334	0.846
	Sig. (bilateral)	0.962	0.109	0.010	0.000	0.086	0.091	0.351	0.199	0.036	0.002	0.000		0.000	0.000	0.316	0.154
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
unemployment 15-24	Pearson correlation	0.132	0.144	.861*	.992*	0.444	0.549	0.214	0.302	.886*	.930*	.993*	.904*	1	.999*	-0.588	0.800
	Sig. (bilateral)	0.700	0.055	0.001	0.000	0.318	0.201	0.508	0.386	0.025	0.000	0.000	0.000		0.000	0.057	0.100
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
unemployment >25	Pearson correlation	0.118	0.731	.854*	.994*	0.448	0.550	0.216	0.300	.669*	.922*	.994*	.909*	.999*	1	-0.577	0.768
	Sig. (bilateral)	0.729	0.062	0.001	0.000	0.314	0.201	0.524	0.370	0.025	0.000	0.000	0.000	0.000		0.063	0.232
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
GDP GROWTH	Pearson correlation	-0.188	-0.581	.673*	-0.528	-0.052	-0.132	-0.179	-0.459	0.070	-0.525	-0.560	-0.334	-0.589	-0.577	1	0.918
	Sig. (bilateral)	0.580	0.171	0.023	0.095	0.912	0.778	0.598	0.155	0.838	0.097	0.073	0.316	0.057	0.063		0.082
	N	11	7	11	11	7	7	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
EARNINGS	Pearson correlation	-0.757	-0.780	-0.931	0.848	-0.243	0.122	.964*	-0.478	0.599	0.302	0.891	0.846	0.900	0.768	0.918	1
	Sig. (bilateral)	0.243	0.220	0.069	0.152	0.844	0.922	0.046	0.522	0.401	0.698	0.109	0.154	0.100	0.232	0.082	
	N	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Las conclusiones están en consonancia con la literatura, la migración, forzada o voluntaria, termina por generar corrientes de remesas. Y en el caso de Jordania, se observa un papel destacado de la ayuda internacional. Además, aunque las relaciones encontradas no son estadísticamente significativas para el caso del empleo y los salarios, sirven de guía para profundizar en las relaciones causales entre las variables analizadas.

Las estadísticas oficiales muestran que el crecimiento económico de Jordania ha permanecido estancado durante el último decenio y se ha caracterizado por elevados niveles de desempleo (18,3% en 2018; 24,1% en el caso de las mujeres y 38,9% en el de los jóvenes), niveles persistentemente bajos de participación en la fuerza de trabajo (39,1% y 14,6% en el caso de las mujeres) y una división del mercado laboral muy segmentada en función del género y la situación migratoria.

Sin embargo, la comunidad internacional ha reconocido y apoyado los esfuerzos de Jordania como consecuencia de la acogida de refugiados. Jordania acoge el segundo porcentaje más grande de refugiados per cápita del mundo, después del Líbano, y están realizando un bien público mundial en nombre de la comunidad internacional. La última afluencia de refugiados debida a la guerra en Siria ha puesto a prueba unos recursos ya limitados y ha impuesto una grave tensión a la economía, las comunidades de acogida, la situación fiscal y los servicios públicos de Jordania. La comunidad internacional ha ayudado, pero cada vez es más difícil adaptar los recursos a las necesidades.

La ayuda internacional y la inversión en Jordania son necesarias. En este sentido, el Pacto Jordano (2015) fue una estrategia para fomentar el acuerdo comercial entre la UE y Jordania. El objetivo principal era transformar los desafíos que plantea la crisis de los refugiados en una "oportunidad de desarrollo". Para ello, la comunidad internacional se comprometió a apoyar a Jordania para facilitar el acceso a los mercados de la UE a cambio de permitir a los refugiados acceder a su mercado laboral. Una parte vital para atraer negocios y estimular el crecimiento económico es la mejora del acceso al mercado de la UE. Las comunidades de acogida deben recibir un mayor apoyo.

Sin embargo, los acuerdos comerciales piden tiempo. En comparación, el acuerdo de libre comercio entre Jordania y los Estados Unidos, que entró en vigor en 2010, tardó cinco años en repercutir de manera sostenible en los volúmenes de exportación y la creación de empleo.

El Gobierno de Jordania puso en marcha el Plan de respuesta de Jordania a la crisis de Siria para 2018-2020 con el fin de consolidar los esfuerzos para responder a los efectos de la crisis de Siria en los refugiados y los nacionales. En un contexto en el que es improbable el regreso de los refugiados a corto plazo, junto con un riesgo siempre presente de fatiga de los países donantes y de acogida, el JRP se centra en la atención a las personas vulnerables, independientemente de su nacionalidad, y en el apoyo al fomento de la capacidad de las estructuras gubernamentales.

Se necesita urgentemente apoyo para hacer frente a los problemas fiscales de Jordania, idealmente a través de subvenciones y como parte de un enfoque acordado con el FMI. El progreso en estas cuestiones definirá el avance de los compromisos asumidos en este pacto sobre el desarrollo general y las oportunidades de empleo disponibles.

CONCLUSIONES

El repentino aumento de la población de Jordania (36% más en 10 años, 2010, 2020), fue un importante desafío para todos los sectores y zonas de un país en desarrollo con recursos limitados como es Jordania.

Sin embargo, Jordania fue capaz de obtener asilo en Siria a lo largo de los años y la comunidad internacional ha reconocido y apoyado los esfuerzos de Jordania para satisfacer las necesidades básicas de los refugiados, como la educación, los campamentos de refugiados, la infraestructura, los alimentos, el agua, etc.

No está claro si Jordania, con sus modestas y limitadas capacidades, puede seguir soportando la carga del asilo sirio, especialmente con la recesión económica de los últimos años y los nuevos problemas de salud que afectan a los países donantes.

En cualquier caso, es evidente que los fondos y la asistencia internacional de las naciones donantes son necesarios para que Jordania haga frente a sus dificultades económicas, sociales y de recursos más generalizadas, y al mismo tiempo mantenga lugares de protección humanitaria fundamentales para los refugiados sirios.

Los datos también confirmaron el problema crónico del alto desempleo. La ortodoxia económica señala que para reducir las tasas de desempleo en Jordania se debe seguir una política fiscal expansionista, que incluye la reducción de los impuestos y el aumento del gasto público. A medida que la reducción de los impuestos del gobierno aumenta la renta per cápita disponible y, por lo tanto, se consume más, lo que en última instancia conduce a un aumento de la demanda total de bienes con sus diferencias, y al final, habrá un aumento del PIB real del país, y si las empresas producen más, esto significa que se necesitará una nueva mano de obra, y, por lo tanto, menores tasas de desempleo.

REFERENCIAS

- Akerlof, G. A. y Shiller, R. J. (2009). *Animal spirit*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Arah O.A., Ogbu, U.C y Okeke, C. E. (2008). Too Poor to Leave, Too Rich to Stay: Developmental and Global Health Correlates of Physician Migration to the United States, Canada, Australia, and the United Kingdom. *American Journal of Public Health*, 98 (1), 148– 154.
- Arango, J. (2000). Explaining migration: a critical view. *International Social Science Journal*, 52 (165), 283-296.
- Cattaneo, C. (2008). The Determinants of Actual Migration and the Role of Wages and Unemployment in Albania: An Empirical Analysis. *The European Journal of Comparative Economics*, 5 (1), 3-32.
- Davenport, C., Moore, W., y Poe, S. (2003). Sometimes You Just Have to Leave: Domestic Threats and Forced Migration, 1964-1989. *International Interactions*, 29(1), 27–55. doi:10.1080/03050620304597
- Department of Statistics of Jordan (2019), *Estimated Population of the Kingdom by Governorate and*

Sex 2004-2018, online, retrieved 4 April, 2019, http://jorinfo.dos.gov.jo/PXWeb2014R2/Table.aspx?layout=tableViewLayout2&px_tableid=Table%201.px&px_path=-&px_language=en&px_db=Demographic%20Statistics&rxid=d8467649-5faf-4b4c-8c29f629d95a188e

Department of Statistics, *Jordan Statistical yearbook*, 2012-2018.

- Dutt, P., Mitra, D. y Ranjan, P. (2009). International trade and unemployment: Theory and cross-national evidence. *Journal of International Economics*, 78 (1), 32-44.
- Feridun, M. (2004). Does Immigration have an Impact on Economic Development and Unemployment? Empirical Evidence from Finland (1981-2001). *International Journal of Applied Econometrics and Quantitative Studies*, 1, 39-60.
- Faist, T. (2000) Transnationalization in international migration: implications for the study of citizenship and culture, *Ethnic and Racial Studies*, 23:2, 189-222, DOI: 10.1080/014198700329024
- Friedberg, R.M. y Hunt, J. (1995). The Impact of Immigrants on Host Country Wages, Employment and Growth. *The Journal of Economic Perspectives*, 9 (2), 23-44.
- Harris, J.R., Todaro, M.P. (1970). Migration Unemployment and Development: A Two Sector Analysis. *American Economic Review*, 60, 126-142.
- Hakovirta, H. (1993). The Global Refugee Problem: A Model and Its Application. *International Political Science Review / Revue Internationale De Science Politique*, 14(1), 35-57.
- Kupiszewska, D. y Nowok, B. (2005). Comparability of statistics on international migration flows in the European Union. *Central European Forum for Migration and Population Research*, Working Paper, 7, 1-40.
- Lee, E. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3 (1), 47-57.
- Mansoor, A. y Quillin, B. (2006). Migration and Remittances. Eastern Europe and the Former Soviet Union. The World Bank. [viewed on 18.06.2015] Access via the internet http://siteresources.worldbank.org/INTECA/Resources/2578961167856389505/Migration_FuIIReport.pdf
- Mihi-Ramirez, A. y Kumpikaitė, V. (2013). The European migration flow in a context of deterioration of economic factors. The case of Spain. *Economics and management*, 18 (3): 479–484.
- Ojeda-Gonzalez, S., Miranda-Martel, M.J., Agoh, E., Mihi-Ramirez, A. (2018). The importance of immigration in labor productivity in Spain, 10 International Scientific Conference Business and Management, Vilnius Gediminas Technical University 3-4 May. Vilnius (Lithuania).
- Pissarides, C.H. y McMaster, I. (1990). Regional Migration, Wages and Unemployment: Empirical Evidence and Implications for Policy. *Oxford Economic Papers*, 42 (4) 812-831.
- Sanderson, M. y Kentor, J. (2008). Foreign Direct Investment and International Migration: A Cross-National Analysis of Less-Developed Countries. *International Sociology*, 23: 1985- 2000.
- Stave, S. E., y Hillesund, S. (2015). Impact of Syrian refugees on the Jordanian labour market. Geneva: ILO.

- Taylor, J.E. (1986). Differential Migration, Networks, Information and Risk in Research in Human Capital and Development, *Human Capital and Development*, 4, 147-171.
- The World Bank, Jordan overview, online, retrieved 19 January, 2020, <https://www.worldbank.org/en/country/jordan/overview>
- United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR (2020), on line, retrieved 19 January, 2020, <https://www.unhcr.org/what-is-a-refugee.html>
- UNHCR-Jordan (2019) Situation Syria Regional Refugee Response, total persons of concern online, retrieved 4 April, 2019 https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/36#_ga=2.98784413.2035614433.1578327476-122633004.1546944506
- UNHCR-Org (2013) global trends report, online, retrieved 7 January, 2020, <https://www.unhcr.org/5399a14f9.html>.
- UNHCR-Org (2018) Regional resilience and refugee plan, 3rp. The annual report, online, retrieved 12 September, 2020, <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/68557>.
- United Nations. (1998). *World population monitoring 1997: International migration and development*, New York: United Nations Publications.